PROVINCIA DEL NEUQUÉN
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

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

NEUQUÉN, 24 OCT 2018

VISTO:

El documento aprobado por la Mesa Provincial de Construcción Curricular, elaborado en el marco de las Resoluciones N° 1697/2015, N° 2078/2016 y 2072/2017; y

CONSIDERANDO:

Que el documento aprobado por la Mesa Provincial, contiene el Diseño Curricular correspondiente a los tres primeros años de la Escuela Secundaria Neuquina;

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

Que la metodología de trabajo implementada ha permitido la construcción de un Diseño de los tres primeros años de la Educación Secundaria Neuquina, que respeta los principios establecidos en el Marco Socio Político Pedagógico y en el Marco Didáctico General, aprobados por las Resoluciones N° 2078/2016 y N° 2072/2017;

Que la historicidad del proceso valida los contenidos vertidos en el documento presentado al Cuerpo Colegiado;

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

Que corresponde dictar la norma pertinente;

Por ello:

EL CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DEL NEUQUÉN

R E S U E L V E

1°) APROBAR, en el marco del proceso de producción curricular, el documento definitivo del Diseño Curricular Jurisdiccional, que comprende los tres primeros años de la Escuela Secundaria Neuquina – Ciclo Básico Común y Enlace Pedagógico Interciclo-, y que figura como Anexo Único de la presente.

2º) DEROGAR, toda norma legal anterior, que se contraponga a lo establecido en la presente.

3º) INDICAR que por la Dirección Provincial de Educación Secundaria se cursarán las notificaciones de práctica.

ESCUELA

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

PROVINCIA DEL NEUQUÉN
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

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

4º) REGISTRAR, dar conocimiento a las Vocalías; Subsecretaría de Articulación de Políticas Públicas Educativas; Coordinación de Planeamiento y Trayectorias Escolares; Coordinación de Gestión de Recursos Humanos; Junta de Clasificación Rama Media; Coordinación Legal y Técnica; Dirección Provincial de Despacho y Mesa de Entradas; Dirección Provincial de Recursos Humanos; Dirección Provincial de Planeamiento, Estadística y Evaluación; Dirección Provincial Técnico Operativa; Dirección General de Sueldos; Distritos Escolares I a XIII y **GIRAR** el expediente a la Dirección Provincial de Educación Secundaria a los fines indicados en el Artículo 3º. Cumplido, **ARCHIVAR**.

ES COPIA

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

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

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

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

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

Prof. GUSTAVO AGUIRRE
Vocal de Nivel Media, Técnica y Superio
Consejo Provincial de Educación

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

PROVINCIA DEL NEUQUÉN
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

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

ANEXO ÚNICO

Provincia del Neuquén
Ministerio de Educación
Consejo Provincial de Educación

DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL

NIVEL SECUNDARIO

- CICLO BÁSICO COMÚN Y ENLACE PEDAGÓGICO INTERCICLO -

Octubre de 2018

ES COPIA

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

PROVINCIA DEL NEUQUÉN
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

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

AUTORIDADES PROVINCIALES

Gobernador
Cr. Omar GUTIERREZ

Vicegobernador
Cr. Rolando Ceferino FIGUEROA

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Ministra de Educación
Prof. Cristina Adriana STORIONI

CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

Presidente
Prof. Cristina Adriana STORIONI

Vicepresidente
Prof. Gabriel D´ORAZIO

Vocales
Prof. Gustavo Alberto AGUIRRE
Prof. Marcelo JENSEN
Prof. Alejandra LI PRETI
Prof. Gabriela MANSILLA
Prof. Leandro POLICANI

Directora Provincial Educación Secundaria
Lic. Ruth Alejandra FLUTSCH

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

Jefe de Supervisores
Prof. Héctor Fabián MALDONADO

Equipo Técnico de la Dirección Provincial Educación Secundaria
Prof. Gisela BRANCHINI
Lic. Hector Osvaldo COLOS
Prof. Marcos Manuel CORTEZ
Prof. María Marcela GUEVARA
Prof. José Ceferino GRAMAJO
Dr. Nestor Fabián MARTÍNEZ
Prof. Rosa Camelia TARABAY

ESCRIA

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

PROVINCIA DEL NEUQUÉN
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

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

MESA CURRICULAR PROVINCIAL

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

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

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

Supervisor
Prof. Gustavo RUIZ

Representantes Distritales
Docentes del Nivel Secundario

Gabriela María Del Rosario ALCAZAR
Laura Gabriela ANCHELERGUEZ
Gastón Walter ARANA
Héctor Alberto CABEZAS
Natalia Elide CARZOGLIO
Roberto DAVIES
Ronaldo Elvio ESTEVEZ
Natalia M. GAMBAZZA PEROTTI
Andrea Janet GARRO
Liliana GONZÁLEZ
Verónica Sonia GRASSANO
Alejandra Liliana LARSEN
Walter MARIN BARROS
María Belén MARTINEZ
Laura Jimena OCAMPOS
Laura Gabriela PAREJA
Miguel Alejandro ROMAN
Raquel Blanca SANCHEZ
Eduardo ZALAZAR
Lucas Emanuel ZORI

ES COPIA

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

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

EQUIPO DE REFERENTES

PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS

Derechos Humanos
Dr. Juan Cruz GOÑI

Género
Prof. Cecilia Lucia CAVILLA

Interculturalidad
Prof. Agustina LORENZO
Prof. Valeria PANOZZO GALMARELLO

Ambiental
Mg. Bibiana AYUSO

Inclusión Educativa
Prof. Sonia ORTIZ

Didáctica General
Prof. Mónica KATZ
Prof. Fermina RIVAS

ÁREAS DE CONOCIMIENTO

Lenguajes y Producción Cultural
Prof. Paula BOSELLI
Prof. Soledad ESPINOSA
Prof. Luciana KEJNER
Prof. Paula MAYORGA
Prof. Claudio OLIVIERI
Prof. Santiago SALABURU
Prof. Damián TOGNOLA
Prof. Emiliano ZAPATA

Ciencias Sociales, Políticas y Económicas
Lic. Sandra ARRATÍA
Prof. Cecilia Lucia CAVILLA
Prof. Andrea COSCIA
Prof. Laura FRANQUELLI
Lic. María Laura MARTÍNEZ
Prof. Valeria PANOZZO GALMARELLO
Prof. María Balbina RODRIGUEZ

Ciencias Naturales
Prof. Paola BRITOS
Prof. Marcela HÁJEK
Esp. Myriam Cristina ORTIZ

ES COPIA

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

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

Prof. Marcelo SALICA
Matemática e Informática
Prof. Marcos Manuel CORTEZ
Mg. Rosa MARTINEZ
An. Durval José VALLEJO

Tecnología
Prof. Enrique Omar BURGOS PALACIOS
Prof. Marcelo Moisés DÁVILA

Tecnología Agropecuaria
Prof. Gisela BRANCHINI
Prof. Marcelo LAFÓN

Educación Física Integral
Prof. Julia DE LUCÍA
Prof. María Lía SUAREZ

Educación Sexual Integral
Mg. Bibiana AYUSO
Prof. Cecilia CAVILLA
Prof. Osvaldo MOLINA
Esp. Gabriela Laura TAGLIAVINI

Comunicación y Medios

Prof. Valeria PANOZZO GALMARELLO
Prof. Damián TOGNOLA

ES COPIA

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

PROVINCIA DEL NEUQUEN
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION

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

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

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

Prof. GUSTAVO AGUIRRE
Vocal de Nivel Media, Técnica y Superio
Consejo Provincial de Educación

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

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

RESOLUCIÓN N° 1403
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

REPRESENTANTES INSTITUCIONALES

Docentes del Nivel Secundario

Centro Provincial de Enseñanza Media N° 1
Sonia ALMOHALLA

Centro Provincial de Enseñanza Media N° 2
Francisca Monica BAUZÁ

Centro Provincial de Enseñanza Media N° 3
Daniel Héctor CRECHE

Centro Provincial de Enseñanza Media N° 4
Liliana Noemí OCAMPO

Centro Provincial de Enseñanza Media N° 5
Neri Noemí CENTURION

Centro Provincial de Enseñanza Media N° 6
Luciana Mercedes GARCÍA

Centro Provincial de Enseñanza Media N° 8
Walter Marin BARROS

Centro Provincial de Enseñanza Media 9
Maria Eugenia Alejandra GAZZERA

Centro Provincial de Enseñanza Media N° 10
Diana Letizia María TERENZIO

Centro Provincial de Enseñanza Media N° 11
Osvaldo Alfredo LUCERO

Centro Provincial de Enseñanza Media N° 12
Marcelo German MARCONI

Centro Provincial de Enseñanza Media N° 13
Leandro Carlos UTEDA

Centro Provincial de Enseñanza Media N° 14
Miriam ESCALANTE

Centro Provincial de Enseñanza Media N° 15
Graciela Carmen YEFTIMOVICH

Centro Provincial de Enseñanza Media N° 17
Gloria Beatriz ADARO

Centro Provincial de Enseñanza Media N° 18
Miriam Lucia GASPARINI

Centro Provincial de Enseñanza Media N° 20
Mónica Daniela DÍAZ

Centro Provincial de Enseñanza Media N° 22
Damian TOGNOLA

Centro Provincial de Enseñanza Media N° 23
Veronica Noelia RUIZ DIAZ

Centro Provincial de Enseñanza Media N° 24
Veronica Sonia GRASSANO

Centro Provincial de Enseñanza Media N° 25
Agustina Belen LORENZO

Centro Provincial de Enseñanza Media N° 26
Alicia Viviana SOSA

Centro Provincial de Enseñanza Media N° 27
Manuel Jacinto Daniel BENAVIDES

Centro Provincial de Enseñanza Media N° 28
Sabina GUARINO

Centro Provincial de Enseñanza Media N° 29
Sonia Gladys ORTIZ

Centro Provincial de Enseñanza Media N° 30
Eduardo ZALAZAR

Centro Provincial de Enseñanza Media N° 31
Mario Alberto DOS SANTOS

Centro Provincial de Enseñanza Media N° 32
Andrea Daniela CORONEL

Centro Provincial de Enseñanza Media N° 33
Laura Lorena SALAZAR

Centro Provincial de Enseñanza Media N° 34
Andrea Janet GARRO

Centro Provincial de Enseñanza Media N° 35
Evangelina BENZI

Centro Provincial de Enseñanza Media N° 36
Mario Daniel CANCECO

Centro Provincial de Enseñanza Media N° 37
Alicia Cristina Nadia BENDERSCHI

Centro Provincial de Enseñanza Media N° 39
José Luis CABRERA

Centro Provincial de Enseñanza Media N° 41
Karina Cecilia SALLA

Centro Provincial de Enseñanza Media N° 42
Juan Pablo AVONDET

ES COPIA

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

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

Centro Provincial de Enseñanza Media N° 43
Gabriela Cecilia ALANIS

Centro Provincial de Enseñanza Media N° 45
Raquel Blanca SANCHEZ

Centro Provincial de Enseñanza Media N° 46
Fernando Enrique WELSCHINGER

Centro Provincial de Enseñanza Media N° 47
Silvana Mariel BANTE

Centro Provincial de Enseñanza Media N° 48
Gloria Eloisa MARTÍNEZ

Centro Provincial de Enseñanza Media N° 49
Natalia Lorena VIVANCO

Centro Provincial de Enseñanza Media N° 50
Carina Sandra Viviana TOLOSA

Centro Provincial de Enseñanza Media N° 51
Laura Gabriela ANCHELERGUEZ

Centro Provincial de Enseñanza Media N° 54
Lucas Emanuel ZORI

Centro Provincial de Enseñanza Media N° 56
Laura Jimena OCAMPOS

Centro Provincial de Enseñanza Media N° 57
Miguel Ángel SELSER

Centro Provincial de Enseñanza Media N° 58
Alejandro Marcelo TORRES CLARO

Centro Provincial de Enseñanza Media N° 59
Laura Gabriela FRANCO

Centro Provincial de Enseñanza Media N° 61
Mabel LAGO

Centro Provincial de Enseñanza Media N° 62
Christian Alfredo WIDMANN

Centro Provincial de Enseñanza Media N° 63
Jorge Ariel DE LA FUENTE

Centro Provincial de Enseñanza Media N° 64
Zulma Yanet CONTRERAS

Centro Provincial de Enseñanza Media N° 65
Alejandra Liliana LARSEN

Centro Provincial de Enseñanza Media N° 66
Gilda Georgina ARZOLA

Centro Provincial de Enseñanza Media N° 67
Roxana Elizabeth BALLESTEROS

Centro Provincial de Enseñanza Media N° 68
María Belén MARTINEZ

Centro Provincial de Enseñanza Media N° 70
Elvira Elizabet REYES

Centro Provincial de Enseñanza Media N° 71
Claudia Andrea NAVARRETE

Centro Provincial de Enseñanza Media N° 73
Mónica Paula Lorena ORTIZ

Centro Provincial de Enseñanza Media N° 74
Mariano Cesar BRIZUELA

Centro Provincial de Enseñanza Media N° 75
Anahí Del Carmen ABARZUA

Centro Provincial de Enseñanza Media N° 77
Alejandro Miguel GARCIA

Centro Provincial de Enseñanza Media N° 78
Maria Paula VARGAS

Centro Provincial de Enseñanza Media N° 79
Edgardo Martín MALDONADO

Centro Provincial de Enseñanza Media N° 80
Natalia Elide CARZOGLIO

Centro Provincial de Enseñanza Media N° 81
Claudina Fernanda TRIPOLI

Centro Provincial de Enseñanza Media N° 82
Jonathan Gabriel JUAREZ

Centro Provincial de Enseñanza Media N° 83
Damián Ernesto REYES

Centro Provincial de Enseñanza Media N° 84
Anahí Suyai QUINTANA

Centro Provincial de Enseñanza Media N° 85
Natalia Mailen GAMBAZZA PEROTTI

Centro Provincial de Enseñanza Media N° 86
Silvina Sánchez VALDIVIA

Centro Provincial de Enseñanza Media N° 87
Claudia Marcela CERDA

Centro Provincial de Enseñanza Media N° 89
Adrian Alejandro LOPEZ

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

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

Centro Provincial de Enseñanza Media N° 90
Laura Gabriela PAREJA

Centro Provincial de Enseñanza Media N° 91
Cristina Catalina MOCSARY

Centro Provincial de Enseñanza Media N° 93
Judith KÜMMEL

Escuela Auxiliares Técnicos de la Medicina
Soledad Paulina ESPINOSA

Instituto de Formación Docente 6
Marcela Silvia VARELA

Instituto de Formación Docente 12
Maria Lía SUAREZ

Instituto de Formación Docente 13
Virginia Susana TROVA

Escuela Provincial de Educación Técnica N° 1
Víctor Javier PINO

Escuela Provincial de Educación Técnica N° 2
Roberto DAVIES

Escuela Provincial de Educación Técnica N° 4
Gaston Walter ARANA

Escuela Provincial de Educación Técnica N° 5
Jorge Gustavo GARCÍA

Escuela Provincial de Educación Técnica N° 6
Javier Antonio BOZAK

Escuela Provincial de Educación Técnica N° 7
Gladys Liliana GONZALEZ

Escuela Provincial de Educación Técnica N° 8
Hector Alberto CABEZAS

Escuela Provincial de Educación Técnica N° 9
Guillermo Omar PRESSELLO

Escuela Provincial de Educación Técnica N° 10
Guadalupe Emilce SINELLI

Escuela Provincial de Educación Técnica N° 11
Miguel Alejandro ROMAN

Escuela Provincial de Educación Técnica N° 12
Ronaldo Elvio ESTEVEZ

Escuela Provincial de Educación Técnica N° 13
Javier Alberto ARIAS

Escuela Provincial de Educación Técnica N° 15
Mariela MANCEL

Escuela Provincial de Educación Técnica N° 16
Araceli MANUEL

Escuela Provincial de Educación Técnica N° 17
Leandro Javier BUONANOTTE

Escuela Provincial de Educación Técnica N° 18
Eduardo Emilio VAZQUEZ

Escuela Provincial de Educación Técnica N° 19
Sandro MARTÍNEZ

Escuela Provincial de Educación Técnica N° 20
Roberto Hugo CACERES

Escuela Provincial de Educación Técnica N° 21
Roberta Laura PISANO

Escuela Provincial de Educación Técnica N° 22
Rosana Noemí AGUIERRE

Escuela Provincial Educación Agropecuaria N° 1
Gabriela Maria Del Rosario ALCAZAR

Escuela Provincial Enseñanza Agrotécnica N° 2
Nancy Liliana ROMANO

Escuela Provincial Enseñanza Agrotécnica N° 3
Andrea Vanesa SANCHEZ

Asociación Mutualista Evangélica Neuquina Colegio Bautista
Mabel Beatriz CARREÑO

Centro Educativo Comunitario
Monica Patricia MILONE

ESCOLA

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

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

Centro Educativo Especial
Integrador del Sol
Alejandra Roxana GARRE

Centro de Educación Integral San Ignacio
Sergio Luis RUMENE

Colegio Neuquén Oeste
Ariel Omar CASANOVA

Colegio Neuquén Oeste Adultos
Fernando Uriel PANTOJA VILCHES

Colegio Don Bosco
Marcelo Fabian ACTIS

Colegio Secundario Jean Piaget
Daniela Paola LAURENZI

Colegio Secundario Virgen de Luján
Marcela Beatriz NAVARRO

Colegio de Capacitación Técnica
San Jose Obrero
Miguel Angel ELIAS

Colegio Santa Teresa de Jesús
Silvana Yanet SANTARELLI

Escuela Taller Laura Vicuña
Maria Ines TORRENDELL

Escuela Cristiana Descubrir
Ivana Maitena ARZUAGA

Escuela Cristiana Vida
Andrea PINEDA

Escuela Católica Diocesana Nuestra Señora
de la Guardia
María CABRERA CHRISTIANSEN

Escuela de Educación Media
Don Jaime de Nevares
Amparo Inés RICARDES

Escuela de los Andes
Andrea Flavia GRANIERI

Escuela Cristiana Evangélica Neuquén
Viviana TOSINI

Escuela Diocesana Padre Adolfo Fernandez
Maria Laura MARTINEZ

Escuela Agrotecnica Sagrada Familia
Juan Pablo RIVEROS

Instituto de Formación y Educación Superior
Neuquén
Mariel ALDANA

Instituto Maria Auxiliadora Neuquén
Laura Elisa CASTELLANI

Instituto Maria Auxiliadora Junín
Agustin Rodrigo PEREZ

Instituto Tecnológico Del Comahue
Sandra Haydeé SARTORI

ESCUELA

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

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

Responsable del Proyecto
Dirección Provincial Educación Secundaria

Edición y Diagramación
Prof. Marcos Manuel CORTEZ

ESCOLA

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

PROVINCIA DEL NEUQUEN
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION

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

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

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

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

Prof. GUSTAVO AGUIRRE
Vocal de Nivel Media, Técnica y Superio
Consejo Provincial de Educación

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

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

ÍNDICE

1 INTRODUCCIÓN..... 17

2 MARCO SOCIO POLÍTICO PEDAGÓGICO..... 18

2.1 ENFOQUE Y PERSPECTIVAS..... 18

2.2 EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN CURRICULAR..... 21

2.3 HISTORIA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA..... 24

2.3.1 Educación y Escuela Secundaria

2.3.2 La Escuela Media en Argentina

2.3.3 La Educación Secundaria en Neuquén

2.3.4 Gobierno de la Educación en el Nivel Secundario

2.3.5 Gobierno Escolar

2.4 SUBJETIVIDADES Y EDUCACIÓN SECUNDARIA..... 29

2.4.1 Acerca de la construcción de subjetividades

2.4.2 Definición de "Juventud-es"

2.4.3 Nuevas tecnologías en la construcción de subjetividades

2.5 UN CURRICULUM EMANCIPATORIO..... 32

2.5.1 La Educación como Derecho Social

2.5.2 Sentidos Sociales de la Educación Secundaria

2.5.3 Educación Secundaria y Estudios Superiores

2.5.4 Educación Secundaria y Trabajo

2.5.5 Educación Secundaria y Ciudadanía

2.5.6 El Curriculum

2.5.7 Concepto de conocimiento

2.5.8 Definiciones y dimensiones del Curriculum

2.5.9 Características del Curriculum

2.5.10 Principios que orientan la escuela secundaria

2.6 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 41

3 MARCO DIDÁCTICO..... 43

3.1 CONSIDERACIONES ACERCA DE LA DIDÁCTICA Y LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA..... 43

3.2 CONCEPCION DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE..... 44

3.3 DIMENSIONES DE LA ENSEÑANZA..... 45

ESCOLA

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

3.3.1 Dimensión político pedagógica
3.3.2 Dimensión metodológica
3.3.3 Dimensión vincular
3.4 OTROS PROTAGONISTAS DEL QUEHACER EDUCATIVO..... 47
3.5 CONOCIMIENTOS Y CONTENIDOS ESCOLARES..... 49
3.5.1 Sobre conocimientos – saberes
3.5.2 Sobre los contenidos escolares
3.6 APORTES DE LAS DISCIPLINAS A LA CONSTRUCCIÓN DE PROPUESTAS DIDÁCTICAS TRANS E INTERDISCIPLINARIAS..... 51
3.7 PLANIFICACIÓN..... 53
3.7.1 Sobre su concepción
3.7.2 Sobre sus características
3.7.3 Sobre sus componentes
3.8 EVALUACIÓN..... 55
3.8.1 Sobre su concepción
3.8.2 Sobre sus características
3.9 REFLEXIONES FINALES..... 57
3.10 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 57

4 ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DE LA ESCUELA SECUNDARIA. CICLOS Y SUS FUNDAMENTOS..... 59
4.1 LA ORGANIZACIÓN DEL CICLO BÁSICO COMÚN..... 59
4.2 ORGANIZACIÓN E IDENTIDAD DE LOS CICLOS DE LA ESCUELA SECUNDARIA..... 61

5 FUNDAMENTOS Y OBJETIVOS DEL CICLO BÁSICO COMÚN..... 63
5.1 FUNDAMENTOS..... 63
5.2 OBJETIVOS..... 65
5.2.1 En relación al derecho y a los principios político-educativos
5.2.2 En relación a la articulación horizontal (al interior del nivel) y vertical (entre niveles y entre ciclos).
5.2.3 En relación al estudiantado y los enfoques de enseñanza y aprendizaje
5.3 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 66

ESCOPIA

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

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

6 PERSPECTIVAS Y ÁREAS DE CONOCIMIENTO..... 67

6.1 INTRODUCCIÓN..... 67

6.2 PERSPECTIVAS DE FORMACIÓN Y ACTUACIÓN EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA..... 68

6.2.1 INTRODUCCIÓN

6.2.2 DERECHOS HUMANOS

6.2.3 GÉNERO

6.2.4 INTERCULTURALIDAD

6.2.5 AMBIENTAL

6.2.6 INCLUSIÓN EDUCATIVA

6.3 ÁREAS DE CONOCIMIENTO..... 120

6.3.1 LENGUAJES Y PRODUCCIÓN CULTURAL

6.3.2 CIENCIAS SOCIALES, POLÍTICAS Y ECONÓMICAS

6.3.3 CIENCIAS NATURALES

6.3.4 MATEMÁTICA E INFORMÁTICA

6.3.5 TECNOLOGÍA

6.3.6 TECNOLOGÍA AGROPECUARIA

6.3.7 EDUCACIÓN FÍSICA INTEGRAL

6.3.8 ESPACIOS INTERÁREAS

6.3.8.1 Educación Sexual Integral

6.3.8.2 Comunicación y Medios

6.4 MAPAS CURRICULARES..... 370

6.4.1 FUNDAMENTOS Y CRITERIOS DE ORGANIZACIÓN DE LOS MAPAS CURRICULARES DEL CICLO BÁSICO COMÚN

6.4.2 CUADROS

6.4.2.1 Escuela Secundaria Orientada

6.4.2.2 Escuela Secundaria Técnico Profesional

6.4.2.3 Escuela Secundaria de Jóvenes y Adultos (3 Años)

6.4.2.4 Escuela Secundaria de Jóvenes y Adultos (4 Años)

7 REGULACIONES POLÍTICO PEDAGÓGICAS..... 385

7.1 INTRODUCCIÓN..... 385

7.2 FUNDAMENTACIÓN..... 385

ES COPIA

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

7.3 TRAYECTORIAS SOCIO EDUCATIVAS..... 387

7.3.1 INGRESO

7.3.2 PERMANENCIA

7.3.2.1 PLANIFICACIÓN Y EVALUACIÓN

7.3.2.2 PRESENCIALIDAD-ES

7.3.2.3 REGLAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR

7.3.3 MOVILIDAD Y REINGRESO

7.3.4 EGRESO

7.4 ACERCA DEL TRABAJO PEDAGÓGICO.....407

7.4.1 Sobre la organización y características del trabajo pedagógico como trabajo colaborativo

7.5 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 410

ES COPIA

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

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

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

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

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

Prof. GUSTAVO AGUIRRE
Vocal de Nivel Media, Técnica y Superi
Consejo Provincial de Educación

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

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

1 INTRODUCCIÓN

La construcción del presente Diseño Curricular se constituye en un hecho político pedagógico de carácter histórico para la Escuela Secundaria de la Provincia de Neuquén.

Es el resultado de un proceso de construcción de carácter participativo y democrático, cuyo logro es un Diseño que fija la política curricular orientando la enseñanza y el aprendizaje en la Escuela Secundaria, sobre marcos compartidos que proporcionan criterios y patrones de unidad a las prácticas pedagógicas.

Esta conquista permite superar una situación objetiva de fragmentación, injusticia y desigualdad curricular, sostenida sobre una base de ciento nueve Planes de Estudios que ofrecían trayectos de formación focalizados, tempranamente orientados y excluyentes por el cariz de sus diferenciaciones internas.

La metodología de construcción del Diseño está centrada en el diálogo con la recuperación de los saberes, los desarrollos del conocimiento, la investigación educativa en general y los resultados de trabajos sobre la escuela secundaria en particular, y con las prácticas pedagógicas situadas en la diversidad de los contextos socioeducativos e institucionales de la provincia.

Este Diseño Curricular es una perspectiva política pedagógica que hace público los marcos sociales, políticos, pedagógicos y didácticos de inscripción de la práctica curricular, que relaciona la teoría y la práctica y contribuye a dotar de coherencia a los niveles del planeamiento, la ejecución y la evaluación de la intervención pedagógica.

Es un proyecto cultural y educativo y una herramienta teórico metodológica del trabajo docente que supone una respuesta a las preguntas del qué, cómo, por qué y para qué enseñar.

La política curricular expresada en este Diseño, encuentra sus fundamentos en principios políticos pedagógicos y perspectivas de formación en Derechos Humanos, Género, Interculturalidad, Ambiente e Inclusión Educativa en clave crítica, emancipatoria y decolonial.

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

2 MARCO SOCIO POLÍTICO PEDAGÓGICO

El presente Marco General Socio Político Pedagógico del Diseño Curricular, para todas las escuelas secundarias de la provincia del Neuquén, ha sido elaborado con la participación del colectivo docente de los establecimientos a partir de la producción, análisis y discusión de distintos documentos en base a la práctica docente, en instancias escolares, distritales y provinciales.

Como consecuencia de esas discusiones se elaboró la primera versión del Marco General que fue enviada a las escuelas para su lectura, análisis y discusión, solicitándole al conjunto docente que realizara sus críticas y aportes.

Una vez finalizada la recepción de las devoluciones, la Comisión Redactora comenzó a trabajar en esos registros y se procedió a la reescritura del Marco General. A dicha Comisión se sumó voluntariamente la participación de representantes institucionales de algunos distritos escolares.

Las definiciones e inscripciones que conforman el contenido de este Marco sientan posición sobre fundamentos filosóficos, políticos, sociológicos y pedagógicos que orientan y fundamentan las definiciones curriculares.

2.1 ENFOQUES Y PERSPECTIVAS

Esta construcción curricular se inscribe en los enfoques de la Sociología Crítica del Currículum, los Estudios sobre el Pensamiento Decolonial, los enfoques de Pedagogías Críticas, de Derechos Sociales Exigibles y de Derechos Humanos.[1]

- **Desde una sociología crítica del currículum**

  Este enfoque plantea una perspectiva crítica como pensamiento de ruptura con lo instituido y naturalizado epistemológica y socialmente. Para ello, los conceptos pedagógicos de enseñanza y aprendizaje son re-conceptualizados a la luz de las relaciones de saber/poder que los originaron y, con ello, se permite poner en cuestión los vínculos entre la reproducción cultural y la reproducción social.

  Al situar los procesos pedagógicos de enseñanza y aprendizaje en el marco más amplio de la ideología y el poder social, esta perspectiva crítica interroga, por un lado, cómo afectan al currículo escolar las formas de división de la sociedad y, por otro, cómo afecta a esa división social las formas en que el currículo escolar procesa el conocimiento.

  Esta relación dialéctica permite analizar las condiciones socioculturales de la producción, distribución y consumo de recursos simbólicos y, con ello, politizar la teoría del currículo. Así, la escuela es puesta en el marco de las relaciones sociales de producción capitalista para interpelar cuestiones tales como las condiciones de producción de los conocimientos y sus validaciones epistemológicas.

  Habida cuenta que todo conocimiento es una construcción interesada, el acto mismo de interrogar sobre qué tipos de conocimientos y saberes se producen y circulan por nuestras instituciones educativas, instituye ya una primera acción de

1 El enfoque de la Educación como Derecho Social y Derecho Humano se desarrolla más adelante.

FOLIA

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

resistencia. Es un acto pedagógico de cuestionamiento como presupuesto de nuevas y transformadoras relaciones de saber/poder.
En esa perspectiva, la Teoría crítica del Currículo se inscribe en las políticas más amplias de emancipación social, desarrollando capacidades de invención colectiva que otorguen nuevos sentidos a las prácticas sociales. Como parte de éstas, aspiramos a que nuestras prácticas educativas se sitúen en el horizonte del por-venir, de la Utopía.

- **Desde un pensamiento decolonial**

Este pensamiento se constituye denunciando a la Modernidad como una expresión de la expansión capitalista desde el siglo XV con la conquista de territorios y pueblos de África y América.
Se propone quebrar con la hegemonía epistemológica que valida una única forma de conocimiento: la razón eurocentrada. Es un pensamiento inscripto en un proyecto de reconstrucción epistemológica que permita desmontar todo el sistema de conocimientos que sostiene y justifica un orden social injusto y genocida.
En esa reconstrucción epistemológica, el Pensamiento Decolonial no se propone como una cruzada contra Occidente, pero sí como un proyecto político que recupera saberes y conocimientos de pueblos originarios, comunidades campesinas y sectores populares en general. Dicha recuperación habilita un diálogo de saberes que propicia y favorece las perspectivas epistémicas de la interculturalidad, y la inter y transdisciplinariedad.
Esto implica un proyecto de descolonización del conocimiento eurocéntrico y de las instituciones productoras y/o retransmisoras del mismo: las instituciones educativas. Para ello, este enfoque propone desnudar la íntima complementariedad de los conflictos sociales con las políticas epistémicas hegemónicas y la actual organización del Poder. Y a continuación, favorece el desarrollo de epistemes emancipatorias a partir de aquellos problemas socialmente relevantes para todos los sectores populares.
El Pensamiento Decolonial se ubica en un Sur, no meramente geográfico, sino en un Sur epistémico-político que aporta una mirada pluri-versal de la organización de los pueblos y las sociedades. Esto posibilita que los sectores populares recreen lenguajes e historias, imaginarios y valores, que han sido erosionados por la creencia de que el estilo de vida capitalista es la estación terminal de la humanidad.
Este enfoque resulta de fundamental importancia y relevancia cultural para el desarrollo del currículum escolar al favorecer la descolonización de nuestras prácticas educativas mediante el interrogante de qué significa conocer, desde dónde, para quiénes y para qué se produce el saber.

- **Desde una pedagogía crítica**

La Pedagogía Crítica se asume como un producto de la lucha entre grupos sociales oprimidos y opresores y, por ende, considera que las cuestiones educativas deben ser consideradas en el contexto cultural, social y económico donde aquellas tienen lugar. Por ello, entiende a la escuela como un espacio de disputa de sentidos, de contradicciones y rupturas, como una esfera pública democrática donde se escuchan otras voces y experiencias culturales en términos liberadores de lo establecido.
En tanto recupera la dimensión política de la educación, la Pedagogía Crítica lleva adelante prácticas tendientes a la producción colectiva de nuevos y

FOLIA

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

emancipatorios sentidos y significaciones del mundo y la sociedad. Para ello, el accionar pedagógico aborda crítica e históricamente las concepciones de poder, clase, sexo, justicia social, entre otras, para desnaturalizar el contenido que la dominación le asigna.

Esta Pedagogía, asume los conocimientos y los saberes como herramientas de lucha para la intervención y transformación social contribuyendo a una perspectiva emancipatoria de sus vidas. Estableciendo vínculos pedagógicos no autoritarios, se favorece un estudiantado que cuestione la explotación y dominación vigentes, y abre paso a la construcción colectiva de otros saberes y conocimientos para la acción transformadora.

- **Desde una educación en derechos humanos**

Esta perspectiva propicia una escuela secundaria asentada en un fuerte sustrato cultural de defensa incondicional de los Derechos Humanos concebidos en términos históricos como producto de las luchas populares que, en el mundo y en la Argentina, lograron instaurarlos como políticas públicas de Derecho.

Una educación pública basada en los Derechos Humanos implica el rescate de las memorias insurgentes pasadas y presentes desde una visión pluriversal de la condición humana. Para el caso de este currículum situado, una educación en Derechos Humanos señala el imperativo ético y pedagógico de responder a las memorias populares que hicieron de Neuquén la Capital de los Derechos Humanos. [2] Esto permite fundamentar la presencia en este currículum de principios tales como la Interculturalidad y la Justicia curricular entre otros, y también de perspectivas como la de Educación Ambiental y de Género.

La Educación Ambiental asume una mirada emancipatoria a la crisis ecológica-civilizatoria ocasionada por el desarrollo capitalista. En consecuencia, las aulas se suman a un diálogo de saberes desde una concepción de lugar geopolítica que pone en discusión, entre otras, las categorías de progreso, riqueza, fuerzas productivas, ciencia y técnica, procurando construir también una justicia ambiental.

Dentro de estos enfoques, la Perspectiva de Género cobra centralidad en todo este Diseño Curricular. Como política pública se deben garantizar mecanismos y herramientas que develen las injusticias y toda subordinación de los sexos. Las construcciones sociales históricas indican que para hablar de perspectiva de género hay que entrelazar el concepto con el de patriarcado, el cual se sustenta en una ideología que afecta a las mujeres al ubicarlas en un plano de inferioridad. Las diferencias entre mujeres y varones se construyen, desde esta lógica, como biológicamente inherentes y naturales, agudizando todas las formas de dominación.

El patriarcado surgió como una toma de poder histórico por parte de los varones sobre las mujeres, cuya primera manifestación fue de orden biológico y luego elevado a la categoría política y económica. Esta organización patriarcal fue apropiándose de la sexualidad y reproducción de las mujeres y sus hijos e hijas. Así, el varón instituyó un orden político y económico perpetuado simbólicamente como la única estructura posible.

---

2 Neuquén es reconocida como la "Capital de los Derechos Humanos" por la infatigable e inclaudicable labor que los organismos de Derechos Humanos desplegaron en la región desde los peores años de la última dictadura cívico-militar hasta el presente. Ayer, reclamando "aparición con vida y juicio y castigo a los culpables"; hoy, por "Memoria, Verdad y Justicia". Y siempre, en ese devenir histórico, con un altísimo grado de adhesión y movilización popular.

ES COPIA

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

En el ámbito escolar se han mantenido prácticas educativas que reproducen una concepción sexista, signada por la estereotipación de los géneros (en términos binarios: varones y mujeres), encaminados a un "deber ser" de la masculinidad y femineidad. Estas prácticas, lejos de cuestionar y transformar críticamente la posición respecto a la perspectiva de género, conservan y transmiten esos estereotipos que legitiman la inequidad.

En el año 2006 se sanciona la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI) que contempla el Programa Nacional de Educación Sexual Integral. El mismo tiene como finalidad generar el espacio sistemático de enseñanza y aprendizaje para promover los saberes necesarios para la toma de decisiones sobre el propio cuerpo, la sexualidad y las relaciones interpersonales de los niños, niñas y adolescentes. El enfoque integral se corresponde con la concepción de que la sexualidad abarca aspectos biológicos, psicológicos, sociales, culturales, afectivos, éticos y jurídicos.

La ESI es una obligación del Estado y es un derecho del colectivo estudiantil de todas las instituciones educativas de Argentina y, por tanto, es responsabilidad del colectivo docente generar propuestas pedagógicas que garanticen la enseñanza de la educación sexual integral en las escuelas.

En este sentido, hay que pensar, cuestionar y modificar las construcciones sociales que se reproducen en la relación entre escuela, géneros y sexualidades. Esto también democratiza la institución educativa para darle sentido y cuidado a una parte muy significativa de la experiencia humana. Se trata de cuestiones esencialmente políticas, que deben ser parte de las políticas públicas y que la escuela como institución estatal no puede desatender, revisando y deconstruyendo el paradigma de heteronormatividad vigente.

Estos enfoques y perspectivas demandan al colectivo docente constituirse como intelectuales transformadores (Giroux, 1990). En esa condición, se desarrolla un discurso y una práctica que conjuga el lenguaje de la crítica con una perspectiva de futuro que cuestiona las estructuras de la sociedad actual y penetra en la necesidad y el deseo de construir relaciones sociales libres de explotación, de sexismo y de racismo.

En la medida en que el Currículum es un proyecto cultural y político-pedagógico, cada docente -como intelectual transformador- asume que la conceptualización, planificación y diseño del currículo escolar van indisociablemente unidos a su aplicación y ejecución.

En esa unidad y totalidad es que pensamiento y práctica se dirigen a "conseguir que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico" (Giroux, 1990, p. 177). En el primer caso, inscribiendo a las prácticas educativas en las relaciones de poder; en el segundo caso, desarrollando formas pedagógicas que encarnen intereses políticos emancipadores.

2.2 EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN CURRICULAR

> ...En la medida en que nos tornamos capaces de intervenir, capaces de cambiar el mundo, de transformarlo, de hacerlo más bello o feo, nos tornamos seres éticos (...) Siempre hay algo que podamos hacer y rehacer (...) No hay práctica docente sin curiosidad, sin incompletud, sin ser capaces de intervenir en la realidad, sin ser capaces de ser hacedores de la historia y a la vez siendo hechos por la historia. (Freire, 2003)

COPIA

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

El diario caminar en las escuelas nos invita a entender que un currículum ayuda y orienta a construir las convergencias respecto del sentido de la escuela, de la educación, de nuestras prácticas, de los principios que cohabitan en la labor de enseñar y aprender, y de los saberes que no pueden estar ausentes en los aprendizajes del estudiantado.

> Todas y todos, más allá de nuestras experiencias, nuestras formaciones y trayectorias personales portamos ideas previas respecto de lo que es la Escuela Secundaria, de los sujetos que la habitan, del currículum, entre otras (...) Estas ideas operan en la manera en que cada uno/a interviene a diario en el aula, en la escuela y en su relación con la comunidad.[3]

Nuestras prácticas están inmersas en las teorías implícitas que hemos acuñado no sólo en nuestra formación, sino, a lo largo de nuestras biografías escolares y sociales. Forman un cuerpo de saberes de los que somos autores y editores. Lo que pensamos acerca de quién elabora un currículum o tiene la autoridad académica para hacerlo; de quién ordena su cumplimiento, el rol que se nos asigna a docentes y estudiantes para su cumplimiento; quién decide qué contenido enseñar y cuál no, funciona como conjunto de condicionantes respecto de las decisiones que tomamos al momento de compartir las enseñanzas y los aprendizajes con el estudiantado.

> ... las concepciones que sostenemos tienen incidencia en nuestras prácticas cotidianas y nos posicionan de diversos modos frente a la enseñanza y los aprendizajes.[4]

Por ello, en la construcción de un currículum para la escuela secundaria, la participación es necesaria para conjugar distintas realidades, lugares y protagonistas que permitan recuperar y poner en circulación el saber singular construido través de las múltiples experiencias. Ello nos permite comprender mejor los problemas, ampliar la visión sobre los sentidos y fines, siendo sensibles a las necesidades y demandas que el nivel secundario presenta.
En la provincia de Neuquén, la construcción curricular implica otras maneras de enseñar, otras posibilidades de aprender, resignificar los contenidos y discutir nuevos formatos institucionales. Surge así, la necesidad de organizar la discusión del Diseño Curricular con la imprescindible participación del conjunto docente, para generar una propuesta colectivamente construida y democráticamente acordada.
En el 2014 el Poder Ejecutivo Provincial inició un proceso de transformación en el Nivel Medio, desde una lógica de la experticia que posicionaba a trabajadores y trabajadoras de la educación como simples aplicadores de las políticas y diseños educativos. Ante esto y como contrapartida, la Asociación de Trabajadores de la Educación del Neuquén (ATEN), propuso un marco de discusión profundamente participativo desde instancias escolares, distritales y provinciales.
Esta propuesta fue avalada políticamente por el Poder Ejecutivo vía Cuerpo Colegiado del Consejo Provincial de Educación. Fue entonces que se derogaron las Res. N° 1368/14 y 097/15 posibilitando los debates necesarios con las voces de todas las escuelas como compromiso ético, político y pedagógico de construir la Escuela Secundaria que queremos y necesitamos. Así, se comenzó a transitar un camino en el sentido del currículum como proyecto cultural, político y pedagógico, desde los anhelos y necesidades de los sectores populares.

---

3 Presentación Propuesta de Trabajo Jornada Curricular. Mayo 2016.
4 Incidentes distritales correspondientes a sistematizaciones de Jornadas Curriculares de 2016.

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

Esta nueva propuesta político pedagógica, finalmente se plasmó en la Resolución Nº 1697/15 donde se establece la metodología de participación con instancias escolares, distritales y provinciales y se crea además, la Mesa Curricular Provincial (en adelante MCP). Un total de 147 escuelas secundarias de toda la Provincia participan según sus diferentes modalidades.

A tales efectos, se incorporaron al Calendario Escolar Único Regionalizado (CEUR) las Jornadas Institucionales de Discusión Curricular. Las producciones realizadas por el colectivo docente en estas Jornadas constituyen los insumos básicos de todo este proceso de construcción, ya que es allí donde se expresan y sintetizan todas las visiones que circulan en las escuelas sobre los distintos aspectos del currículum.

Para realizar esta tarea, cada escuela eligió su Representante Institucional (titular y suplente), quien coordina las jornadas de discusión curricular. Luego, sistematiza la información obtenida en cada escuela y elabora los informes institucionales para socializarlos allí y en las reuniones distritales.

A su vez, cada distrito educativo eligió dos representantes distritales cuya función es coordinar, organizar y sistematizar con los demás representantes del propio distrito, los aportes, acuerdos y disensos que luego serán tratados en la MCP.

En cada una de las instancias se trabaja en un proceso de inducción analítica, con una sistematización y triangulación de la información relevada. Se construyen categorías de análisis y se las relaciona entre sí para ordenar, organizar y sistematizar los informes escolares y distritales.

El producto final tiene que ver con procesos permanentes de sistematización tanto de los informes escolares como distritales, donde se identifican posiciones recurrentes y contrastantes. Este trabajo se desarrolla desde la producción institucional hasta la producción provincial para luego volver a las escuelas y distritos, sobre la base de registros y matrices de organización, de análisis de la información, y del diálogo entre las categorías emergentes con la teoría pertinente.

La MCP está conformada por 22 (veintidós) representantes distritales (dos por cada distrito educativo), 2 (dos) representantes de la Asociación de Trabajadores de la Educación de Neuquén (ATEN), 1 (un) representante de cada Modalidad (Media -que en Neuquén también abarca la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos-, Técnica y Artística), 1 (un) representante de Recursos Humanos, 1 (un) Representante de la Dirección de Títulos, 1 (un) representante de la Junta de Clasificación Rama Media, 3 (tres) Supervisores (dos de Media y uno de Técnica) y la Coordinación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue.[5]

Dicha Mesa tiene como tarea consensuar y sistematizar el proceso de construcción del Diseño Curricular para las escuelas Medias, Técnicas y Agropecuarias, con planes de 3, 4, 5 y 6 años, siendo su carácter resolutivo a nivel jurisdiccional ad referéndum del Cuerpo Colegiado del Consejo Provincial de Educación (CPE).

La MCP se reúne dos días por mes donde se socializan los debates y las producciones escolares como así también se discuten y formulan las propuestas para trabajar en las siguientes jornadas curriculares que son re-definidas a nivel distrital. En la medida que la construcción de este Diseño Curricular entraña discusiones político-pedagógicas se tiende a priorizar el carácter cualitativo de las mismas por sobre lo meramente cuantitativo.

Esta Mesa Provincial establece que su metodología es participativa, lo que demanda un mayor tiempo de discusión y producción. Se trata de un proceso profundamente colectivo y de participación real, donde existen momentos de participación directa y

5 El texto corresponde a la Resolución N° 1697/15. Pero se incorporan a la MCP otras modalidades: Intercultural Bilingüe, Ruralidad, Modalidad Especial.

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

momentos de participación a través de la representación. Es una mesa de trabajo en la cual las decisiones se toman por consenso y no por votación; entendiéndose por consenso la discusión y el establecimiento de posteriores acuerdos a partir de las distintas voces y producciones escolares que, sistematizadas en documentos curriculares, se devuelven a las escuelas en documentos, para su conocimiento, reformulación y validación final.
La MCP tiene autonomía para tomar decisiones y por lo tanto la función de cada representante escolar y distrital no queda sometida a la evaluación de la Dirección de los establecimientos sino a la misma Mesa. Ésta considera de fundamental importancia la participación y el apoyo de los equipos directivos en todo este proceso de construcción, tanto por la función institucional como por la mirada global que los mismos poseen sobre cada establecimiento educativo.
Como construcción colectiva y democrática, esta Mesa consideró necesario hacer públicos todos sus debates y producciones. A tal fin se creó una plataforma digital donde se adjuntan los documentos producidos en cada institución, en cada distrito, como así también los de la Mesa Curricular. Se aportó material bibliográfico, normativas y se crearon enlaces para visualizar las grabaciones de sus reuniones.[6]
Por último, al tratarse de una construcción pública, emancipatoria y dinámica, tiene un carácter inacabado y susceptible de modificaciones futuras. Al respecto, las condiciones colectivas y democráticas que dieron origen a esta construcción deben sostenerse necesaria e ineludiblemente en sus eventuales y periódicas revisiones.

2.3 HISTORIA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

2.3.1 ducación y Escuela Secundaria

Como moderna maquinaria pedagógica que se apropia jurídica y masivamente de la función educativa, la escuela emerge como una institución disciplinaria del orden burgués; como una escuela pública sinónimo de estatal que introduce en la sociedad capitalista -entre fines del siglo XIX y principios del XX, tanto en Europa como en América- la obligatoriedad escolar como estrategia de consolidación hegemónica político-cultural de la burguesía. Al decir de Imen *"(...) la existencia de un sistema educativo y una política educativa para la hegemonía de las clases dominantes es una vieja realidad política, social y pedagógica"* (2005: p. 213). Por ello, la obligatoriedad escolar resultará fundamental para que, estableciendo y reproduciendo relaciones de saber-poder en el seno escolar, los modos jerárquicos y de dominación del dispositivo pedagógico contribuyan a crear *"un sentido común que naturaliza el orden social y sus inherentes injusticias"* (Imen, 2005: p. 214).
En un verdadero ejercicio de poder y dominación simbólica, es la clase dominante, a través del Estado y el desarrollo del sistema educativo formal, la que se apropia de la facultad/posibilidad de construir un sentido común dominante definiendo el qué, el cómo y el para qué del conocimiento devenido ahora mecanismo pedagógico. Un ejercicio de poder desarrollado en el espacio público-estatal que, bajo una pátina de neutralidad política, desarrolla las significaciones, imaginarios, sensibilidades, percepciones y concepciones del mundo y la sociedad propios de las clases opresoras. Dicha construcción histórica es el resultado de los antagonismos socioeconómicos propios del sistema capitalista trasladados al ámbito político-cultural. Como bien señalan Álvarez-Uría y Varela (1991),

6 http://construccion-curricular-nqn.hol.es

ADRIANA BEATRIZ POTTO
Consejo Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION

> Emerge pues la escuela fundamentalmente como un espacio nuevo de tratamiento moral en el interior de los antagonismos de clase que durante todo el siglo XIX enfrentan a la burguesía y a las clases proletarias. La imposición de la escuela pública es el resultado de estas luchas y supone cerrar el paso a modos de educación gestionados por las propias clases obreras (p. 50).

Resulta entonces válido entender a la escuela en el proceso de inserción ideológica de las clases trabajadoras al orden social burgués. A su vez, la Educación es entendida como proceso y práctica social, la escuela como espacio público y ambas se producen/reproducen en el seno de la dinámica social en un contexto de problemas, avances y contradicciones que se dan en sociedades concretas, en tiempos históricos concretos.
Por tanto, es necesario considerar que, si bien *"las clases dominantes generalmente adquieren una posición dominante en las instituciones"*, las clases subalternas están presentes y está la potencialidad y la posibilidad de *"articulación de diversas acciones en los procesos de oposición a estas clases"* (Rockwell, 1995: p. 8-9). Es en esta confluencia donde se tejen las contradicciones y se generan las luchas de fuerza entre "mandatos y demandas", en fin, donde se produce Política y Pedagogía.

2.3.2 La Escuela Media en Argentina

La institución Escuela Media fue creada con un objetivo selectivo. Se la concibió como propedéutica de los estudios universitarios y formadora de personal para tareas administrativas, tanto para la esfera pública como privada. Esta función selectiva está en la base de la definición de su formato y es el fundamento de una cultura escolar que naturaliza la exclusión de quienes no pueden responder o adaptarse a las exigencias de la institución.
Como antecedente de esto, existieron en el territorio colonial del Río de la Plata una serie de experiencias de educación preparatoria. Se definían así por su relación con la educación universitaria de las que eran tributarias. Bajo la influencia de la Ilustración, en 1771 se fundó en Buenos Aires la primera escuela secundaria. Esa creación era parte de una estrategia de crecimiento y hegemonía territorial de la nueva burguesía comercial porteña.
Casi un siglo después, en 1863, se crea el Colegio Nacional de Buenos Aires sobre la base del viejo Colegio de Ciencias Morales. De él se deriva un intento diferente de formación de las élites: mientras que en la experiencia previa se había buscado ampliar el área de influencia intelectual y política de la élite central, la concepción de los Colegios Nacionales llevaba un modelo unificado de educación liberal a todas las grandes ciudades del país. Este modelo se mantuvo hasta entrado el siglo XX.
Estas instituciones incorporaban sólo un porcentaje muy bajo de la población (menos del 1%) y reclutaban su matrícula de los sectores más acomodados, fundamentalmente varones, para continuar estudios universitarios y formar a los administradores del Estado que se estaba conformando. El enciclopedismo se convirtió en el ideal formativo de los Colegios Nacionales siendo la forma hegemónica de la Escuela Media y una instancia preparatoria basada en la distinción y el carácter elitista de la "alta cultura". Dentro de la selección curricular, los saberes del trabajo y las ocupaciones manuales quedaron al margen de lo que se consagró como la enseñanza deseable y valiosa para la escolaridad secundaria.
Hubo que esperar hasta mediados del siglo XX, para que la Escuela Media, alcanzara características de masividad y con ella la universalidad. Por la influencia del profesorado normalista, las Escuelas Secundarias se irán pareciendo a las Escuelas

FOJA 25

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

Primarias en el seguimiento de programas estandarizados y en la adopción de los mismos rituales –distribución de tiempos y espacios, rituales patrióticos y cotidianos, etc.- (Dussel, 1997).

En 1946 se planteó un nuevo proyecto de Ley General de Educación -con postulados de justicia social y el acceso generalizado a la educación superior- que amplió la rama de educación técnica secundaria con el objeto de formar personal calificado y tecnicaturas medias.

Al promediar la década del ´70, la región latinoamericana se vio marcada por el fin de las políticas clásicas del Estado de Bienestar, quedando sin efecto la perspectiva universalista. Una dualidad va a caracterizar nuestras escuelas desde ese momento y hasta la actualidad: igualdad en el formato y desigualdad en las experiencias y trayectorias escolares. Cada institución, entonces, fue aplicando mecanismos de selección en el acceso a las mismas, en función de un supuesto prestigio y de la capacidad para imponer niveles heterogéneos de exigencia. Así, las escuelas que contaban con mayor demanda desarrollaron mecanismos expulsivos originando circuitos diferenciados para estudiantes que repetían y abandonaban sus estudios.

Las políticas educativas durante la dictadura cívico-militar a fines de los ´70, se orientaron casi exclusivamente a reforzar patrones tradicionales de autoridad, implantar mecanismos de control ideológico y reformular -reduciendo- el rol del Estado respecto a garantías y regulación de la educación. En este periodo fue posible observar un incremento del sector privado en el sistema educativo observándose un cambio en el discurso estructurante de la responsabilidad educativa: el papel de la familia y de la Iglesia, entre otros, fue situado en un lugar de prioridad.

En la década del ´80, la Escuela Secundaria estuvo atravesada por la demanda de la democratización que tuvo su impacto en cambios curriculares, en las relaciones internas de los actores del sistema y la expansión de los subsistemas provinciales[7].

En la década del ´90 las reformas neoliberales del Estado y la economía, condujeron a altos índices de desocupación y al aumento de la pobreza, factores que conspiraron contra un mayor acceso y permanencia en la escuela de los sectores de niveles socioeconómicos medios y bajos. Esto se vio agravado con las transferencias de las escuelas nacionales al ámbito provincial creando nuevos problemas, siendo el más relevante la mayor fragmentación del sistema educativo con crecientes inequidades entre las provincias y las escuelas dentro del mismo ámbito jurisdiccional, profundizándose los problemas estructurales de segmentación y desarticulación educativa.

La reforma neoliberal de los ´90 generó, entre otros, cambios en la estructura académica del sistema educativo: re-primarizó el ciclo básico de la Escuela Secundaria y lo disoció del ciclo superior u orientado mediante su desinstitucionalización como tercer ciclo de la Educación General Básica (EGB); reconvirtió al ciclo superior en una "oferta" aislada y opcional de polimodalidades; desestructuró la Escuela Técnica y expulsó fuera del Sistema a la Educación de Jóvenes y Adultos, definida como "régimen especial". Los radicales cambios profundizaron los problemas estructurales y generaron un proceso de profunda fragmentación educativa con el ataque a la identidad de cada uno de los niveles y modalidades del Sistema Público de Educación.

En los inicios del nuevo siglo comenzó a gestarse una tendencia de retorno a la estructura tradicional de Escuela Secundaria, como Nivel del Sistema Educativo Formal y como tramo obligatorio de educación. Los cambios en las orientaciones

7 Los subsistemas provinciales comprenden el gobierno, la administración de la educación y el conjunto de instituciones educativas que, en tanto parte del sistema nacional, son reguladas por cada jurisdicción provincial.

FOLIA

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

políticas se redireccionan a una regulación más directa por parte del Estado nacional. El mismo afirma dicha postura e inicia un proceso de reformulación de la Educación Secundaria como nivel unificado obligatorio, retornando a la tendencia de la educación general.

El establecimiento de la Educación Secundaria como nivel obligatorio implica un profundo cambio en las funciones y en la naturaleza de este nivel, en tanto deja de ser considerado un mecanismo selectivo y se inscribe en el Derecho Social a la Educación, garantizado por el Estado. Este enfoque basado en los derechos humanos, apunta a superar la mera inclusión formal en las aulas y a asegurar el acceso igualitario al conocimiento.

2.3.3 La Educación Secundaria en Neuquén

En 1943 se crea en la ciudad de Neuquén, en el entonces Territorio Nacional del mismo nombre, la Escuela Técnica de Artes y Oficios de la Nación con Anexo Comercial, Mixto y Profesional de Mujeres. En 1947 se produjo una separación y quedaron conformados la Escuela Nacional Técnica de Oficios con anexo profesional de mujeres y el Colegio Normal y Comercial José de San Martín. En este último año se crea la segunda Escuela Normal en Zapala; la Escuela Nacional de Comercio de Plaza Huincul fue creada en el año 1956, mientras que la actual EPET N° 10 (ex ENET N° 1) de la misma localidad, tiene sus inicios en el año 1953 como Escuela Industrial de la Nación, todas ellas de jurisdicción nacional.

A partir de la década del ´60, siendo ya provincia, comenzaron a crearse los primeros colegios secundarios provinciales, alcanzando para los años ´70 ocho escuelas en diferentes localidades para absorber una matrícula en crecimiento. A partir de 1980 el ingreso al Nivel Medio experimenta un aumento significativo concomitante con el crecimiento demográfico y ligado a la creación de escuelas provinciales para los nuevos sectores que acceden al tramo de la escolaridad secundaria.

Hacia fines de los años ´90, el Nivel Medio provincial también se vio afectado por las políticas que planteaba la Ley Federal de Educación que mostraba un claro retroceso político educativo en términos del Derecho Social a la Educación. La férrea oposición del colectivo docente nucleado en ATEN y el planteo argumental para denunciar dicha ley llevaron al Poder Ejecutivo Provincial de entonces a decretar su no aplicación, con lo cual se mantuvo la estructura vigente del Nivel Medio.

En la actualidad la Provincia de Neuquén cuenta con 177 instituciones destinadas a adolescentes, jóvenes y adultos/adultas que estudian en el Nivel Secundario, organizadas en los siguientes formatos:

Centros Provinciales de Enseñanza Media (C.P.E.M.), Escuelas Provinciales de Enseñanza Agrotécnicas (E.P.E.A.), Escuelas Provinciales de Enseñanza Técnica (E.P.E.T.), Escuela de Auxiliares Técnicos de la Medicina (E.A.T.M.), Residencias Estudiantiles, Institutos de Formación Docente – Nivel Medio (I.F.D.), Institutos Privados, Centros Provinciales Integrales (C.P.I.), Anexos de los Centros de Enseñanza Media, Albergues Parroquiales.

Cabe destacar la importancia socio educativa que revisten aquellas escuelas con planes de estudios de 3 y 4 años por lo cual, se reafirma desde este Diseño Curricular su pertenencia a la Educación Secundaria.

Las escuelas de la Modalidad de Educación en Contextos de Privación de Libertad, funcionan a modo de una institución dentro de otra lo cual supone conjugar prácticas y marcos normativos entre el sistema penitenciario y el sistema educativo con lógicas de funcionamiento diferentes: en el primero la del castigo y disciplinamiento fundante del derecho penal y las prisiones; y en el segundo, la lógica del desarrollo integral del sujeto del derecho social, fundante de la educación. La experiencia del C.P.E.M. N°

COPIA

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

62 es pionera en la Unidad Penitenciaria Federal N° 9 y extendida luego al resto de las unidades penitenciarias provinciales, brindando importantes oportunidades educativas para jóvenes y adultos/ adultas.
Por otro lado, la Modalidad de Educación Hospitalaria-Domiciliaria se separa de la Modalidad de Educación Especial, organizándose con una Dirección Independiente. Esta Modalidad se manifiesta a través de sus normativas y protagonistas como transversal al sistema educativo, propiciando la inclusión de estudiantes con problemas de salud. Modalidad se manifiesta a través de sus normativas y protagonistas como transversal al sistema educativo, propiciando la inclusión de estudiantes con problemas de salud.
También surge la Modalidad Intercultural Bilingüe[8] a través de la experiencia de los miembros de la comunidad mapuce Catalán del paraje Lonco-Luán (Dpto. Aluminé), que lograron el primer establecimiento secundario (inicialmente anexo dependiente del C.P.E.M. Nº 14, hoy C.P.E.M. N° 79) que se crea con estas características: rural y en territorio de una comunidad mapuce. Esta experiencia fue replicada en Las Coloradas, en Costa de Malleo, en Ruca Choroy, Taquimilán y Villa Traful, visibilizando a poblaciones relegadas.
Aun así, el Nivel Secundario en Neuquén registra un alto grado de dispersión y fragmentación, producto de sucesivas regulaciones y normas parciales que nunca se plasmaron en la concreción de un currículum provincial. Por tal motivo se inició el proceso de construcción que da origen al primer Diseño Curricular del nivel.

2.3.4 Gobierno de la Educación en el Nivel Secundario

La Provincia de Neuquén a través de la Legislatura, sanciona el 6 de noviembre de 1961 la Ley N° 242 que crea el ***Consejo Provincial de Educación***. Este es el encargado de organizar y administrar la enseñanza en todo el territorio para los Niveles Inicial, Primario, Medio, Superior, con excepción del Nivel Universitario, y ***tiene plena autarquía técnica y administrativa***. El Nivel Medio en Neuquén está a cargo de la Dirección Provincial de Educación Secundaria dependiente del Consejo Provincial de Educación.
Asimismo, la provincia del Neuquén adhiere a la Ley N° 14.473, Estatuto del Docente que regula los derechos y obligaciones del personal docente en su totalidad.

2.3.5 Gobierno Escolar

En concordancia con el espíritu democrático que rige el funcionamiento del CPE, según la Ley N° 242, se promueve una profundización de las normativas vigentes conducentes a alcanzar mayores grados de democratización en el gobierno y en la vida escolar de cada institución. Esta concordancia entre los niveles macro y micro de gobierno del sistema educativo se considera determinante para un funcionamiento institucional que habilite las voces de todo el colectivo en todas y en cada una de las escuelas de la provincia.
En este sentido se revalorizan los espacios de discusión y participación democrática como son los Consejos Consultivos (C.C) y los Consejos Escolares de Convivencia (CEC) que por usos, costumbres y prácticas cotidianas se legitiman en la vida institucional.

> (...) las escuelas democráticas están marcadas por la participación general en cuestiones de gobierno y elaboración de políticas (Apple y Beane, 2000: p. 1).

8 La característica Bilingüe en el marco de la Interculturalidad está en proceso de tratamiento legislativo.

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

2.4 SUBJETIVIDADES Y EDUCACIÓN SECUNDARIA

2.4.1 Acerca de la Construcción de Subjetividades

Históricamente la adolescencia en Occidente se asienta en la transformación cultural surgida luego de los cambios socioeconómicos que impone la Revolución Industrial. En este sentido, la adolescencia implica una superficie cultural en la que se estampan, como en un grabado, las condiciones sociales de una época.

Es así como entendemos la construcción subjetiva adolescente actual: producto de prácticas discursivas que promueven modos de ser, estar y hacer en y con el mundo, una construcción situada.

Se parte de considerar a la subjetividad como una construcción esencialmente social, asumida y vivida por las personas en sus existencias particulares. La subjetividad se manufactura socialmente y encarna en singularidades psíquicas, en aquello que nos constituye individualmente, en existencias únicas e irrepetibles. En este sentido las instituciones familia y escuela se vuelven relevantes en la construcción de esas subjetividades.

En las sociedades modernas, la vida social era efecto de la vida institucional y se armaba en relación con la operatoria de ley, que regulaba los intercambios y conductas de cada ser social inscriptos de acuerdo a las diversas figuras de la ley: hijas-hijos, estudiantes, profesoras-profesores, padres-madres, trabajadores-trabajadoras; nombres que contienen toda una serie de permisos y prohibiciones. *"Ser adulto en la forma que fuera (padre, maestro) suponía ocupar un lugar en torno de la ley –el lugar del portador- y ser niño, joven, hijo o alumno, asumir un lugar complementario"* (Duschatzky, 2003: p. 45).

La idea tradicional de la familia como lugar de protección y cuidado, organizada en torno a la ley, como epicentro para la formación de una subjetividad sostenida por determinados valores (con la figura del padre como proveedor y la madre como contenedora, que ofrecían un punto de equilibrio a los hijos e hijas) ya no es el único modelo familiar. En el actual escenario se visualizan modos de familia que se construyen en situación y sería una tarea inacabada pretender analizar todos los escenarios de constitución de los nuevos vínculos familiares. Es decir que, "la familia" hoy no posee una referencia de significación única.

Ante el agotamiento de las representaciones sobre la familia tradicional, Silvia Duschatzky y Cristina Corea (2002), plantean tres modalidades subjetivas de habitar esta situación: *desubjetivación, resistencia e invención.*

Se habla de la ***desubjetivación*** para designar un modelo de familia en el cual se presenta un desorden intergeneracional en relación al papel o al rol de autoridad entre padre, madre, hijos e hijas. Las situaciones que dan cuenta de esta desubjetivación son por ejemplo, menores que "protegen" a sus progenitores, cuidan a sus hermanas y hermanos y/o actúan de proveedores, figuras parentales borrosas y/o ausentes.

Otra modalidad es la construida desde la ***resistencia*** de la familia a una realidad riesgosa y que cae fuera de su control. Ello determina una actitud de defensa que la convierte en un lugar de refugio y protección del medio que la rodea. De este modo las subjetividades quedan condicionadas por el cuidado familiar que las preservan y aíslan.

Por último, las subjetividades que se forman desde la ***invención***, apunta a familias donde la postura frente a lo "real" trata de producir condiciones que rompan con una condición de imposibilidad generando herramientas simbólicas y materiales que permitan construir otros horizontes posibles.

COPIA

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

Las múltiples subjetividades que se producen en situación extraescolar son las que interpelan a la escuela y ofrecen a ésta la posibilidad de generar nuevos modos de habitar esa situación. Es posible contribuir a la formación de subjetividades, no negando la diversidad sino reconociéndola y trabajando con ella, no homogeneizando a estudiantes sino propiciando su formación, transformando la diferencia en un punto de partida hacia el desarrollo de cada ser en el reconocimiento de su singularidad.

2.4.2 Definición de "Juventud-es"

El concepto de "Juventud" convoca a un marco de significaciones superpuestas, determinadas y construidas históricamente, cuya caracterización depende de diferentes variables, siendo las más notorias la diferenciación social, el género y la generación. De hecho no hay "juventud" sino "juventudes". Es decir, no existe una única juventud ya que en la actualidad las juventudes son múltiples e indican diversas maneras de habitar el mundo: lenguajes, referencias éticas y estéticas, aspiraciones, potencialidades y formas de sociabilidad, entre otras.

La propia experiencia escolar contribuyó a la creación de la juventud como una construcción social, es decir, como un tiempo de vida colocado entre la infancia y la condición de adultez, un tiempo de preparación y de espera[9]. La posición en la estructura de distribución de bienes materiales y simbólicos de la sociedad está determinando diversas formas de vivir la experiencia joven o adolescente, por lo que no es un estado por el que necesariamente pasan todas las personas de una sociedad determinada. Por eso puede decirse que no siempre existió "juventud" y "adolescencia".

En este sentido, la subjetividad de "jóvenes" y "adolescentes" no forma parte de una esencia sino, por el contrario, se construye también en un "entre" pares que comparten y denotan procesos de intercambio produciendo identidad y diferencias.

Jóvenes son quienes gozan de un plus de tiempo, un excedente temporal, que es considerablemente más extenso que el de las generaciones mayores coexistentes. Ese capital temporal expresa al mismo tiempo una doble extensión, la distancia respecto del nacimiento y la lejanía respecto de la muerte, constituyéndose ambos en ejes temporales estructurantes de toda experiencia subjetiva[10].

Más allá de las particularidades genéricas, adolescentes y jóvenes portan una cultura social hecha de conocimientos, valores, actitudes y predisposiciones que no coinciden necesariamente con la cultura escolar instituida hasta el momento. Estas juventudes traen sus lenguajes y sus culturas y por ello hoy resulta imposible separar el mundo de la vida del mundo de la escuela.

Dichos lenguajes están atravesados por los medios masivos y redes sociales que desarrollan subjetividades regidas por un tiempo convertido en una experiencia sin pasado ni futuro y, con ello, sin posibilidad de procesar la historia misma. Subjetividades construidas en tiempo presente, en desmedro (cuando no, el olvido) del tiempo pasado. Una temporalidad consistente en el consumo de objetos: información, imágenes, etc. Un sujeto devenido en turista de su tiempo, acrítico y ahistórico.

Uno de los fines más importantes de los medios es lograr que se comparta la experiencia humana a través de una determinada visión del mundo estableciendo una agenda única de temas y problemas. Para ello, los medios seleccionan aquellas informaciones que les permiten crear sentidos en función de imágenes y representaciones del mundo y la sociedad, que construyen subjetividades acordes con las lógicas de los Poderes instituidos.

---

9 Responde al concepto de moratoria social (Margulis y Urresti, 1998).
10 Responde al concepto de moratoria vital (Margulis y Urresti, 1998).

ES COPIA

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

En la construcción de estas nuevas subjetividades, los medios de difusión, en particular la televisión, se han convertido en un sistema público de referencia creando un léxico mundial de imágenes, de íconos y de sentidos. Se constata así esta nueva realidad: "Por primera vez en la historia humana, hay una generación que ha aprendido más palabras y ha oído más historias de la televisión que de su madre" (Berardi, 2003). Cabe mencionar que existen otras fuentes importantes de producción de subjetividades juveniles y sociales en general, como lo son los sitios de internet, las redes sociales, los blogs, los foros y otros espacios de interacción virtual.
Vivimos en un mundo donde, para mucha gente, y en especial para los medios masivos de comunicación, el éxito está en la capacidad de reproducir, adecuarse y alcanzar esos modelos y estereotipos de juventud, belleza, y consumo en la lógica mercantil
En este sentido y por oposición, la escuela se vuelve relevante por su influencia en las trayectorias escolares del estudiantado y, por tanto, no se puede referir a éstas en términos de éxito o fracaso, atribuyéndole a aquel la responsabilidad por su realidad, como si la misma fuese la consecuencia de una elección propia. Es por eso que, comprender a las juventudes se vuelve una preocupación central en el ámbito de la escuela: pensar al colectivo estudiantil en sus condiciones sociales y culturales actuales como desafío pedagógico de re-pensar los procesos de enseñanza y aprendizaje en una perspectiva emancipatoria de esa lógica mercantil.
Zygmunt Bauman (2007) denominó a la época posmoderna como "modernidad líquida" por la incertidumbre y el estado de transformación permanente. En un escenario, donde el dinero y las mercancías se constituyen en los principales soportes de los códigos culturales, la población estudiantil se encuentra frente a la difícil tarea de subjetivizar, de producir subjetivación, es decir, de construir sentidos, de devenir en seres sociales.
Este desafío implica la necesidad de pensar en la convivencia entre lo universal y lo particular, lo general y lo específico, en relación a las poblaciones que habitan la escuela secundaria y los contextos en los que se desarrolla: escuelas secundarias con Planes de Estudio de 3, 4 y 5 años, Técnicas, Agrotécnicas, Contextos de Privación de la Libertad, Hospitalarias - Domiciliarias y en Contextos Rurales.

2.4.3 Nuevas Tecnologías en la Construcción de Subjetividades

La escuela se constituye en una de las instancias privilegiadas para comprender el impacto de los procesos sociales que la condicionan y la lectura que el conjunto de estudiantes realiza sobre esos procesos. Ese ámbito sigue siendo hoy un lugar fundamental de referencia en la construcción de las subjetividades de la población escolar donde las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) cumplen un importante papel.
Su incorporación instala una nueva agenda para el debate educativo donde el tema central refiere a cómo favorecer el uso de las tecnologías con sentido pedagógico. Es decir, como herramientas que, más allá de permitir un acceso fluido y permanente de información disponible en un momento dado, colaboren en la construcción de conocimientos socialmente válidos.
Las tecnologías no proporcionan en sí mismas ningún saber, ni las nuevas ni las viejas, ni la computadora ni la tiza. Al respecto,

> Creemos que es fundamental que las escuelas propongan una relación con las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información que sea significativa y relevante para los sujetos que las habitan. Las nuevas alfabetizaciones deberían ayudar a promover otras lecturas (y escrituras)

ESCUELA

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

> sobre la cultura que portan las nuevas tecnologías, que les permitan a los sujetos entender los contextos, las lógicas y las instituciones de producción de esos saberes, la organización de los flujos de información, la procedencia y los efectos de esos flujos, y que también los habiliten a pensar en otros recorridos y otras formas de producción y circulación (Dussel y Southwell, 2005).

Estas nuevas alfabetizaciones amplían la necesidad y el derecho de estudiantes de aprender sobre, en y con las nuevas tecnologías, de una manera creativa y crítica, despegada de las propuestas del mercado que celebra a las TIC como buenas en sí mismas.

> Las nuevas tecnologías producen nuevos modos de vinculación con el conocimiento, modifican los modos de pensar, requiriendo otras operaciones de pensamiento para poder trabajar con ellas. Así, ponen en escena la producción de una subjetividad mediática que no tiene cómo enlazarse con la subjetividad pedagógica que la escuela espera o necesita construir y nuestro desafío como adultos es construir dispositivos para atenderlas. (Sanchez, 2016)

2.5 UN CURRICULUM EMANCIPATORIO

2.5.1 La Educación como Derecho Social

Una de las primeras cuestiones a desarrollar es pensar en la inscripción de la educación en el plano del derecho pleno y reconocido. En función de lo que se expresa en la totalidad de los Distritos Educativos de nuestra provincia, en forma recurrente, se define y caracteriza a la educación *"como un derecho, un bien común universal, gratuita, obligatoria, laica e inclusiva"*; es *"un derecho humano inalienable"*, *"un derecho básico y fundamental"*; es *"un derecho adquirido"*, *"un derecho que el Estado debe garantizar."*[11] En este sentido, debemos mencionar a la educación como derecho humano fundamental, inherente, inalienable y esencial a las personas.

Por lo tanto, desde la base de la Educación como Derecho Humano es que también se entiende a la Educación como un Derecho Social. Con tal afirmación se aborda una concepción distante de las que han circulado en el devenir histórico de los últimos años. Ya no se piensa en la educación como un servicio, como privilegio para determinados sectores de la sociedad, ni desde la libertad individual. Las concepciones mercantilistas y tecnocráticas se disipan ante este abordaje de una política pública en el que la educación se presenta como un sentido cultural fundamental y socialmente compartido. Al decir de Bobbio, "se trata de una concepción que supera el individualismo, en tanto se postula desde el principio de igualdad" (Bobbio, 1991: pp. 459-460).

Entender a la educación como derecho social nos conduce, indefectiblemente, a una definición del rol del Estado como garante del ejercicio del derecho de aprender de todas las personas. No se trata simplemente de un reconocimiento al acceso ni a la libertad de enseñanza. La educación se conforma como un derecho exigible, inmediato e impostergable en todas sus dimensiones y en todos los tramos: acceso, permanencia, reingreso y egreso.

11 Los entrecomillados en este párrafo corresponden a incidentes distritales de Jornadas Curriculares 2016

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

Las posiciones del colectivo docente provincial resultan unánimes respecto del rol del Estado en materia educativa y de su obligación. Se define el papel del Estado como el responsable de ***"generar, sostener y garantizar las condiciones económicas, materiales, laborales e institucionales"*** para el cumplimiento universal del derecho.[12]

2.5.2 Sentidos Sociales de la Educación Secundaria

Ubicarse en clave de Sentidos Sociales de la Educación Secundaria plantea la posibilidad y el compromiso de que éstos sean el producto de una construcción colectiva, mediante la intervención político-pedagógica en el marco de las relaciones sociales que estructuran la sociedad. Los grupos, las clases sociales, las instituciones, la sociedad toda, se configura como tal construyendo sus relaciones socio-materiales, los modos que éstas adquirirán e instituyendo también los universos de sentido en que esas relaciones han de desplegarse.

Estos modos se convierten en significaciones sociales, en organizadores de las prácticas humanas estableciendo los límites divisorios entre lo permitido y lo prohibido, lo afectivo y lo valorativo, lo correcto y lo incorrecto, los anhelos y las prioridades. Estas significaciones corresponden a todo aquello por medio y a partir de lo cual las individualidades son producidas como tales y formadas socialmente para pensar, decir, hacer y representar. Es decir, lo social está enmarcado históricamente y en determinadas relaciones de poder.

Son esas relaciones de poder las que le han otorgado a la escuela secundaria un carácter exclusivamente instrumental, es decir, como un tránsito educativo destinado preponderantemente al mundo del trabajo y a la construcción de una ciudadanía en términos liberales y, en menor medida, a la prosecución de estudios superiores.

Concebida desde el poder de este modo, como un pasaje "para...", la escuela secundaria pierde razón de ser en relación a la construcción de conocimientos que la pudieran validar por sí misma; tiende entonces a reproducir en tiempo presente y perspectiva futura, una lógica de funcionamiento socio-educativa meramente instrumental.

Desde una perspectiva emancipatoria, y sin desconocer la construcción de futuro que opera en el presente, la educación secundaria en su carácter formativo permite la inscripción de los proyectos de vida del estudiantado remarcando el sentido propio y no utilitarista de la misma. Mediante la construcción colectiva de saberes que permita al estudiantado participar de una cultura situada, el saber cómo saber mismo, adquiere sentido cultural. Así es posible resignificar otros sentidos sociales emancipatorios en relación a: la prosecución de estudios superiores, el trabajo y la ciudadanía.

2.5.3 Educación Secundaria y Estudios Superiores

Se parte de la consideración de que es necesario superar históricas y falsas dicotomías que sostuvieron la organización de instituciones y circuitos de escolarización secundaria segmentados y clasificatorios de la matrícula por su origen social. Se entiende que la formación para los estudios superiores no es excluyente de la formación para el mundo del trabajo. La socialización en una "cultura general" es concebida como posibilidad, condición y garantía para acceder y continuar estudios en el ámbito de la educación superior y que participa de la distribución igualitaria de saberes científicos, artísticos, culturales, y políticos interpretados como herramientas de formación para un pensamiento crítico.

12 Incidentes distritales surgidos de sistematizaciones de Jornadas Curriculares de 2016.

ADRIANA BEATRIZ POTTO
Directora Provincial de
Desarrollo y Mejora de Entornos
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

2.5.4 Educación Secundaria y Trabajo

Para pensar la relación entre educación secundaria y trabajo es importante historizar este último concepto para observar con qué carga semántica e ideológica arriba al siglo XXI en disputa con otros sentidos de esa acepción.

Hay que recordar que el término trabajo deriva de la palabra latina tripalium, derivativo de tripalare, un instrumento de tortura que se aplicaba a los esclavos en la antigua Roma. Es hacia el siglo XIV que la acepción de trabajo reaparece en el mundo occidental a través de la iglesia mediante el término "lavoro" (trabajar la tierra) con toda la carga de la sentencia bíblica: *"ganarás el pan con el sudor de tu frente"*. La unificación del planeta que se lleva adelante a partir del siglo XV mediante la mundialización de la violencia occidental, hegemoniza esta acepción cristiana del trabajo que resultará funcional a los intereses del desarrollo capitalista. En el camino quedarán otras concepciones del trabajo, tales como la de algunos pueblos Americanos.[13]

El desarrollo pleno del capitalismo como formación socio-económica trae consigo una novedad radical: la separación de productores directos -trabajadores y trabajadoras- de los medios de producción. Sin otro medio para subsistir que no sea la venta de su fuerza de trabajo, se enfrentan a una paradoja: lejos de ser un medio de realización personal, el trabajo aliena su condición humana. En tanto el trabajo no es para sí sino para quien posee el medio de producción, el producto de ese trabajo no le pertenece como no le pertenecen las condiciones en que realiza el trabajo.

Bajo el orden social capitalista, las personas entran en relaciones de producción necesarias e independientes de su voluntad y con ello el trabajo recobra la idea del tripalium, toda vez que no puede escapar de su condición de objeto-mercancía. Al respecto, no debe restringirse la propuesta educativa a preparar al estudiantado para el empleo, ya que nos plantea una concepción restringida que implica adecuar la escuela secundaria a los requerimientos laborales del sector empresarial, y esto conlleva entre otras cuestiones, la necesidad de definir orientaciones tempranamente y, por lo mismo recortar el horizonte de imaginarios socio culturales del estudiantado.

También, se puede vincular la educación y el trabajo desde un paradigma competitivo, empresarial y gerencial de la propia existencia humana, donde prima lo individual por sobre lo colectivo, de lo meritocratico sobre el derechos social, dando lugar al "emprendedurismo" alejándose del derecho social de la educación y de la política como motor de transformaciones sociales.

Estos dos enfoques se contraponen con el sentido amplio que se pretende sostener en este marco para la escuela secundaria hoy. Una escuela secundaria que se precie de desarrollar sentidos emancipatorios de lo instituido, le restituye a la concepción de trabajo su carácter subjetivo de capacidad y potencia transformadora humana, susceptible de otorgar sentidos no mercantiles a la vida. No hay dignificación humana posible mediante el trabajo si éste es fuente de des-realización humana.

2.5.5 Educación Secundaria y Ciudadanía

Es importante contextualizar el término de ciudadanía. Al respecto, este concepto que es introducido por el liberalismo político hace de la individualidad el punto de partida que pretende explicar el funcionamiento de la sociedad. Esas individualidades aparecen así como el fundamento de las relaciones sociales, como el punto de partida de la sociedad y no como lo que son verdaderamente, el punto de llegada, la expresión singular de esas relaciones.

---

13 Cuando el pueblo guaraní, por caso, se encontró con el hacha de metal, la utilizó para trabajar menos horas de lo que hacía con el hacha de piedra. En manos del conquistador blanco, se utilizó para trabajar más en pos de obtener mayor riqueza.

FOJA

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

El concepto de ciudadanía, al hacer abstracción de las condiciones sociales de producción material, no hace otra cosa que separar lo político de lo económico estableciendo una supuesta igualdad y libertad contractual, que lo que hace es invisibilizar relaciones de dominación y explotación. De este modo, la noción de ciudadanía se plantea ilusoriamente como una clara expresión de la igualdad y las libertades formales sobre las cuales se basa el ordenamiento jurídico del Estado Nación, al margen de las condiciones materiales de existencia.
Una Educación Secundaria que se plantee formar desde y en una construcción ciudadana que trascienda los límites liberales, debe propender a una concepción de ciudadanía plurinacional y pluricultural que tienda a fusionar lo político con lo económico y con ello, cierre la brecha entre lo formal y lo concreto, entre lo escrito en un papel y el ejercicio pleno y efectivo de los derechos. Para esto es necesario que los colectivos sociales se emancipen de los obstáculos socioeconómicos que le impiden gozar plenamente de sus derechos. El sentido social de formar para el ejercicio de una ciudadanía crítica es entendido como una tarea político-pedagógica que tienda a la formación de una persona ético-política en busca de otro orden económico, social y político posible.

2.5.6 El Curriculum

En la construcción de este curriculum para la escuela secundaria de Neuquén se aspira a que el conocimiento adquiera carácter descolonizador y emancipatorio de las situaciones de injusticias pasadas y presentes, contribuyendo a la creación de nuevas condiciones socioeducativas en la producción de una pluriversalidad de saberes y epistemologías.

2.5.7 Concepto de Conocimiento

El conocimiento es un producto social y no tiene más definición que la que le otorga el contexto socio-político en el cual se genera. Es decir, cada sociedad, en cada momento histórico, define ciertas prácticas como actividades cognoscitivas, y designa el producto de esas actividades como conocimiento.
Por ello, no hablamos de conocimiento sino de conocimientos, ya que el mismo no es único ni singular en la medida que es el resultado de experiencias comunes y situadas que definen determinadas e históricas maneras de habitar el mundo.
Puede señalarse que el conocimiento consiste en organizar datos de la realidad, darles sentido y estructurarlos en tramas históricas, económicas, sociales, científicas, filosóficas, artísticas, culturales, originando así las experiencias humanas
Es en esas múltiples y diversas tramas (teorías) donde los datos incorporados cobran validez y sentido. Esto requiere de un paso previo que es la selección interesada de unos datos y no de otros. Es decir, esa selección nunca es neutral sino que está determinada por los intereses epistemológicos del sujeto cognoscente. Como tampoco son neutrales las fuentes de donde se obtienen los datos y las tramas donde se estructuran los mismos. Fuentes, datos y teorías[14] que remiten a una determinada cosmovisión del mundo y de la sociedad, a una determinada epistemología.
En el caso de los sistemas educativos que habitamos, como parte de un continente conquistado y saqueado desde hace más de 500 años por los poderes imperiales, se plasmó una hegemonía epistemológica que valida una única forma de conocimiento: la razón eurocentrada. Una razón eurocéntrica moderna que responde a factores de poder que generalizan determinados conocimientos dándoles valor de "universalidad".

14 La teoría, entendida como un modo de intervención social, es decir, como un cuerpo de saberes que vuelven inteligible el mundo y la sociedad, como una caja de herramientas con capacidad de intervención sobre los mismos para recíprocas transformaciones (de la sociedad y de la teoría)

ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Desarrollo y Mejora de Gestión
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

Una "universalidad" occidental de carácter clasista, patriarcal y racista que destruyó, subordinó e invisibilizó otros saberes, otras cosmovisiones, otras epistemologías y otras modos de validar la existencia.

2.5.8 Definiciones y Dimensiones del Curriculum

En el proceso de construcción colectiva se observan diversas definiciones de curriculum. Atendiendo al modo en que se entiende el origen del curriculum, se concibe a éste como el producto de un proceso de producción colectiva, resultado de ciertas relaciones sociales en un momento histórico determinado. Por tanto, este enfoque privilegia el carácter histórico y no natural del currículum, y su construcción está basada en la negociación y disputas entre grupos diversos.
Es a la vez producción y producto del colectivo que lo construye, respetando los mecanismos de participación que se dieron para su construcción. Un proceso de producción deriva necesariamente en un producto, lo que no quiere decir que ese producto no sea transformado tantas veces como sea necesario.
En relación al nivel de concreción de curricular se adhiere a una concepción ampliada que privilegia las relaciones entre las dimensiones política, social, cultural y pedagógico-didáctica como parte del proceso de producción curricular. En esta mirada, el currículum incluye las definiciones sobre las finalidades de la educación (el para qué de la enseñanza en términos de su impacto en lo social) vinculado a principios epistemológicos y políticos.
Es así que el currículum situado es aquel que se concreta en el aula como parte de un contexto social, cultural, político y que se ejerce desde la construcción cotidiana de sentidos, principios y fundamentos. De esta manera el curriculum se convierte en un lugar de reflexión, acción, evaluación y confrontación de diversas realidades y perspectivas de abordaje de las mismas.

2.5.9 Características del Currículum

En este proceso de construcción se presentan las cualidades que identifican, distinguen, singularizan y sitúan la manera de entender al curriculum para las escuelas secundarias de Neuquén. Entre ellas se enuncian y se conceptualizan:

- **Público**

El currículum en tanto producto de la elaboración colectiva es una norma pública y como tal, constituye un instrumento fundamental destinado a representar aquello que es común al conjunto en materia educativa.
Lo "público" es el espacio que posibilita la interacción en torno a intereses y fines comunes, y que constituye la posibilidad de expresión de la pluralidad. Es lo común al conjunto, logrado en la negociación de la esfera política. Por lo tanto, tal como sostiene Inés Dussel (2007),

> el currículum constituye un documento público que expresa acuerdos sociales sobre lo que debe trasmitirse a las nuevas generaciones en el espacio escolar. Los acuerdos pueden ser más o menos consensuados, más amplios o más restringidos, pero en cualquier caso tienen un carácter público que trasciende lo que cada institución o docente puede resolver por sí mismo [...] resaltamos que el curriculum tiene una línea directa con la dimensión pública de la escolaridad, con su contribución a la construcción de lo común. Que ese proceso sea heterogéneo, que no siempre sea armonioso, que involucre conflictos y desencuentros, no

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

quiere decir que no haya que abordarlo, y muchos menos que se pierda el horizonte de nuestro accionar.

- **Emancipador**

Partiendo de la consideración que dar clases es un acto político, se habla de un currículum en términos emancipatorios del orden social instituido. Esto implica poner en discusión los fines y la direccionalidad política asignadas desde el Poder a los procesos de enseñanza y de aprendizaje escolares para re-direccionarlos en perspectiva popular y democrática; significa avanzar desde las problemáticas cotidianas del aula y la escuela pública hacia políticas que no estén absorbidas por la lógica social del orden establecido.
Un currículum en clave emancipatoria es aquel que propende a ubicar al profesorado como parte de un colectivo capaz de visibilizar otras historias y lenguajes, otros valores e imaginarios sociales conformándose en fuente de nuevos conocimientos y saberes. Es aquel que habilita más tiempos y espacios democráticos y horizontales que doten de nuevos sentidos a la escuela actual.
Como nos enseña Paulo Freire (2003) *"...no hay práctica social más política que la práctica educativa (...). En efecto, la educación puede ocultar la realidad de dominación y la alienación, o puede, por el contrario, denunciarlas, anunciar otros caminos, convirtiéndose así en una herramienta emancipadora"*. (p. 74).

- **Dinámico**

Esta característica refiere a la posibilidad de discusión, revisión y modificación del currículum, lo que se contrapone con una concepción tecnocrática, cerrada y rígida. Por esa razón, uno de los objetivos es poder construir un currículum situado, que considere y atienda distintas dimensiones.
El currículum como proyecto político cultural general debe, no obstante, considerar a las realidades locales, a las particularidades de las comunidades, en tanto estas no se conviertan en una forma de convalidar y reproducir estructuras sociales de injusticia, y en relación al estudiantado, se debe contemplar sus intereses, conocimientos previos, identidades culturales, etc.
También es preciso saber que el dinamismo del curriculum tiene sus límites para evitar que sea una suma de interpretaciones individuales, que impidan alguna construcción común. Esto implica una permanente y necesaria tensión entre los principios político-educativos que orientan el diseño y la concreción curricular en sus diferentes niveles, de modo que las prácticas educativas pueden y deben ser revisadas, teniendo en cuenta que son planificadas en un marco situado y a la vez construido.

2.5.10 Principios que orientan la escuela secundaria

Al pensar en los enfoques e inscripciones para diseñar y construir la educación secundaria socialmente necesaria y culturalmente relevante en nuestra provincia, se piensa también en cómo estos enfoques e inscripciones pueden incidir en la producción de una experiencia escolar compartida, no sólo para describir lo "vivido" de las personas, sino para producir las maneras y los modos de vivir juntos. Colectivamente quienes participan de este proceso de construcción curricular han construido los principios político-pedagógicos que deberían erigirse en los ejes de esta producción de la experiencia común.
En este apartado se explicitan los principios político-pedagógicos que constituyen el conjunto de inscripciones que definen y orientan el proyecto de Educación Secundaria que se propone. Expresan el conjunto de definiciones sustantivas que otorgan

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

sentido y direccionalidad a las prácticas educativas y que caracterizan a la escuela pública secundaria como democrática y pedagógicamente emancipadora.

- **Obligatoriedad**

El principio de obligatoriedad se instituye para formalizar la escolarización de la población en los niveles del sistema educativo que son consagrados como tramos obligatorios del mismo por la legislación vigente. Este principio comprende asegurar el proceso de escolarización en los niveles educativos de carácter obligatorio y en todos los tramos del derecho a la educación, esto es en el acceso, la permanencia, el reingreso y el egreso.
Este principio, consagrado jurídicamente, exige atender las condiciones de desigualdad en las que se desenvuelve la vida del estudiantado, organizando una escuela pública con condiciones materiales y simbólicas que permitan que la dimensión legal de este principio se corresponda con la dimensión subjetiva -el deseo de estar en la escuela- y con la dimensión social, la consideración pública respecto del valor de la escuela secundaria.
Al Estado le corresponde garantizar y concretar la obligatoriedad y en tanto se conquiste la dimensión de la „obligatoriedad social", las familias contribuirán a su efectivización en tanto principio co-concurrente con el ejercicio y el disfrute del derecho a la educación.

- **Gratuidad**

La Gratuidad es un principio que concurre a garantizar la obligatoriedad y por tanto el ejercicio del Derecho a la Educación.
El Estado es el responsable de garantizar el cumplimiento de este principio y corresponde a sus obligaciones proveer los medios financieros y materiales para su concreción.
Está vinculado a la educación de calidad al brindar un piso de igualdad para todas las personas en tanto educación pública y estatal.

- **Laicidad**

Este principio establece una educación libre de doctrinas religiosas respetando la diversidad y la pluralidad cultural. Por lo tanto, la escuela pública y estatal, como ámbito laico, debe respetar las creencias religiosas como particularidades de las conciencias individuales y a su vez, no podrá incluir ninguna enseñanza religiosa en la currícula pública de esta provincia.

- **Igualdad educativa**

El principio de *Igualdad*[15] comprende el conjunto de condiciones y de prácticas que permiten el acceso a la educación, al conocimiento y a la participación de un cuerpo de conocimientos de lo común y general del cual nadie puede ser excluido. Establece condiciones de derecho de acceso, permanencia, reingreso y egreso al sistema educativo.
Posicionarnos en un enfoque de Igualdad Educativa nos exige problematizar radicalmente la desigualdad social, entendiendo que el Sistema Educativo en general y las instituciones escolares en particular, están atravesados por la injusticia en la distribución de los ingresos, por las desigualdades socioeconómicas y las discriminaciones culturales y étnicas.

15 Es necesario distinguir este principio de la idea de equidad, ya que esta última, remite a que la igualdad de oportunidades y el mérito sean determinantes de las trayectorias escolares del estudiantado, desconociendo las desigualdades de origen que influyen en las mismas.

ADRIANA BEATRIZ PUTTO
Secretaria Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

Educar desde el principio de Igualdad exige una tarea permanente y colectiva de objetivación, problematización y superación del sentido común que naturaliza la desigualdad social y educativa, como condición y posibilidad ética de interrogar el problema de la desigualdad, de sus condiciones de producción y de reproducción y de sus consecuencias en la constitución de los colectivos sociales y las subjetividades.

- **Inclusión educativa**

El principio de inclusión educativa parte de la igualdad de posiciones en el Derecho a la Educación en todos sus tramos. La igualdad de posiciones presupone la participación en un sistema de derechos y de obligaciones que subraya lo que tenemos de común. Implica la atención y el reconocimiento a la diversidad, por lo que, ninguna particularidad o característica física, cognitiva, cultural, social, política o económica será impedimento y/o condicionante para acceder al pleno derecho a la educación.

Así, la ***inclusión educativa*** contempla el proceso por el cual se pretende brindar a todo el estudiantado, con distintas capacidades y necesidades, la posibilidad de construir conocimientos y valores en una situación de igualdad respetando la diversidad. Para su concreción se requiere la materialización de configuraciones de apoyo[16] necesarias en articulación con la ***Escuela Especial***. En este sentido, este principio debe ser entendido en función de la complejidad del contexto, y las garantías que debe ofrecer el Estado en cuanto a recursos, condiciones materiales y dispositivos para enmarcarse dentro del paradigma de la inclusión.

- **Universalidad**

Este principio alude al libre acceso a la educación de todo el colectivo social sin distinguir condición social, política y cultural alguna, atendiendo a las particularidades de cada comunidad en su diversidad social y a la interculturalidad existente. Este pretende el libre acceso, permanencia, reingreso y egreso en todos los tramos del derecho a la educación y comprende la inclusión de toda la población del territorio.

La universalidad parte de la idea de que todas las personas son iguales frente al derecho a la educación y por tanto nos rige el principio de igualdad ante una educación de calidad, socialmente justa y culturalmente relevante. Se lo define como un principio de resguardo, prevención y protección de los derechos sociales y como arma de lucha colectiva por mejores condiciones de vida y de ciudadanía.

La Universalidad hace referencia a un ***Todo***, a una totalidad que contempla múltiples y diversos universos, considerando "horizontes de vida pluriversales más que universales" Esto es, horizontes de vida basados en la pluriversalidad como proyecto universal" (Mignolo, 2014). Así, el principio de universalidad se asocia al de pluriversalidad en un mismo universo que no es homogéneo sino diverso.

- **Interculturalidad**

Se entiende que la Educación Intercultural es una perspectiva educacional crítica para la escolarización de toda la población, que se sustenta en el derecho de todas las personas a mostrar, poseer, intercambiar los conocimientos, experiencias y modos de ver y vivir en el mundo. Implica respeto y aceptación de las diferencias, la crítica del etnocentrismo y el racismo nacionalista que se impone bajo el currículum explícito, oculto u omitido.

16 Se entiende por configuraciones de apoyo a la conformación de equipos interdisciplinarios de trabajo en conjunto con otras instituciones públicas.

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

Se entiende a la Interculturalidad

> como proyecto político enlazado con una pedagogía crítica que parte de la necesidad de implosionar epistémicamente en el conocimiento hegemónico y dominante; no busca ser incluido en él (como el multiculturalismo neoliberal), sino intervenir en él, generando participación y provocando una contestación y cuestionamiento (Walsh, 2007).

No busca la integración, sino el respeto y la aceptación de las diferencias, puesto que la educación intercultural está centrada en la diferencia y la pluralidad cultural que se opone a la integración entendida como asimilación. En este sentido, la "interculturalidad no es ni una suma ni un consenso; es más bien el disenso desobediente con relación a un discurso racial, patriarcal, sexista: es decir colonial." (Díaz, 2010: p. 7).
Este disenso surge contra la imposición cultural eurocéntrica que promovió políticas educativas de producción y reproducción de relaciones asimétricas, de discriminación e injusticias en la sociedad. Ante esto, es necesario desarrollar políticas de decolonización del currículum, de construcción de otras y justas prácticas pedagógicas e institucionales.
A partir de la preexistencia étnica y cultural del pueblo mapuce en relación a la conformación del Estado nacional y provincial, se define una mirada intercultural en la provincia del Neuquén. En este sentido, es necesario descolonizar las prácticas educativas para dar lugar a saberes y conocimientos provenientes del conjunto de culturas que habitan nuestro territorio. La interculturalidad, entonces, representa reconocimiento de derechos y por tanto un acto de Justicia Curricular y Social.

- **Justicia Curricular**

La justicia curricular supone un curriculum contrahegemónico considerando los intereses y las perspectivas de los sectores menos favorecidos económica, social, política y culturalmente. En otras palabras, la idea de justicia curricular, se expresa en los criterios de igualdad y reconocimiento a todo el conjunto en su diversidad.
La posición de los sectores menos favorecidos significa, en concreto, plantear los temas económicos también desde la situación de sectores empobrecidos, y no solo de los enriquecidos, establecer las cuestiones de género también desde la posición de las mujeres, plantear las relaciones étnicas y las cuestiones territoriales también desde los pueblos preexistentes, exponer también la sexualidad desde la diversidad sexual, entre otros.
El conjunto de posiciones político-pedagógicas consensuadas y enunciadas en el presente Marco, se relacionan estrictamente con el conjunto de decisiones epistemológicas y didácticas respecto de la selección y organización del cuerpo de conocimientos y saberes a ser enseñados, de las formulaciones sobre modos de organización de los contenidos de aprendizajes, de los espacios y formas metodológicas en las que el trabajo de enseñar y de aprender tiene lugar y que se presentan en el Marco Didáctico.

> Soy profesor en favor de la lucha constante contra cualquier forma de discriminación, contra la dominación económica de los individuos o de las clases sociales. Soy profesor contra el orden capitalista vigente que inventó esta aberración: la miseria en la abundancia. Soy profesor contra el

ESCOPIA

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

desengaño que me consume y me inmoviliza. Soy profesor en favor de la belleza de mi propia práctica, belleza que se pierde si no cuido del saber que debo enseñar, si no peleo por este saber, si no lucho por las condiciones materiales necesarias sin las cuales mi cuerpo, descuidado, corre el riesgo de debilitarse y de ya no ser el testimonio que debe ser de luchador pertinaz, que se cansa, pero no desiste. (Freire, 2002: p. 97)

2.6 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alvarez Uria, F. y Varela, J. (1991). Arqueología de la escuela. Madrid: La piqueta.

Apple, M. y Beane, J. (2000). Escuelas democráticas. Madrid: Morata.

Bauman, Z. (2007). *Modernidad liquida.* México: Fondo de Cultura Económica.

Berardi, F. (2003). *La fábrica de la infelicidad. Nuevas formas de trabajo y movimiento global.* Madrid: Traficantes de sueños.

Bobbio, N., Matteucci, N. y Pasquino, G. (1991). *Diccionario de Política.* México: Siglo XXI Editores.

Díaz, R. (2010). *Territorio, pueblo, autonomía y traducción.* En Foro Cultura, Identidad y Transformaciones Sociales. FACE. UNCo.

Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones.* Buenos Aires: Paidós.

Duschatzky, S. (2003) ¿Qué es un niño, un joven o un adulto en tiempos alterados? (pp. 45-52). En *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el Borde. Cuando la educación discute la noción de destino.* Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Dussel, I. y Southwell, M. (2005). La escuela y las nuevas alfabetizaciones. Lenguajes en plural. *El Monitor de la Educación*, Nro. 13.

Dussel, I. (1997). *Curriculum, humanismo y democracia en la escuela media (1863-1920).* Buenos Aires: FLACSO.

Dussel, I. (2007). *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria.* Buenos Aires: Fundación Santillana.

Freire, P. (2006). *El grito manso.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2002). *Pedagogía de la autonomía.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como Intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.* Barcelona: Paidós.

Guichard Bello, C. (2008). *Manual de Comunicación no sexista. Hacia un lenguaje incluyente.* México: Instituto de la Mujer Oaxaqueña.

Imen, P. (2005). *La escuela pública sitiada: critica de la transformación educativa.* Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación.

Margulis, M. y Urresti, M. (1998). La construcción social de la condición de juventud. En Laverde MC (ed.) *Viviendo a toda, jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades.* Universidad Austral: Siglo del Hombre Editores.

Mignolo, W. (2014). *Desobediencia epistémica.* Buenos Aires: Ediciones del Signo.

Rochwell, E. (1995). *La escuela cotidiana.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Sánchez, D. (2016). *Educación, Subjetividad y nuevas tecnologías.* Departamento Psicopedagogía Centro Universitario Regional Zona Atlántica Universidad Nacional del Comahue. http://www.infeies.com.ar

Walsh, C. (2007). Las geopolíticas de conocimiento y colonialidad del poder. En Walsh, C., Schiwy, F. y Castro Gómez, S. (eds.) *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolítica del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino.* Quito: Editorial Abya Yala.

ES COPIA

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

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

DOCUMENTOS Y LEGISLACIÓN

Ley 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI)
Ley Provincial 242, Creación del Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Neuquén
Ley 14.473, Estatuto del Docente

ES COPIA

ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho Provincial de Educación
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION

3 MARCO DIDÁCTICO

Este documento fue elaborado por la Comisión Redactora del Marco Didáctico conformada por representantes distritales de la Mesa Curricular Provincial y contempla las producciones realizadas en las Jornadas Curriculares, destinadas a trabajar los siguientes ejes temáticos: *"Problemáticas acerca de la enseñanza"*, *"Las problemáticas acerca de la evaluación y la planificación"* y *"Disputas entre conocimientos y enseñanza"*[17], incluidos en el desarrollo del presente documento.

> La escritura se construyó a partir de las sistematizaciones realizadas por las escuelas/distritos, articuladas con documentos que emergieron en el proceso de elaboración; y contiene las voces del colectivo docente en diálogo permanente con diferentes autores que han permitido tejer colectivamente este Marco Didáctico.

Ejes estructurantes:

- Consideraciones acerca de la Didáctica y las prácticas de enseñanza
- Concepción de enseñanza y de aprendizaje
- Dimensiones de la enseñanza
- Conocimientos y contenidos escolares
- Aportes de las disciplinas a la construcción de propuestas didácticas trans e interdisciplinarias
- Planificación
- Evaluación

3.1 CONSIDERACIONES ACERCA DE LA DIDÁCTICA Y LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

Podría decirse que la Didáctica es "la ciencia de la enseñanza", que se ocupa de la misma o más específicamente de los procesos de enseñanza en vínculo con los procesos de aprendizaje. Por ello, se hace necesario resaltar dos de sus características: en primer lugar, es una práctica social, es decir, responde a necesidades, funciones y determinaciones que están más allá de las intenciones individuales de las personas involucradas. Es necesario tener en cuenta las estructuras sociales y su funcionamiento para poder comprender su sentido total. En segundo término, esta práctica conlleva responsabilidad ética y moral[18].
Con respecto a la primera característica, se destaca que la enseñanza trasciende aspiraciones y decisiones individuales de quienes la ejercen. Lo que ocurre en las aulas no depende exclusivamente de los deseos individuales de sus protagonistas ya que hay que considerar la estructura organizativa y administrativa de la institución,

17 Katz, M., Rivas, F. (2017) Abordaje sobre dimensiones de la Didáctica General. Documento de trabajo Mesa Curricular Provincial del mes de mayo. Neuquén. AAVV. (2017) Pensar la escuela que queremos: disputas entre conocimientos y enseñanzas. Documento de trabajo Mesa Curricular Provincial del mes de junio y julio. Neuquén.
18 La ética, entendida como el ejercicio reflexivo de la libertad, cumple el invalorable papel de someter a crítica las costumbres y normas de una época instituidas como moral. La responsabilidad ética del docente, situado históricamente, estriba en resignificar los denominados valores morales construyendo nuevos sentidos culturales respecto al ejercicio de la libertad.

FOLIA

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

los recursos físicos y sociales disponibles y, en forma más general, los proyectos político-sociales en la que se enmarca.

En relación a la segunda característica, la enseñanza contempla una relación recíproca y asimétrica entre docentes-estudiantes en la que subyace una desigualdad de poder y autoridad. Por ello, la enseñanza compromete ética y moralmente a quien la realiza y es menester no ser indiferentes a dicha particularidad.

Domingo Contreras manifiesta que *"cierto es que hablar de enseñanza requiere hablar de aprendizaje (...) existe una relación pero no causal, sino de dependencia ontológica"* (1996, p: 21-22). Esto implica que no todo lo que se enseña se aprende, ni todo lo que se quiere enseñar es aprendido del mismo modo. Complementando esta idea, Paulo Freire (2008) afirma *"quien enseña aprende al enseñar y quien aprende, enseña al aprender"*.

Esta relación de enseñanza y aprendizaje es sostenida desde un enfoque teórico-práctico emancipatorio de lo instituido, y por lo tanto, no neutral en sus implicancias políticas y sociales. En este marco, el profesorado asume una impronta crítica desnaturalizando las prácticas y tradiciones establecidas, en tanto se consideren como trabajadores intelectuales que transforman y combinan la reflexión y la práctica de enseñanza. Pensar al profesorado como intelectuales críticos[19] es opuesto a considerarlo como meros ejecutores de ideas y propuestas elaboradas por otros y otras, fundamentalmente por "especialistas" y/o editoriales educativas.

En esta perspectiva, y ante el desafío de entrar al aula, el colectivo docente se plantea qué y cómo enseñar. Todo currículum enfrenta diferentes tipos de problemas, como por ejemplo aquellos relacionados con la definición de la propuesta pedagógica y didáctica: para qué, qué y cómo enseñar.

3.2 CONCEPCIÓN DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE

Desde una concepción crítica y emancipadora, la enseñanza es un proceso que promueve la construcción y problematización significativa de conocimientos, que supera la mera transmisión y repetición de los mismos. Enseñar implica crear situaciones que brinden al colectivo estudiantil posibilidades para la construcción de conocimientos para la investigación, favoreciendo la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad. Todo ello debe darse sin desconocer la singularidad y el contexto del estudiantado y su trayectoria escolar, para plantear propuestas pedagógicas diversas que contemplen los distintos modos y tiempos de aprender.

Este Marco Didáctico nos permite definir algunos rasgos esenciales de la enseñanza: enseñar es plantear problemas a partir de los cuales sea posible reelaborar los contenidos escolares y es también proveer toda la información necesaria para que el estudiantado pueda avanzar en la reconstrucción de conocimientos y saberes. Enseñar es promover la discusión sobre los problemas planteados, brindar la oportunidad de coordinar diferentes puntos de vista y orientar hacia la resolución cooperativa de las situaciones problemáticas. Es alentar la formulación, conceptualización y reconceptualización necesarias para el progreso en el dominio del objeto de conocimiento. Enseñar es suscitar, en el estudiantado, nuevos problemas que no se hubieran planteado fuera de la escuela. Es dar un lugar a la experimentación, a la reflexión, al cuerpo y a las emociones, en tanto responden a necesidades, funciones y determinaciones que están más allá de las intenciones individuales de quienes se involucran en el mismo proceso de enseñanza.

19 Utilizamos en forma indistinta esta denominación como Intelectuales transformadores

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

Reflexionar sobre las prácticas docentes implica hacerlas conscientes para repensar ciertas problemáticas y tensiones que nos atraviesan y resolverlas de una manera más comprometida y crítica. En tal sentido, el aprendizaje es un complejo proceso de construcción articulado y reestructurado por nuevos y antiguos conocimientos. Se considera al estudiantado como centro de la enseñanza en la adquisición y construcción de los conocimientos potenciando sus capacidades de pensamiento y aprendizajes significativos y relevantes.
Desde la centralidad del conocimiento en la relación de enseñanza y aprendizaje, Souto (1993: p. 152) sostiene:

> La conceptualización del acto pedagógico como relación ternaria (docente-conocimientos-estudiante) donde la reciprocidad aparece mediada por cualquiera de los tres componentes intenta romper con la dualidad que subyace en las relaciones y representaciones de la relación pedagógica mayoritariamente vigentes. En ellas la relación se da entre dos: un sujeto que posee como una propiedad personal el conocimiento y otro sujeto que está en situación de lograr dicha apropiación. Desde esta representación la enseñanza es simbólicamente un acto de pasaje de posesión. Transmitir un conocimiento es potencialmente otorgar un poder social. (...). El lugar del conocimiento como un tercero intenta romper esta configuración otorgándole un lugar propio, independiente no personificado en la figura del maestro ni en la del alumno. Intenta también desmitificar el saber y hacerlo accesible a unos y a otros; repensar el lugar de docente como un mediador en la búsqueda de conocimiento y no como un poseedor del mismo. Por último intenta abrir el camino y el acceso a lo simbólico que corre el riesgo de quedar obturado regresivamente en la relación dual. (Souto, 1993: p. 152)

3.3 DIMENSIONES DE LA ENSEÑANZA

Las prácticas de la enseñanza revisten un carácter multidimensional, como complejo y por ello, para que el proceso de enseñanza pueda ser comprendido, debe ser analizado de tal modo que articule fuertemente las dimensiones político pedagógicas [20] , metodológicas [21] y vinculares. Todas ellas se presentan interrelacionadas de manera consciente o inconsciente en las prácticas docentes permitiendo tomar conciencia de todas las aristas a tener en cuenta a la hora de enseñar.

3.3.1 Dimensión Político Pedagógica

Esta dimensión centra su preocupación en dotar de sentido y direccionalidad a la tarea docente en el marco del contexto político-social en el que se entrelaza. La tarea pedagógica es siempre política, no es objetiva ni aséptica y no existen neutralidades. La contextualización político-social es inherente a la especificidad del trabajo pedagógico. El carácter político de la educación, y por ende de la enseñanza, supone

20 En el Documento de "Abordaje sobre dimensiones de la Didáctica General" (Katz y Rivas, 2017), se habla de dimensión política social; la sistematización de los distritos la refieren como político-pedagógica y en ese sentido se adopta como tal.
21 En el Documento de "Abordaje sobre dimensiones de la Didáctica General" (Katz y Rivas, 2017), se habla de dimensión técnica; en función de las producciones escolares/ distritales, consideramos más pertinente llamar a esta dimensión metodológica.

ADRIANA BEATRIZ POZZO
Directora Provincial de Desarrollo y Asistencia Técnica
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

adscripciones teóricas. Como afirma Paulo Freire (1985) *"Todo acto pedagógico es político"*. La enseñanza como una práctica social dirigida al colectivo social con fundamentos éticos y morales está atravesada por las relaciones de poder e involucra proyectos políticos y sociales. Desde esta concepción, el Diseño Curricular y los proyectos institucionales se construyen colectivamente, a través de la participación y discusión; ambos son procesos y productos abiertos, dinámicos y estratégicos. Esto requiere de un profesorado con sólida formación, no sólo en el saber disciplinar, sino también en lo pedagógico con sentido crítico y con una mirada sensible y amplia.

3.3.2 Metodológica

Esta dimensión se preocupa por los aspectos que tratan de organizar las condiciones que faciliten la enseñanza y el aprendizaje, tales como las intencionalidades y estrategias de enseñanza y los contenidos de la misma.

Los contenidos escolares para la enseñanza en la Educación Secundaria son un recorte que supone decisiones sobre una cultura general común contemplando las diversidades y articulaciones entre las disciplinas. A la vez, se piensa que estos contenidos también deben constituirse como base para un Nivel Superior, en orientaciones diversas que brinden amplias posibilidades al estudiantado.

La selección de contenidos contempla la heterogeneidad de la población estudiantil, el contexto socio-económico y la necesidad de hallar recursos motivadores, como así también la información recogida en el diagnóstico, enmarcado todo ello en un proyecto político pedagógico más amplio. Desde el colectivo docente, los contenidos escolares se pautan por la lógica interna de la disciplina y áreas, la complejidad creciente de los contenidos/problemas y los acuerdos institucionales. En cuanto a la construcción metodológica, se define la articulación entre las áreas de conocimientos y disciplinas en diferentes formatos escolares.

La relación entre objeto a enseñar, quién aprende y el modo de abordar esos conocimientos no pueden pre-establecerse ni ser considerados como procesos inmutables; por el contrario, se relacionan dialécticamente y no puede abordarse uno sin el otro. El modo en que la relación entre esos elementos se concrete en un espacio-tiempo determinado, da lugar a metodologías de enseñanza diversa. Edelstein (1996) propone hablar de construcción metodológica en contraposición a la idea de un método universal y afirma que *"deviene fruto de acto singularmente 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"* (p. 85).

Desde esta perspectiva, no se puede separar el contenido de la forma de enseñar; se debe plantear qué y cómo enseñar considerando un currículum situado, abierto, dinámico, en donde se puedan respetar las individualidades estudiantiles. En este sentido, ***no hay una única forma de enseñar y no siempre se puede enseñar lo mismo y de la misma manera***.

El proceso de construcción metodológica contempla problemáticas didácticas de complejidad creciente, acorde a las características del grupo escolar y a los emergentes. Partiendo de situaciones problemáticas y de los interrogantes que formula el estudiantado se despliega un trabajo investigativo y creativo de carácter participativo y colaborativo que articula el contenido escolar proveniente de las diversas áreas/disciplinas. De este modo, esta construcción no es absoluta sino dinámica y dialéctica superando el mero utilitarismo de lo que se enseña, recuperando el valor formativo de los conocimientos y saberes escolares.

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

3.3.3 Dimensión Vincular

Esta dimensión se centra en la relación interpersonal, en el aspecto humano, en el vínculo entre docente-estudiante. Es la llave que posibilita generar relaciones más humanas y fructíferas desde el punto de vista pedagógico-educativo. Esta dimensión lleva una perspectiva eminentemente subjetiva en la que las relaciones, la empatía, el afecto, el respeto por el otro, la valoración y el reconocimiento del estudiantado y sus vivencias, están fuertemente involucradas en la constitución de subjetividades. En el aula se comparten, además de contenidos, experiencias, emociones, sensaciones, intereses y deseos, en un marco de relaciones interpersonales y acuerdos con el colectivo estudiantil.

Este vínculo que también incluye a docentes-docentes[22], estudiantes-estudiantes, se clasifica en: a) Primarios: se dan entre estudiantes-docentes, se constituyen y se desarrollan dentro del aula. Se consideran primario porque son el núcleo donde comienza a llevarse a cabo el aprendizaje; b) Secundarios: estudiantes-estudiantes y docentes-docentes. Se consideran secundarios porque se forman y se desarrollan en aulas, pasillos, patios, reuniones, actividades. Entre estudiantes, tiene el potencial de ser motivo de avance o de retroceso, cuestión que debe abordar el colectivo docente; y entre docentes, puede significar una unificación de criterios que fomenten el trabajo en el estudiantado, la creación de trabajo interdisciplinario o de integración curricular, la retroalimentación en cuanto a diagnósticos para el desarrollo de planificaciones y adecuaciones acertadas, entre otras; c) Terciarios: familias-estudiantes y familias-docentes. Se consideran terciarios porque son los vínculos que se desarrollan fuera de la escuela.

Cada uno de estos vínculos mencionados forman parte de procesos de enseñanza y de aprendizaje que construyen sentidos culturales[23], respecto de la solidaridad, el compañerismo, el respeto mutuo, entre otros, e implica dar lugar a lo diverso, a lo propio de cada cultura, a la historicidad del ser humano, a las nuevas perspectivas teórico-prácticas que surgen de las luchas sociales. Hablar de *sentidos culturales* en el marco de la construcción curricular es atravesar un proceso de permanente diálogo con la realidad que interpela diversas concepciones respecto de la convivencia democrática, la responsabilidad, el respeto, la solidaridad, el amor, la política, la ética, las sexualidades, las libertades, entre otras. Es también concebir otras formas de abordar los análisis de las problemáticas socialmente relevantes y culturalmente pertinentes y las acciones colectivas e individuales que esas reflexiones conlleven. Los sentidos culturales no se explican sin la conjunción entre reflexión-acción/praxis emancipatoria

3.4 OTROS PROTAGONISTAS DEL QUEHACER EDUCATIVO[24]

22 En esta Dimensión en la categoría docente se incluye también a quienes cumplan una tarea pedagógica institucional fuera del aula-clase.

23 Se propone esta conceptualización como superadora de la perspectiva de la "enseñanza en valores" con impronta moralista en la que se encarna el "deber ser". Para reflexionar sobre esta perspectiva, podemos preguntarnos críticamente ¿Cuáles son los valores a enseñar? ¿Qué significado le atribuyen al mismo valor distintas culturas? ¿es lo mismo decir responsabilidad cuando los que escriben lo hacen desde una lógica del disciplinamiento social que quienes lo hacemos desde una lógica de la diversidad y el disenso, poniendo al conflicto en el núcleo de construcción de democracias populares/comunitarias?.

24 Se incluye en esta categoría a Preceptoría, Biblioteca, Ayudantes de Trabajos Prácticos, Maestro de Enseñanza Práctica, Jefe de Talleres, Jefes de Sección, Referente Técnico Escolar, Asesoría Pedagógica, Equipos Directivos, Regencias, Secretaría, Auxiliares de Servicios.

ES COPIA

Las prácticas pedagógicas de quienes no desempeñan específicamente la enseñanza, más allá de las prescripciones establecidas en las normativas respecto de las funciones y tareas que les competen dentro de la organización escolar, están atravesadas por la matriz administrativista y reglamentaria en la dinámica institucional, alcanzando incluso las mismas prácticas docentes.

La cultura institucional[25] consolidada a lo largo de los años de existencia de la escuela secundaria argentina da cuenta de una creciente dinámica burocrática, que lleva a pensar que fuera de la tarea específica de enseñar que tiene el profesorado, los demás protagonistas escolares deben tener como prioridad de su labor el quehacer administrativo, resignando su rol pedagógico, a pesar de los incontables esfuerzos individuales y colectivos para superar esto. Desde la perspectiva emancipatoria de este currículum, valorizamos el sentido pedagógico de las prácticas escolares de quienes, sin estar frente al salón de clase, forman parte de la institución educativa.

En el proceso de construcción del *sentido pedagógico "La práctica es la manera en cómo nos relacionamos con la realidad. Es el cómo estamos metidos en ese mundo, en ese país, en esa comunidad, en esa situación concreta que nos toca vivir. (...) es la manera como producimos, nos organizamos y pensamos* (Frigerio, 1984, p:10). Desde esta concepción, las prácticas se focalizan en el estudiantado, en sus intereses, sus necesidades, sus problemáticas, en la contribución de la escuela a la construcción de sus singularidades, de su autonomía y libertad, significando y resignificando el trabajo que se viene realizando en forma continua y dialéctica de la praxis pedagógica.

Esta praxis pedagógica, en al caso del profesorado, muchas veces se ve superada por los requerimientos administrativos. Los protagonistas escolares que no desarrollan sus roles específicamente en la enseñanza áulica, tienen como tareas prioritarias aquellas que complejizan las prácticas docentes. Es una necesidad reconfigurar y resignificar el *sentido pedagógico* del trabajo de las distintas áreas/sectores de la organización escolar para que colaborativa y solidariamente, se construya en cada escuela una real *comunidad de saberes, experiencias y afectos*. De ahí la relevancia que tiene el conjunto del continente pedagógico que habita la escuela en concordancia con lo que señala Paulo Freire (2008):

> La complejidad de la práctica educativa es tal que nos plantea la necesidad de considerar todos los elementos que puedan conducir a un buen proceso educativo, nos impone la necesidad de inventar situaciones creadoras de saberes, sin las cuales la práctica educativa no podría darse. (...) Descubrí también que la efectividad de mi práctica estaba ligada a la necesidad de aceptar el protagonismo de los demás, a la necesidad de no pensar que soy el único en el mundo que puede hacer ciertas cosas (...) (pp. 54-55).

Es en esta dirección que las diferentes funciones y tareas escolares se integran a la creación de situaciones que comprometen el pensamiento crítico y la acción reflexiva en las problemáticas y visiones que atraviesan al estudiantado en sus vidas cotidianas.

---

25 "La cultura institucional es aquella cualidad relativa que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento. Es el modo en que ambas son percibidas por estos últimos, dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas orientando e influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella." En FRIGERIO, G. POGGI, M., y TIRAMONTI, G. (1984), Las Instituciones Educativas: Cara y Seca. Bs. As, FLAXO, pág. 35

COPIA

ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Modalidad y Ciclo de Educación
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

3.5 CONOCIMIENTOS Y CONTENIDOS ESCOLARES

En el acceso a los bienes culturales acumulados históricamente y distribuidos socialmente, la escuela ha resultado ser una institución fundamental para validar unos conocimientos -y no otros- considerados socialmente relevantes para su distribución. Los contenidos son un recorte y ordenamiento particular de la realidad y se llevan a cabo a través de una serie de decisiones y selecciones. Las relaciones de poder atraviesan los procesos de selección y modificación de los conocimientos popular-comunitario/académico-científico para transformarse en conocimientos escolares. En la actualidad, el acceso masivo a los medios tecnológicos, muchas veces genera una asociación equivocada del conocimiento con la información, transmitiendo contenidos fragmentados, ahistóricos, supuestamente neutrales y desconectados de la realidad social.
En este debate y análisis de las prácticas docentes, se mencionan, en muchas ocasiones, los términos conocimientos, contenidos, información, saberes, como todo aquello que circula en la escuela, y que el alumnado debe aprender/conocer. Una conceptualización de cada término ayudará a posicionarse al respecto.

3.5.1 Sobre Conocimientos - Saberes

El conocimiento es un producto social y no tiene más definición que la que le otorga el contexto socio-político en el cual se genera. Es decir, cada sociedad, en cada momento histórico, define ciertas prácticas como actividades cognoscitivas y designa el producto de esas actividades como conocimiento. Por ello, no hablamos de ***conocimiento*** sino de ***conocimientos***, ya que el mismo no es único ni singular en la medida en que es el resultado de experiencias comunes y situadas que definen determinadas e históricas maneras de habitar el mundo.
Teniendo presente el Marco General Socio Político Pedagógico del presente Diseño Curricular, puede señalarse que el conocimiento consiste en organizar los datos de la realidad, darles un sentido, estructurarlos; pero en este caso, la estructura no como sustantivo sino como verbo, es decir, como acción. ¿En qué consiste esa acción? En organizar esos datos de la realidad, pasada y presente, estructurándolos en tramas históricas, económicas, sociales, científicas, filosóficas, artísticas y culturales, según correspondiera a cada campo de conocimiento. Es en esas múltiples y diversas tramas (teorías) en las cuales los datos incorporados han de cobrar validez y sentidos, y también requiere de un paso previo: la selección de unos datos[26] y no de otros. Esa selección nunca es neutral sino que está determinada por los intereses epistemológicos del sujeto cognoscente (ya sea que esos intereses sean más conscientes o menos conscientes). Tampoco son neutrales las fuentes de donde se obtienen los datos y las tramas donde se estructuran los mismos. Fuentes, datos y teorías [27] que remiten a una determinada cosmovisión y la sociedad, a una determinada epistemología.
En el caso de los sistemas educativos que habitamos, como parte de una Latinoamérica conquistada y saqueada desde hace más de quinientos años por los

26 En cuanto a la noción de información para diferenciarla de conocimiento, se entiende como dato, como expresiones o enunciados descontextualizados de la realidad o del marco conceptual y metodológico en el cual tiene significatividad.
27 La teoría entendida como un modo de intervención social, es decir, como un cuerpo de saberes que vuelven inteligibles el mundo y la sociedad que habito, como una caja de herramientas con capacidad de intervención sobre los mismos para recíprocas transformaciones (de la sociedad y de la teoría misma).

poderes imperiales de turno, se cristalizó una hegemonía epistemológica que valida una única forma de conocimiento: la razón eurocentrada. Ella responde a factores de poder que generalizan determinados conocimientos, dándoles valor de "universalidad" vinculada a lo occidental de carácter clasista, patriarcal y racista que destruyó, subordinó e invisibilizó otros saberes, otras cosmovisiones y otras epistemologías.
En la construcción de un Currículum para la Escuela Secundaria de Neuquén, el conocimiento adquiere un carácter descolonizador y emancipatorio de las situaciones de injusticia pasadas y presentes, contribuyendo a la creación de nuevas condiciones socioeducativas en la producción de pluri-versales saberes y epistemologías.
En esta misma dirección, hablar de conocimientos y saberes como una pareja dialéctica, pone en relevancia la "intencionalidad" del conocimiento es decir, qué hacer con aquello que conozco. Si se participa de la idea de que el conocimiento es un producto social, un hecho práctico, pensando su carácter descolonizador y emancipatorio, el mismo es políticamente liberador. Y en esa dirección se pueden tomar las palabras de R. Leis cuando manifiesta que:

> ...el saber es el resultado de la acción transformadora, del matrimonio de la práctica con la teoría (...) Conocemos cuando tomamos la práctica como punto de partida, profundizamos en la esencia de esa práctica (teorizamos) y volvemos a la práctica transformadoramente. Se teoriza pues a partir de la práctica (...) logrando así nuevos niveles de comprensión sin alejarnos de nuestra realidad (Leis, 1990: p. 17)

Los *saberes* son entonces *conocimientos* que se apropian de la realidad para transformarla a través de la praxis (teoría-práctica), son *el hacer de los conocimientos*.

3.5.2 Sobre los Contenidos Escolares

La idea de ***contenidos escolares*** es una construcción didáctica que implica todo aquello que se enseña en la escuela, lo que integra y compone el currículum escolar. Una de las raíces de este término se puede identificar con la idea de Chevallard (1997) referida a la clase como a un sistema didáctico, cuyos elementos son el estudiantado, el profesorado y los contenidos, componentes que interactúan en la dinámica de la clase. *"En la escuela estos conocimientos se traducen en contenidos escolares. Esto significa que el conocimiento que transmite la escuela es el producto de un proceso de fabricación que tiene ciertas características (...) Los conocimientos no son verdades indiscutibles, son un recorte de la realidad y lo que se enseña no es independiente de la forma en que es enseñado"* (en Katz y Rivas, 2017). Teniendo presente esta afirmación y en concordancia con el Marco General Socio Político Pedagógico del Documento Curricular, se puede señalar que:

> ...cuando los sujetos tienen un lugar activo y protagónico en la construcción de los modos de conocer y en el sentido de los mismos, esto posibilita estudiantes creativos, críticos, libres y que desarrollan el juicio crítico. (Contreras, 1996)

El conocimiento, en tanto relación, resulta valioso pedagógicamente toda vez que transforma y favorece prácticas de autonomía y de heteronomía como valores comunitarios. De este modo, se entiende al conocimiento como el acontecimiento que invita a valorar la excepción y lo distinto que cada encuentro pedagógico genera en relación a la novedad, lo inesperado y la construcción colectiva.

Los contenidos escolares no tienen un carácter natural, ya dado, ni neutral; en la selección de los mismos se juegan procesos de lucha e intereses diversos de distintos sectores sociales atravesados por relaciones de poder. En este sentido, se remarca la necesidad de enseñar teniendo en cuenta el contexto en que se desarrolla la práctica educativa, ser capaces de adaptar temas al contexto social, considerando el carácter activo del colectivo docente en esa construcción y selección de contenidos.
Lo que se enseña y cómo se enseña da significado y debe favorecer la construcción de una mirada crítica que debe ser propiciada por el colectivo docente. En esta lógica, la selección de contenidos debe ser revisada permanentemente ya que está en vinculación con la realidad en la medida que forma parte de ella. El profesorado aporta la construcción, resignificación y articulación a los contenidos, con aportes de distintas disciplinas. Esto permite facilitar el espacio para que el estudiantado pueda debatir sobre los temas en cuestión y alcanzar una postura crítica.

3.6 APORTES DE LAS DISCIPLINAS A LA CONSTRUCCIÓN DE PROPUESTAS DIDÁCTICAS TRANS E INTERDISCIPLINARIAS

Como respuesta al positivismo y en la necesidad de establecer nexos entre las diferentes disciplinas, ya se habían desarrollado hacia mediados del siglo XX la pluridisciplinariedad y la interdisciplinariedad. La primera de ellas concierne al estudio de un objeto de una sola y misma disciplina por varias a la vez. Así, del cruce de varias disciplinas el objeto saldrá enriquecido ya que se aporta más a la disciplina en cuestión.
La interdisciplinariedad supone las disciplinas ya constituidas a las que intenta relacionar mediante la transferencia de métodos de una a otra. De este modo, la interdisciplinariedad desborda las disciplinas, pero su finalidad permanece inscripta en la investigación disciplinaria.
Se habla de transdisciplinariedad cuando los saberes de campos dispares se integran en una visión de conjunto que permite estudiar sus conexiones y relaciones de coordinación y subordinación, uniendo y articulando saberes.
Como en el caso de la disciplinariedad, la investigación transdisciplinar no es antagónica sino complementaria de la investigación pluri e interdisciplinar. La disciplinariedad, la pluridisciplinariedad, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad son las cuatro flechas de un solo y mismo arco: el del conocimiento.
Estas conceptualizaciones trasladadas al aula, implican que las epistemes emancipatorias de lo instituido se despliegan alrededor de aquellos problemas socialmente relevantes y culturalmente pertinentes que así resulten para los intereses de los sectores populares. Dichas formas de ver y entender el mundo y la sociedad para su análisis, estudio y transformación deberán conservar criterios igualmente emancipatorios a la hora de la selección, organización y secuenciación de los contenidos escolares.
En la organización de los contenidos articulados vertical y horizontalmente se seleccionan ejes y nudos problemáticos que atraviesen las áreas para ser abordados interdisciplinariamente. Desde este posicionamiento didáctico, cobran relevancia los conceptos estructurantes o metadisciplinares como base para el desarrollo de los contenidos del currículum. Al decir de Gagliardi (1986, p:31) *"los conceptos estructurantes son aquellos conceptos que, al construirse, organizan el sistema cognitivo; permiten integrar nociones o ideas para resignificar el contenido"*.

ES COPIA

ADRIANA BEATRIZ POTTO
Dirección Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

En la provincia de Neuquén hay innumerables experiencias pedagógicas de interdisciplinariedad, entendida ésta como el modo en el que las disciplinas se relacionan entre sí mediante la transferencia de métodos de una disciplina a otra. Al respecto Palacios, Ondarcuchu, Palacios y Bosio (2011) afirman: *"No se puede hablar de pensamiento ateniéndose solo a una disciplina, porque el pensamiento es co-disciplinario o, si se prefiere, interdisciplinar (...) No depende del contenido, sino del método. No se estructura por objeto, sino por objetivos"*. Es decir, son experiencias pedagógicas provinciales que intentan abordar la realidad de una manera holística y co-disciplinar a través de proyectos áulicos, departamentales, por áreas, inter-áreas, inter-cursos, combinando conocimientos y saberes. En ese sentido, descolonizar los colegios secundarios implica pasar del paradigma de la fragmentación al paradigma de la complejidad. En relación a esto, Tadeu Da Silva (1997) engloba las ideas expresadas sobre conocimiento y currículum en estas palabras:

> Una estrategia para un currículo crítico debería también centrarse en las cuestiones y en los problemas de nuestro tiempo: sida, pobreza, alienación y drogas, machismo y violencia, odio y racismo, homofobia y sexismo, ganancia y destrucción ambiental, exclusión y represión. Un currículo crítico no puede dejar de lado las actuales preocupaciones y vivencias centrales de los niños y jóvenes. Descolonizar el currículo es también tornarlo relevante para la vida social de esta época turbulenta. Evaluar en qué medida el currículo está implicado con estas cuestiones puede ser una forma de reconocer su carácter crítico y descolonizado. Evidentemente, todo esto sólo será posible si concebimos a los grupos comprometidos con el proceso educativo - maestros/as, alumnos/as, no docentes, padres, madres- como activamente involucrados en la producción del conocimiento y de la identidad social. Los significados y las representaciones dominantes sólo podrán ser subvertidos y cuestionados si tenemos una concepción histórica y social sobre la forma como ellos son producidos. Siendo así, el currículo no sólo será un territorio definitivamente descolonizado, sino también un territorio en el cual la mirada y la perspectiva imperial de los grupos de "ocupación" estarán bajo constante cuestionamiento. Sólo así tendremos un mundo social en el que las identidades sociales podrán transgredir y superar las divisiones existentes y circular libremente entre los diferentes territorios sociales y culturales sin la vigilancia y la represión de los guardias de fronteras. Todo esto apunta a construir una educación y un currículo inclinados hacia la crítica y la disidencia, hacia la trasgresión y la subversión, hacia la diseminación y la pluralidad, hacia la desestabilización y la interrupción, hacia el movimiento y el cambio y no hacia la aceptación y el conformismo, la sujeción y la sumisión, el odio y el separatismo, la fijación y la estabilización, el inmovilismo y la permanencia. En suma, hacia una educación y un currículo que multipliquen los significados en vez de cerrarse en los significados recibidos y dominados, hacia una educación para la insurrección y para la trasgresión de fronteras (p. 33).

ES COPIA

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

3.7 PLANIFICACIÓN

3.7.1 Sobre su Concepción

La tarea de planificar es un acto de una gran responsabilidad docente y está enmarcada dentro de los límites de la concepción de enseñanza. La planificación representa la explicitación de los deseos de toda persona educadora, materializada en un quehacer organizado que permite plasmar la intencionalidad y reflexiones de quien enseña, anticipar procesos y prever algunos resultados, incluyendo la constante evaluación de ese mismo proceso e instrumentos.

La planificación es considerada desde diversas perspectivas que contemplan ideas de proceso, en tanto es una tarea programada previamente al inicio del ciclo lectivo, que se revisa permanentemente y se evalúa al finalizar. La planificación es una herramienta, un instrumento didáctico con un fin y un sentido; es una hipótesis de trabajo que se reestructura permanentemente en función del análisis de las prácticas que se vayan realizando.

Todas ellas apuntan en sus argumentaciones a la construcción de una propuesta pedagógica en el marco del contexto particular (histórico, político, social, comunitario) de la institución y de su grupo de estudiantes que exige la toma de decisiones por parte de quien enseña en relación al *para qué, qué, cómo, en qué tiempos, quiénes y con qué recursos*.

Con la intención de precisar aún más el concepto de planificación, es necesario desmitificar la idea de exigencia formal o burocrática que existe en torno a esta temática. No existe un modelo de planificación que resuma o resuelva todo lo que se desea expresar, tampoco la planificación constituye sólo un mecanismo de control y supervisión por parte de las Supervisiones, Equipos Directivos y Asesorías Pedagógicas, y más aún, no todo lo que se escribe y del modo en que se lo escribe puede suceder en el acontecer del aula. Para abandonar este mito es necesario resignificar el sentido que tiene la planificación y darle una mirada conjunta que atienda a la intencionalidad de la misma y a su organización en la tarea favoreciendo la revisión permanente de la propia práctica.

3.7.2 Sobre sus características

Sobre el concepto de Planificación, el colectivo docente agrupa las siguientes características vinculadas entre sí:

Anticipatoria: está vinculada a su carácter de previsora. Pensar y escribir previamente lo que se piensa hacer y puede suceder implica elaborar una fundamentación, darle sentido a la misma (propósitos), seleccionar contenidos, construcción metodológica, estrategias de enseñanza, actividades, recursos, tiempos.

Situada: se hace referencia a las decisiones que toma el profesorado en el marco del contexto particular (histórico, político, social, comunitario) de la institución y de su grupo de estudiantes. Así la planificación se vuelve un mapa de ruta elegido de acuerdo a cada realidad particular que requiere de diagnósticos de conocimientos previos e intereses del estudiantado, contexto social, económico e institucional, relación escuela-ámbito extraescolar. Aquí el diagnóstico encuentra sus fundamentos para ser incluido como parte de la Planificación.

ES COPIA

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

Dinámica y abierta: se la concibe sujeta a cambios en el transcurso del proceso de enseñanza, lo cual permite ajustes y adaptaciones constantes. Esta característica establece que no es un producto terminado, sino que es un proceso que se realiza de forma constante y está al servicio de organizar y reorganizar la tarea docente con el fin de mejorar el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Reflexiva: la planificación es una instancia reflexiva que permite la revisión constante y la reorientación de las prácticas de la enseñanza, lo cual implica tomar decisiones que tiendan a reorganizar la tarea y enriquecerla.

Comunicable: es fundamental que las intenciones educativas, los contenidos y demás componentes de la planificación sean socializados al grupo de estudiantes ya que les permite tomar conciencia y asumir la responsabilidad en sus propios aprendizajes.

En este sentido entonces, el conjunto docente realiza muchos tipos de programaciones antes de enseñar y durante la enseñanza, modificando sus decisiones en la marcha del proceso; a veces esta toma de decisiones se formaliza por escrito, incluyendo pequeñas anotaciones y otras veces permanecen en procesos mentales menos formalizados y personales. Esto muestra que no se planifica de una vez y se ejecuta o aplica; por el contrario, la planificación es una propuesta, una hipótesis de trabajo, una herramienta para ser revisada; implica una actividad permanente y dinámica adecuada a la toma de decisiones propias del proceso de enseñanza con el estudiantado y debe ser rectificada, ajustada y reflexionada todo el tiempo.
Se destaca que la planificación es uno de los niveles de mayor concreción del curriculum y siempre está en relación con contextos que exceden el aula como las políticas educativas nacionales, provinciales y fundamentalmente con los diseños curriculares que enmarcan -con sus perspectivas, sus principios y sus sentidos sociales- las planificaciones institucionales y del aula. Estos lineamientos generales condicionan la planificación ya que le otorgan a esta tarea cierto grado de conflictividad, generando tensiones entre las prescripciones y la autonomía "relativa" propia de la tarea de enseñar.

3.7.3 Sobre sus Componentes

La planificación contempla una serie de componentes básicos independientemente de la forma en que los mismos se presentan:
El ***para qué***: corresponde a la **fundamentación** de la propuesta de enseñanza; se manifiestan allí las concepciones educativas, político-pedagógicas, ideológicas y éticas; la concepción de sociedad, sujeto de aprendizaje, conocimientos, características socio comunitarias, entre otras. También se incluyen las intencionalidades expresadas en propósitos u objetivos[28].
El ***qué***: tiene que ver con los **contenidos**, la selección, la forma de organización y la secuenciación de los mismos (construcción de problemas). Existen diferentes formas de presentación que depende fundamentalmente de las concepciones del profesorado y del campo de conocimiento al que refieren. Cada campo responde a lógicas

28 Los propósitos expresan finalidades formativas o intenciones educativas de quien organiza la propuesta de enseñanza. En cambio, los objetivos responden a una perspectiva más directivista de los aprendizajes en términos conductuales, indicando qué se espera del estudiantado (Davini, 2007)

FOLIO

ADRIANA MARTINEZ PORTO
Presidente Provincial de
Educación Inicial y Nivel Primario
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION

disciplinares diferentes y por lo tanto presentan modos disímiles en la forma de la organización de los contenidos. En este sentido, se busca romper con la fragmentación de las disciplinas y comenzar a planificar por áreas y en conjunto, hacia un trabajo colectivo, consensuado y participativo. La planificación conjunta es una alternativa válida para dejar las individualidades docentes áulicas y empezar a construir colectivamente nuevas formas posibles de entrar al aula, de enseñar y de aprender.

El ***cómo***: está configurado por un conjunto de decisiones que se materializan en las estrategias de enseñanza. También responden a la concepción de ***construcción metodológica*** coherente con los contenidos e incluye las actividades a desarrollar, proyectadas en función de las características del contexto, el estudiantado y de los propios deseos e intencionalidades del profesorado. Al respecto, las ***estrategias de enseñanza*** son seleccionadas coherentemente con el marco teórico en el cual se inscriben.

Las ***actividades de enseñanza*** y de aprendizaje son parte de las estrategias y corresponden a la previsión de las tareas que realizará el conjunto de estudiantes para aprender. Deben ser coherentes con las características del contenido y las estrategias adoptadas.

Los ***recursos didácticos***: instrumentos o herramientas que utiliza quien enseña para facilitar la enseñanza.

La ***organización del espacio***: alude al espacio físico en el que se desarrollan las actividades de enseñanza y de aprendizaje así como a las formas de agrupamiento de estudiantes que se propongan.

La ***concepción y distribución del tiempo***: variable que incide en la organización de la tarea escolar definiendo y condicionando en general otros componentes. Si bien actualmente se lo contempla como un tiempo homogéneo[29], el desafío es pasar a un tiempo heterogéneo donde se puedan plasmar otras formas de organizar y prever el ciclo lectivo, las jornadas de clase, la distribución de horas, el ordenamiento escolar, entre otros.

La ***evaluación***: este punto resulta esencial para la tarea docente en tanto se obtiene información sobre los aprendizajes del estudiantado. Esta es necesaria para ir readecuando la tarea y tomando decisiones en relación a la propuesta de enseñanza. Este aspecto es uno de los más problemáticos y dificultosos para el conjunto docente a la hora de realizarla y se desarrolla en su apartado específico.

3.8 EVALUACIÓN

3.8.1 Sobre su Concepción

Cuando se habla de evaluación en las escuelas secundarias, se la piensa dentro de un campo muy complejo y problemático.

En esta complejidad, se concibe a la evaluación como un proceso de indagación diferente a la acreditación, aunque la incluye. La evaluación se encarga de abordar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en un profundo proceso que abarca todo el acontecer del acto educativo. En cambio, la acreditación implica un momento, un corte en el tiempo dentro de este proceso, que surge desde la demanda social e institucional de certificar conocimientos a partir de contenidos enseñados y definidos

29 La idea de tiempo homogéneo alude a la idea de un aprendizaje que sigue un ritmo que es el mismo para todos sin respetar tiempos ni procesos individuales (Terigi, 2010).

ES COPIA
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION

de antemano como pautas para la promoción, evitando caer en valoraciones que clasifiquen, estereotipen, marginen, segmenten al estudiantado.
Desde esta perspectiva crítica, se concibe que evaluar es más que medir o acreditar y por lo tanto, implica buscar, pensar y crear nuevos formatos de evaluación trascendiendo la acreditación basada en la mera calificación en resultados obtenidos a partir de instrumentos calificatorios.
En el proceso de enseñanza y de aprendizaje se evalúan procesos y productos en tanto estos no sean acabados sino parte de un devenir dinámico. La evaluación es una constante y no sólo se centra en el estudiantado sino que también incluye al colectivo docente y sus prácticas.

3.8.2 Sobre sus características

Procesual: La evaluación parte de un primer diagnóstico que se realiza en el momento que el estudiantado inicia su ciclo escolar y se va resignificando a lo largo de toda la trayectoria. En este proceso se deben definir, explicitar y comunicar criterios de evaluación y co-evaluación. Cada corte evaluativo implica el análisis y valoración de los conocimientos aprendidos por el estudiantado en una relación recíproca que orienta acerca de "cómo vamos" para tomar decisiones de "cómo seguir".

Continua: la evaluación es permanente. Debe trascender la "prueba" y todo momento es propicio para evaluar y para aprender, considerando que la evaluación también genera instancias de enseñanza y de aprendizaje en vista a la acreditación y /o promoción del estudiantado.

Compartida: en este proceso están involucrados todos los actores de la institución; evaluación con y en el colectivo estudiantil; evaluación con y entre docentes. Se evalúa al estudiantado y al mismo tiempo al profesorado para tener una mirada sobre el proceso que es llevado en conjunto, para ver qué reforzar, qué cambiar y qué mantener. Es necesario evaluar la propia práctica docente y acompañarla desde los equipos pedagógicos para enriquecerla desde las miradas conjuntas y compartidas.

Formativa: es poder ver a través de la evaluación una instancia más de aprendizaje en la cual el estudiantado realiza una aprehensión de los conocimientos en sentido amplio.

Variada: la valoración social de la "prueba escrita" como dispositivo hegemónico -en tanto instancia única y definitoria para acreditar y promocionar- es una problemática a revisar. Se consideran también otros recursos como trabajos prácticos, trabajos de investigación, exposiciones orales, participación en clase, evaluación por materialización y defensa de proyectos (proyectos acordados al inicio del año escolar y expuestos sobre el final del año lectivo) y las pruebas a carpeta abierta son, entre otros, instrumentos que también requieren reflexión y pensamiento crítico.

Connotativa: Toda evaluación tiene connotaciones sociales, psicológicas, pedagógicas y técnicas. Es un proceso amplio y complejo. Implica considerar aspectos socioculturales e institucionales que responden a determinadas y variadas ideologías.

Individual y grupal: tiene instancias de trabajo evaluativo en relación a cada estudiante -su tarea y su propio proceso de aprendizaje- y también grupal que exige un trabajo colaborativo y colectivo.

ES COPIA

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

Estas características forman parte de una concepción pedagógica relativa a la evaluación y subyacen en toda práctica docente. Por tanto, el modo en el que se lleve adelante el proceso evaluativo será coherente con la metodología de trabajo áulico desarrollada durante el ciclo lectivo. Es fundamental que el colectivo docente explicite al estudiantado qué va a evaluar, quiénes intervendrán en la misma y cuándo, socializando el lugar que ocupa la evaluación en el proceso de enseñanza y de aprendizaje y qué criterios se pondrán en juego a la hora de la acreditación y promoción.

Todas estas temáticas en sus diferentes aspectos alcanzarán mayores grados de precisión y concreción a través de un nuevo Régimen Académico bajo un enfoque crítico y emancipador de manera colectiva y democrática.

Para finalizar, se refuerza la concepción emancipatoria de la evaluación como un espacio de encuentro entre estudiantado y docentes, construyendo conocimientos y saberes en un proceso dialógico, reflexivo y crítico que favorece el crecimiento colectivo e individual.

3.9 REFLEXIONES FINALES

El desarrollo de las ideas plasmadas en este Marco Didáctico, producto del esfuerzo y del trabajo del colectivo docente de las escuelas secundarias participantes del proceso de construcción curricular, brinda el encuadre de las prácticas político-pedagógicas que nos atraviesan y nos convocan diariamente en las escuelas que habitamos. Visibiliza nuestras voces, nuestras prácticas, nuestras tensiones, deseos y esperanzas.

Enseñar es suscitar en los y las estudiantes nuevos problemas que no se hubieran planteado fuera de la escuela.

Sistematización distrital, mayo 2017

3.10 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AAVV. (2017). Pensar la escuela que queremos: disputas entre conocimientos y enseñanzas. Documento de trabajo Mesa Curricular Provincial del mes de junio y julio. Neuquén.

Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid, España: Ediciones AKAL.

Contreras Domingo, J. (1996). *Enseñanza, Currículum y Profesorado*. Madrid, España. Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica.* Montevideo: Aique.

Da Silva, T. (1997). Descolonizar el curriculum. Estrategias para una pedagogía critica. En *Revista Crítica Educativa N° 2.* Buenos Aires, Argentina: ERRE EME.

Davini, M.C. (2007). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires, Argentina: Paidos.

Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En Camilloni, A. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

Edelstein, G. y Coria, A. (1999). *Imágenes e imaginación: iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.

Freire, P. (1985). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación.* México: Paidós.

Freire, P. (2006). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.

ESCRIA

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

Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramonti, G. (1984). *Las instituciones educativas: Cara y Ceca.* Buenos Aires: FLACSO.

Gagliardi, R. (1986). Los conceptos estructurantes en el aprendizaje por investigación. En *Revista Enseñanza de las Ciencias*, 4 (1), pp. 30-35.

Garcia, E. (1998) *Hacia una teoría alternativa de los contenidos escolares.* España: Diada

Katz, M. y Rivas, F. (2017) Abordaje sobre dimensiones de la Didáctica General. Documento de trabajo Mesa Curricular Provincial del mes de mayo. Neuquén.

Leis, R. (1990). *El arco y la flecha.* Hvmanitas-CEDEPO.

Palacios, A., Ondarcuhu, L., Palacios, A. y Bosio, M. (2011). *Interdisciplina para armar.* Buenos Aires: Lumen.

Popkewitz, T. (1988) *Paradigma e Ideología en Investigación educativa.* España: Mondadori.

Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

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

Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.* Barcelona, España: Paidós.

Terigi, F. (2010). Conferencia: Las cronologías del aprendizaje: un concepto para pensar trayectorias del aprendizaje. *Jornada de apertura ciclo lectivo 2010.* 23 de febrero, Santa Rosa, La Pampa, Argentina.

ADRIANA BEATRIZ POTTO
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION

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

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

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

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

Prof. GUSTAVO AGUIRRE
Vocal de Nivel Media, Técnica y Superio
Consejo Provincial de Educación

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

4 ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DE LA ESCUELA SECUNDARIA. CICLOS Y SUS FUNDAMENTOS

La legislación educativa vigente establece que la Educación Secundaria se organiza en dos ciclos: un Ciclo Básico Común a todas las Orientaciones y un Ciclo Orientado de carácter diversificado, según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo, (Art. 31 de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, sancionada en 2006, Ley de Educación Técnico Profesional Nº 26'58, Art. 45 de la Ley Orgánica de Educación Provincial N° 2945 sancionada en 2014).

4.1 LA ORGANIZACIÓN DEL CICLO BÁSICO COMÚN

Se define al Ciclo Básico Común (CBC) como un espacio pedagógico de carácter común a todas las modalidades de la Educación Secundaria, comprometido con la formación de carácter general, holística y humanista. Se organiza orientado por las definiciones políticas, pedagógicas y didácticas, las inscripciones teórico metodológicas y los principios políticos pedagógicos, sustentados en los Marcos Socio Político Pedagógico y Didáctico de este Diseño Curricular.
El diseño del Ciclo Básico Común debe configurarse como un sistema de garantías de los tramos del Derecho a la Educación - ingreso, permanencia, reingreso - y como un objetivo facilitador de la movilidad del estudiantado entre modalidades y entre geografías jurisdiccionales e interjurisdiccionales.
La estructura organizativa de la Escuela Secundaria en general y del Ciclo Básico Común en particular, se definen desde el campo de los Derechos Humanos Fundamentales y el Derecho Social a la Educación, desde los principios de Justicia Curricular, Gratuidad, Obligatoriedad, Interculturalidad, Igualdad Educativa y Pluriversalidad como soportes éticos, políticos y pedagógicos, de concreción de una real Inclusión Educativa. En ese sentido, se la entiende como habilitadora de trayectorias escolares que reconocen, respetan y atienden tanto la diversidad como la singularidad del estudiantado y que, al mismo tiempo, promueve que cada estudiante no sólo esté dentro de las escuelas sino que, fundamentalmente, sea y se sienta parte del colectivo institucional en condición de igualdad.
El CBC habilita situaciones y relaciones pedagógicas en las que estudiantes y docentes socializan, construyen, se apropian de conocimientos, saberes, técnicas y metodologías fundamentales para avanzar hacia los desarrollos de la formación específica del Ciclo Orientado y hacia una conquista de progresiva autonomía intelectual para interpretar la realidad social e intervenir en ella.
La organización, secuencia y tiempo de la estructura organizativa de la Escuela Secundaria y las decisiones sobre el ordenamiento y articulación de los Ciclos se fundamenta en las definiciones respecto de la identidad pedagógica de cada uno de ellos, sus aportes a la formación y la direccionalidad y contenidos de la formación general y de la formación específica.
Para el Ciclo Básico Común se acuerda en las siguientes premisas:

a) El estudiantado debe encontrar en él un cuerpo de conocimientos socialmente relevantes y culturalmente pertinentes, que lo inscriba críticamente en el mundo y en la sociedad que habita.

ES COPIA

Dirección Provincial de Planeamiento y Gestión de Políticas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION

b) Que dicho cuerpo de conocimientos alcance esa relevancia y pertinencia en tanto se ofrezca de manera sólida y en condiciones de igualdad, en un proceso continuo y regular.

c) Ese corpus epistemológico debe dirigirse a una aprehensión holística, compleja y crítica del mundo y de la sociedad por parte del estudiantado.

d) Para que dicho proceso tenga lugar, se debe atender necesariamente a los procesos de maduración cognitiva y emocional.

e) Dicha maduración cognitiva va alcanzando un progresivo desarrollo en el momento del pensamiento abstracto que, para el estudiantado que habita las escuelas secundarias, ocurre promediando la finalización del segundo y comienzos del tercer año (salvando las diferencias individuales y culturales), en el marco de la construcción social de las subjetividades adolescentes y juveniles.

f) La formación general debe darse a lo largo de la trayectoria escolar y no es un espacio que concluye abruptamente cuando cada estudiante inicia el Ciclo Orientado.

g) La formación de carácter general, universal/pluriversal, es la que posibilita instituir una base epistemológica capaz de incorporar en forma permanente y autónoma, los constantes desarrollos científicos, tecnológicos, artísticos.

h) La formación general de carácter relacional y complejo es necesaria para comprender e intervenir en los campos de la producción y del trabajo, atendiendo resultados de estudios e investigaciones que demuestran consistentemente la necesidad de este tipo de formación para enfrentar los vertiginosos cambios tecnológicos que reconfiguran dichos ámbitos de intervención humana.

La organización de la Escuela Secundaria, como se ha expresado, debe ser solidaria con el objetivo central de ordenar condiciones materiales y simbólicas que hagan efectivo el acceso, la permanencia, el reingreso, el egreso y la recurrencia al Sistema Educativo.
Esta organización, a su vez, asume el compromiso de garantía respecto de la estabilidad laboral y de las condiciones de trabajo de la docencia en estricto respeto por lo normado en la legislación vigente.
Los Ciclos se organizan como espacios curriculares de formación general y formación específica articulados en torno a criterios pedagógicos didácticos que doten de unidad y significatividad a los procesos de enseñanza y de aprendizaje y a la construcción de experiencias escolares situadas.
Por la identidad de la Escuela Secundaria como tramo obligatorio del Sistema Educativo, se resguardan los tiempos pedagógicos de formación general compartida por el conjunto de modalidades de la Educación Secundaria y los tiempos personales necesarios a una elección informada de la Orientación.

ES COPIA

ADRIANA BEATRIZ POTTO
Secretaria Provincial de
Educación y Media de Enseñanza
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION

4.2 ORGANIZACIÓN E IDENTIDAD DE LOS CICLOS DE LA ESCUELA SECUNDARIA

1) Escuela Secundaria Orientada y Escuela Secundaria Técnico Profesional

1.1) Un Ciclo Básico Común de formación general de dos años y, para la Modalidad Técnico-Profesional, también con espacios de formación específica;

1.2) Un Interciclo – Espacio de Enlace Pedagógico – para el Tercer Año de la Escuela Secundaria, con objetivos de continuar y afianzar la formación general básica e introducir, con carácter orientador, la formación específica pertinente a las Orientaciones del Ciclo Superior. El Tercer Año se organiza como propuesta curricular que, en las dimensiones cognoscitivas, sociales y psicológicas combina continuidad de la formación general con la presentación de la formación específica y tiempo para una elección autónoma e informada. Los criterios de articulación horizontal, - intra-ciclo y vertical, - inter-ciclos, posibilitan recorridos formativos coherentes mediante una planificación secuenciada y relacional entre la formación general y la formación específica. Las notas distintivas del Tercer Año responden a esta doble articulación en el marco de un Diseño Curricular que promueve continuidad, profundidad, complejización y relación creciente de y entre los aprendizajes que el estudiantado va construyendo a lo largo de su recorrido por la Escuela Secundaria.

1.3) Un Ciclo Superior Orientado de dos años para la Escuela Secundaria Orientada y de tres años para la Escuela Secundaria Técnico Profesional.

2) Escuela Secundaria Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos

2.1) Un Ciclo Básico Común de Formación General de dos años.

En la provincia de Neuquén, la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos se organiza en trayectos de formación de tres y cuatro años según franjas etarias.

Las decisiones de fundamentos curriculares tomadas, atienden y entienden las características de la población escolar de la Modalidad, valoran los esfuerzos por reingresar al sistema, conquistar la culminación de los estudios secundarios y avanzar, si así lo deciden, hacia estudios superiores. También identifican, analizan e interpretan las 'marcas' que portan de experiencias escolares que no pudieron concluirse.

Este conjunto de decisiones orientan la presencia de una formación general relevante y significativa, que permita potenciar una ciudadanía emancipadora, proseguir estudios superiores y posibilite acceder al trabajo digno y satisfactorio.

Organizar en un pie de igualdad el Ciclo Básico Común de la escuela Secundaria de Jóvenes y Adultos en sus dos trayectos de formación, es de fundamental valía para que el colectivo estudiantil se sienta

ES COPIA

ADRIANA BEATRIZ ROTTO
Secretaria Provincial de
Educación y Mejora de Aprendizajes
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

contenido y respetado pedagógicamente en sus intereses y motivaciones por aprender y conocer, se habiliten como protagonistas de experiencias colectivas de construcción de conocimientos relevantes y significativos y se autoricen a concluir los estudios secundarios a los que tienen derecho.
Desde el principio de Igualdad Educativa y Justicia Curricular formar parte de un Ciclo Básico y Común es un imperativo ético para que las poblaciones juveniles y adultas se apropien de herramientas de pensamiento y conocimientos generales y comunes que se sumarán y relacionarán con las que han construido a lo largo de sus biografías vitales, escolares y laborales.

2.2) Un Ciclo Superior Orientado de dos años para el trayecto de 4 años de escolaridad.

2.3) Un Ciclo Superior Orientado de un año para el trayecto de 3 años de escolaridad.

ES COPIA

ADRIANA BEATRIZ PEREYRA
Directora Provincial de Educación
Despacho Consejo Provincial de Educación
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

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

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

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

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

Prof. GUSTAVO AGUIRRE
Vocal de Nivel Media, Técnica y Superi
Consejo Provincial de Educación

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

5 FUNDAMENTOS Y OBJETIVOS DEL CICLO BÁSICO COMÚN

5.1 FUNDAMENTOS

El Ciclo Básico Común se presenta como un tramo de la escolaridad secundaria construido sobre uno de los principios fundamentales que sostienen este Diseño Curricular: el Derecho Social a la Educación.
En este sentido, su carácter *Básico* se entiende "en el sentido de abarcar una serie de conocimientos, reconocidos como indispensables." (Aporte distrital). Supone ciertos conocimientos que se consideran social y culturalmente relevantes y forman parte de la base constitutiva de una formación respecto de ciertos sentidos sociales que se "construyen desde la pluriversalidad de saberes en el reconocimiento de la diversidad cultural y de género" (Aporte distrital.). Esto implica construir definiciones acerca de 'lo común' que son siempre dinámicas pensando en aquello que, en un momento histórico determinado, se considera que es significativo y, por lo tanto, necesario enseñar al colectivo estudiantil de adolescentes, jóvenes y adultos/adultas de la provincia de Neuquén para garantizar el derecho a la educación en condiciones de igualdad. Es necesario comprender que la definición del Ciclo Básico se construye desde el conjunto de conocimientos comunes que brinda el tramo educativo y no en una dimensión meramente cuantitativa determinada por la duración en años. En todo caso, la definición de esa dimensión está supeditada a las decisiones respecto de los saberes que se consideran relevantes, necesarios y en tanto constituyen la base, entendida como soporte, para la construcción de nuevos conocimientos tanto dentro del sistema educativo como a lo largo de la vida.
El Ciclo Básico se originó en los años '60 con el objetivo de superar la segmentación entre las diversas instituciones[30] de la Educación Secundaria que implicaba circuitos diferenciados según el sector social de procedencia. Recuperando esta matriz, el CBC se constituye hoy en un espacio de la escuela secundaria que evita institucionalizar estas segmentaciones sin posibilidad de movilidad entre modalidades[31].
El CBC no debe marcar un límite taxativo entre la formación general y la formación específica. Por el contrario, se identifica como un espacio de formación de carácter general con potencialidad para dialogar con la formación específica que corresponde a las Modalidades de la Educación Secundaria y a las Orientaciones del Ciclo Superior.
Lo común permite, de este modo, trascender la profunda fragmentación que existe actualmente entre las diversas instituciones de educación secundaria. Fragmentación que ha resultado en la constitución de cada escuela como una "isla" -que sólo responde a sus propios criterios y principios- y la profundización de condiciones desiguales entre las mismas[32].

30 Normal, Comercial, Nacional, Técnica.
31 Refiere a las modalidades explicitadas en la Ley Nacional de Educación.
32 Diversas investigaciones han estudiado el fenómeno de la fragmentación educativa (Tiramonti 2004, 2009, Kessler 2002) en el marco de procesos de fragmentación social. A diferencia de los análisis que se realizaron en la década del '80 refiriendo a la segmentación, actualmente se habla de la fragmentación como un proceso cualitativamente diferente. Mientras que los segmentos remiten a circuitos diferenciados articulados en un espacio común, los fragmentos no se reconocen como parte de un terreno común, no es posible reconocer continuidad entre los mismos, con lo cual se torna difícil sostener la idea de 'sistema'.

ES COPIA
ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de E...
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUC...

Por otra parte, los procesos de fragmentación lesionan el derecho a la educación al obstaculizar una de las condiciones básicas para su garantía: la movilidad del estudiantado por las distintas instituciones de la provincia. Un diagnóstico generalizado entre quienes habitan la escuela secundaria remite a las dificultades que se les presentan a estudiantes que deben afrontar, por diversos motivos, el cambio de una institución a otra. La profundización de las diferencias existentes entre las propuestas educativas que ofrecen las instituciones (con pocos puntos de contacto entre sí), produce obstáculos que derivan, en muchos casos, en la discontinuidad de la trayectoria educativa, inhabilitando la permanencia o el reingreso en la escolaridad secundaria.

El Ciclo Básico Común facilita la circulación entre escuelas secundarias que difieren no sólo en su ubicación geográfica y en la Modalidad sino también en sus proyectos institucionales, lo que permite:

- Que estudiantes de toda la provincia puedan estudiar en cualquiera de las escuelas neuquinas teniendo la certeza de que hay una base de conocimientos que trasciende la especificidad de una escuela y están garantizados en cada una de ellas;
- Enseñar los mismos contenidos, con niveles de complejidad creciente, asegura el principio de igualdad y evita la discriminación y desvalorización entre y desde las instituciones escolares.
- La posibilidad de cambio de instituciones (cambio de escuelas) sin complejos sistemas de exámenes de equivalencias, asegurando, en primer lugar, la permanencia y fortaleciendo la continuidad en el sistema educativo;
- Superar la distinción de las escuelas según criterios de selectividad y calidad construida en el imaginario social que obstruye el principio de justicia curricular.

En este sentido, 'lo común' se constituye en un modo de garantizar igualdad, al "permitir a estudiantes rurales y urbanos, de sectores más y menos favorecidos acceder a conocimientos comunes", generando "el conjunto de condiciones y de prácticas que permiten el acceso a la educación, al conocimiento y a la participación de un cuerpo de conocimientos de lo común (general, universal) del cual nadie puede ser excluido" (Aporte Distrital). De este modo, un Ciclo Básico Común permite darle concreción al principio de Justicia Curricular, entendiendo que el estudiantado debe tener igualdad en las posibilidades de acceso a una formación curricular equiparable o equivalente en toda la provincia.

La construcción de condiciones de igualdad permite, al mismo tiempo, el reconocimiento y la habilitación de diversas trayectorias. Este es un aspecto central en el diseño de una escuela secundaria universal, en tanto tensiona su matriz fundacional de carácter selectivo y elitista.

Por todo esto, se entiende que el carácter *Básico y Común* se sostiene sobre la consideración de la igualdad como principio fundamental, en su articulación con *lo singular, lo particular y la diversidad*. La igualdad debe ser comprendida no como un objetivo a alcanzar en el futuro sino como un punto de partida (Dussel y Southwell, 2004), como un supuesto incuestionable que debe materializarse y verificarse en cada instancia de la práctica educativa.

Otro de los fundamentos centrales para la organización de un Ciclo Básico Común, es la libre y sólida formación de lo común con la posibilidad de acceso a una Orientación o especificidad, que habilite la construcción de la elección vocacional. En este sentido, este CBC se relaciona con la "necesidad de una pedagogía que acompañe el proceso de madurez, emocional e intelectual" de adolescentes, jóvenes y adultos/adultas,

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

ofreciéndoles "la posibilidad de elegir de manera emancipatoria una nueva trayectoria habiendo transitado una experiencia educativa que sustente su elección" (Aportes distritales), como parte de la construcción de un proyecto vital. Por esa razón, es fundamental que los contenidos de este Ciclo "tengan la misma solidez y validez como base indispensable para la construcción del conocimiento en el Ciclo Orientado de cada Modalidad" (Aporte distrital).
La articulación entre la Educación Primaria y Secundaria es otro de los fundamentos centrales que sostiene la necesidad de un Ciclo Básico Común como "puerta de entrada a la Escuela Secundaria". Esto tiene que ver no sólo con un carácter transicional entre dos niveles sino también con el compromiso de acompañar "los primeros pasos sosteniendo el derecho del estudiantado a ingresar, transitar, promover y egresar de la escuela secundaria" (Aporte distrital) aprendiendo nuevas formas de "ser estudiantes". En el ingreso a la escuela secundaria, la dimensión vincular es el punto de partida para la formación de grupos y nuevas relaciones sociales que serán condiciones centrales en el aprendizaje.
El carácter "Básico" también implica profundizar y complejizar los contenidos de la Educación Primaria y ofrecer las herramientas cognitivas necesarias que permitan al estudiantado abordar contenidos complejos en cualquier Orientación que elijan, favoreciendo su autonomía en el contexto de un currículum emancipador. En este sentido, una de las condiciones fundamentales para esta articulación se encuentra en una organización curricular que promueva la profundización y complejización del carácter interdisciplinar propio de la escuela primaria.
El CBC no puede olvidar su rol articulador pedagógico en la continuidad con el Nivel Inicial y Primario, y garantizar una educación continua en cuanto a los sentidos sociales del ámbito escolar.

5.2 OBJETIVOS

5.2.1 En relación al derecho y a los principios político-educativos

- Garantizar el acceso, la permanencia, el egreso y el reingreso del estudiantado en la escuela secundaria, ofreciendo una experiencia escolar que lo reconozca como sujeto de derecho y lo incluya como protagonista de su proceso formativo.
- Promover un trayecto formativo en el espacio del Ciclo Básico Común que, desde los principios político-educativos consagrados en este Diseño Curricular, resguarde la igualdad de oportunidades, de posibilidades y el reconocimiento de la diversidad para el colectivo estudiantil.
- Promover una formación básica y común que posibilite la orientación oportuna del estudiantado en la elección de instituciones y Modalidades de la educación secundaria.
- Diseñar e implementar trayectos de formación comunes para todo el estudiantado del conjunto de escuelas secundarias provinciales que se desarrollen en experiencias pedagógicas institucionales relevantes.

5.2.2 En relación a la articulación horizontal (al interior del nivel) y vertical (entre niveles y entre ciclos)

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

- Articular la formación del Ciclo Básico Común con la experiencia escolar del Nivel Primario, a los efectos de posibilitar un pasaje que fortalezca la confianza del estudiantado en sí mismo para proseguir estudios secundarios.
- Promover estrategias de articulación entre Modalidades y Ciclos de la Escuela Secundaria que permitan al estudiantado decidir, desde el reconocimiento de sus intereses, respecto de sus pasajes inter-ciclos e inter-modalidades, en tanto condiciones para asegurar la permanencia y el egreso.
- Brindar las herramientas necesarias para la continuidad de los estudios secundarios, generando estrategias que permitan la elección fundada y decidida con autonomía, de las orientaciones del ciclo superior.

5.2.3 En relación al estudiantado y los enfoques de enseñanza y de aprendizaje

- Propiciar el trabajo interdisciplinario, el pluralismo metodológico y la vinculación con problemas que provoquen desafíos cognitivos, para estimular aprendizajes significativos y colaborativos que proyecten intervenciones en los distintos campos de la realidad social.
- Garantizar el conjunto de saberes, conocimientos y metodologías que constituyen la red de soportes necesarios para avanzar en los órdenes de complejidad y especificidad de los contenidos propios del Ciclo Superior Orientado.
- Promover una participación activa del estudiantado en el trabajo con los contenidos escolares, en la construcción de conocimientos y de experiencias escolares necesarios a la elaboración de proyectos individuales y colectivos.
- Contribuir, desde la organización institucional y las experiencias educativas, a la formación del estudiantado en el ejercicio de una ciudadanía crítica, participativa y solidaria, con protagonismo para decidir e intervenir en la realidad social, en vistas a su constitución como un sujeto ético y político.
- Favorecer el abordaje, experimentación e intervención en aspectos de la realidad desde una construcción interdisciplinar, superando la visión fragmentada de las disciplinas y contenidos.
- Atender las trayectorias educativas respetando la diversidad de modo situado y en contexto.
- Favorecer aprendizajes significativos, desde la organización de formatos curriculares que estimulen la participación; la intervención entre pares; la interpretación y comprensión de fenómenos y procesos; y el ensayo fundamentado de soluciones en los procesos de aprendizaje.

5.3 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Dussel, I. y Southwell, M. (2004). La escuela y la igualdad: renovar la apuesta. *El Monitor*, 1.

Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada.* Buenos Aires: UNESCO.

Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media.* Buenos Aires: Manantial.

COPIA

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

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

6 PERSPECTIVAS Y ÁREAS DE CONOCIMIENTO

6.1 INTRODUCCIÓN.

Las inscripciones teóricas, los principios y las definiciones metodológicas expresadas en los Marcos Socio Político Pedagógico y Didáctico del Diseño Curricular, orientan las decisiones respecto de su estructura académica, que se concreta en una selección justificada de Perspectivas y Áreas Curriculares.

Las **Perspectivas** constituyen enfoques filosóficos, epistémicos, pedagógicos y didácticos que otorgan direccionalidad a los procesos de enseñanza y de aprendizaje y configuran la experiencia escolar. Definen políticas que organizan contenidos, otorgan sentidos culturales a las relaciones pedagógicas, e instituyen modos de gobierno y organización escolar. Implican formas de ser y estar en la escuela secundaria.

Derechos Humanos, Género, Interculturalidad, Ambiental e Inclusión Educativa se constituyen en soportes ético políticos necesarios, para conquistar el objetivo de una Escuela y una Educación Secundaria democrática, justa y liberadora.

Se define al **Área** [33] como una forma de organización que integra objetivos, contenidos, metodologías, recursos y modos de evaluación en torno de ejes orientadores y no de una mera yuxtaposición de contenidos. Constituye, por una parte, una totalidad estructurante de un conjunto integrado y coherente de conceptos, principios, generalizaciones y, por otra, una subestructura dinamizante que comprende las perspectivas del colectivo que aprende.

El Área es 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.

El Área constituye una estructura de organización de conocimientos y saberes alrededor de ejes estructurantes, núcleos problemáticos de áreas y nudos disciplinarios que configuran la experiencia escolar vinculando propósitos, objetivos y la construcción metodológica para superar la tradicional planificación topicada.

Supera la división en asignaturas para poner el foco en las experiencias de enseñanza y de aprendizaje que son relevantes de diseñar, implementar y evaluar en contextos y realidades concretas.

Para el Ciclo Básico Común, las áreas se conforman atendiendo a criterios de: interdisciplinariedad, de especificidad de formación según la modalidad de la escuela secundaria y por el enfoque integrador para comprender el objeto de estudio – enseñanza.

En cuanto al **criterio de interdisciplinariedad**, el área está constituida por un conjunto de disciplinas que se consideran en principio como epistemológicamente afines y que interactúan regularmente entre sí de modo tal que configuran una unidad didáctica. En tal sentido, se presentan las áreas de Ciencias Sociales, Políticas y Económicas; Ciencias Naturales; Lenguajes y Producción Cultural; Matemática e Informática.

Respecto del **criterio de especificidad de formación**, se conforman las áreas de Tecnología y Tecnología Agropecuaria. Ambas contemplan la especificidad de la

33 Se toma el concepto de área del Diseño Curricular del Ciclo Básico Común Unificado de la provincia de Río Negro. Resolución 964/86 del CPE Río Negro

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

Escuela Secundaria Modalidad Técnico Profesional; se configuran y organizan como un espacio de reunión y aproximación entre los docentes que las integran, con el propósito principal de construir un enfoque y una organización articuladora en torno a problemáticas y proyectos vinculados al diseño, la gestión y el desarrollo socio productivo.

El tercer **criterio - de enfoque integrador -**, es aplicado a Educación Física Integral, un área definida por: la complejidad del objeto de estudio y su abordaje desde distintos enfoques teóricos; el redimensionamiento de los propósitos de formación y sus efectivas posibilidades de diálogo con otras áreas.

En síntesis, el Área se presenta como un encuentro planificado de conocimientos y saberes que permiten ampliar y complejizar las epistemes y como una estructura abierta y dialógica de construcción de formas de organización y división del trabajo docente.

La estructura académica del Diseño Curricular contiene **Espacios Curriculares Inter Áreas**, indispensables para educar en el protagonismo, la sensibilidad y la comprehensión de lo social.

Comunicación y Medios, con su propuesta de abordaje de prácticas socioculturales y semióticas de comunicación y de difusión, se instituye en el marco del diálogo entre las áreas de Ciencias Sociales, Políticas y Económicas y Lenguajes y Producción Cultural.

Educación Sexual Integral formaliza pedagógicamente en el plano de este Diseño Curricular, un derecho de la niñez y la adolescencia consagrado por Ley N° 26.150 y regulado por Resolución N° 45/08 del Consejo Federal de Educación. La multidimensionalidad y el carácter holístico de los ejes de conocimientos y saberes que deben ser enseñados, definen claramente a la Educación Sexual Integral como espacio curricular inter área.

Perspectivas, Áreas y Espacios Curriculares Inter – Áreas, organizan conocimientos y saberes en orden de la complejidad, relevancia social y pertinencia cultural, con la inclusión de aquellos que dan cuenta de las nuevas coordenadas culturales como Informática, Filosofía, Educación Sexual Integral, Teatro, Danza, Lenguas preexistentes, entre otras.

6.2 PERSPECTIVAS DE FORMACIÓN Y ACTUACIÓN EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

6.2.1 INTRODUCCIÓN

Se define a las Perspectivas como el conjunto de enfoques filosóficos, epistémicos, políticos y pedagógicos que direccionan la construcción de la experiencia escolar en los campos de la cultura institucional, las relaciones pedagógicas y las prácticas curriculares. Este conjunto formativo incluye las Perspectivas en Derechos Humanos, Género, Interculturalidad, Ambiental e Inclusión Educativa.

Las perspectivas, en tanto enfoques paradigmáticos, tienen presencia en el conjunto de áreas curriculares con niveles de concreción en sus fundamentos epistemológicos y didácticos, en las decisiones respecto de la estructura y secuencia de contenidos y en los criterios que articulan sus construcciones metodológicas específicas.

Su carácter de fundamentos y soportes de las prácticas sociales y pedagógicas que tienen lugar en la Escuela Secundaria, hacen de las Perspectivas herramientas organizadoras de la vida escolar, patrones de formación y de actuación que acompañan las trayectorias educativas durante toda la escolaridad. Se enfatiza su

ESCUELA

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

condición de enfoques filosóficos, epistemológicos, políticos y pedagógicos y su carácter de transversalidad respecto de todas las áreas del conocimiento para proponer el tratamiento de las temáticas de relevancia social, política, económica y cultural que se constituyen en agenda pública y que la escuela secundaria debe incorporar permanentemente.

En este sentido, las Perspectivas alientan que 'entre' a la escuela la experiencia colectiva para ser trabajada desde las dimensiones éticas, ideológicas, intelectuales y propositivas co-constitutivas de la 'cuestión educativa', con el aporte de las diferentes áreas del conocimiento.

Es importante entender la constitución subjetiva en tanto "producto de prácticas discursivas que promueven modos de ser estar y hacer en y con el mundo, una construcción situada" (MGSPP, p. 28). Se parte de considerar a la subjetividad como una construcción esencialmente social, asumida y vivida por las personas en sus existencias particulares. La subjetividad se manufactura socialmente y encarna singularidades psíquicas, en aquello que nos constituye individualmente, en existencias únicas e irrepetibles.

En este sentido, como lo expone el Marco Socio Político Pedagógico, las instituciones familia y escuela se vuelven relevantes en la construcción de esas subjetividades, las que podrán posicionarse como protagonistas en tanto la educación les posibilite deconstruir concepciones instaladas, naturalizadas, devolviéndoles su carácter histórico y político.

Las Perspectivas se conciben como un volver a la teoría, como una enseñanza rigurosa basada en conceptos que se historizan y se contextualizan confiriéndoles identidad semántica para promover debates y conquistar aprendizajes complejos, holísticos que permitan aprehender la totalidad de lo social.

Las Perspectivas también alientan a interrogar las condiciones de producción histórica de conocimientos y saberes, alojan prácticas y relaciones sensibles y comprometidas con la justicia educativa. Por otro lado, orientan la producción colectiva de las Identidades Institucionales, interpretadas como procesos dinámicos de construcción de sentidos compartidos, siempre sujetos a mutaciones en las cambiantes condiciones socio históricas.

La escuela es una institución que con todas sus contradicciones debe ser considerada como espacio de lucha y de producción de significados acerca del mundo y de la sociedad.

En este sentido, la incorporación de las diferentes perspectivas a la estructura curricular, debe concebirse como un cambio cualitativo puesto que las mismas pueden coadyuvar a la conformación de un currículum como práctica y de una escuela más histórica, más política, más teórica, más crítica, más emancipadora y más decolonizante.

En síntesis, las Perspectivas constituyen enfoques críticos de formación, se sostienen, socializan y enseñan procesos y conquistas de derechos políticos, sociales, económicos y culturales y promueven la participación en la dinámica democrática de la sociedad.

Propósitos Generales de las Perspectivas

- Promover el abordaje en su totalidad y/o en su profundidad de aquellas problemáticas de relevancia social y política que la escuela no puede desoír.
- Recuperar el relato, la narración, la-s memoria-s, es decir, la historización del mundo y los pueblos a través de la palabra como condición fundante de cualquier proceso transmisor de cultura.

ES COPIA

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

- Construir nuevos regímenes de verdad que enuncien historias, lenguajes e imaginarios no ligados a los poderes institucionales, políticos y económicos vigentes.
- Interrogar las condiciones de producción histórica del conocimiento considerado verdadero.
- Promover la edificación de lazos sociales solidarios que habiliten las prácticas interculturales, la valorización de los bienes comunes y las identidades, y la construcción de significados culturales para el desarrollo democrático de la sociedad.

6.2.2 DERECHOS HUMANOS

EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

En los procesos de formación y construcción de la experiencia escolar mediante un enfoque inscripto en el paradigma de los Derechos Humanos hay dos cuestiones a enfrentar: el pensamiento débil y la socialización adaptada.
Se conceptualiza al **pensamiento débil** como aquel en el que no hay lugar para el desarrollo de la capacidad de pensar, imaginar, criticar, emitir juicios y reflexionar. Está sujeto a un tipo de educación prescriptiva y tecnocrática que anula la posibilidad de formar el carácter deliberante del sujeto para interpretar, proyectar, actuar, trivializando y reduciendo la vida en todos sus aspectos y minimizando al mismo tiempo el lenguaje, al restarle fuerza al significado semántico.
La educación en el pensamiento débil pretende un proceso de **socialización** eficiente, de acomodación al orden interpretado como un orden irreversible, como un hecho ajeno a la intervención humana y a la valoración ética, elimina la duda y la discrepancia, no contextualiza históricamente los hechos sociales y políticos. Conforma estructuras mentales de carácter complaciente, sin lugar para la creatividad y la imaginación, base del conformismo social. Configura un orden educativo que anula la voluntad, inhibe la conciencia y reduce los valores éticos al interés individual como interés privado, desligado de la ética como práctica social comprometida.

El pensamiento débil adapta y socializa en el social conformismo

La **adaptación** se refiere a una especie de conformidad que permite que quienes dominan sean obedecidos pues los sujetos dominados están constituidos de tal forma que consideran o bien que para ellos hay otros rasgos del mundo más importantes que su actual subordinación / o bien que no hay posibilidad de un régimen alternativo. En este último caso, el núcleo duro de la adaptación es el sentido de inevitabilidad, la obediencia por ignorancia de cualquier tipo de alternativa.
Y la causa que produce adaptación – mecanismo de sometimiento por su efecto de dominación ideológica – se encuentra en una determinada distribución social del conocimiento y de la ignorancia (Therborn, G., 1987, p. 76).

Puntos de partida para una Educación en y desde los Derechos Humanos

1) La interpelación crítica y la pregunta inquieta que orienta la indagación respecto de los Derechos Humanos, entendiendo que:

Indagar sobre la construcción del Sistema Educativo y del Derecho a la Educación (y de los Derechos Humanos en general) significa preguntarnos por aquellos procesos sociales, políticos y culturales que contribuyen a esa construcción y por los que la impiden y la retardan.

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

> Significa sobre todo, preguntarnos por los sujetos históricos que han hecho avanzar la conciencia de los derechos y específicamente del derecho a la educación. (Arroyo, M., 2006, p. 124)

2) La presencia de los Derechos Humanos como currículo, organización escolar y relación pedagógica porque como sostiene la APDH (2012)

> (...) la experiencia histórica del atropello a los derechos humanos sufrido por nuestro pueblo; las condiciones materiales del desarrollo capitalista en su fase actual; el reconocimiento de nuevos derechos a las minorías – entre otras condiciones- reclama de la escuela pública la asunción de un papel nodal para las nuevas generaciones y es, ser el motor de la construcción de una cultura de los derechos humanos. (p. 6)

En este sentido, se ve la necesidad de proponer acciones que conduzcan, progresivamente, a una transformación en la cultura escolar que devenga en posibilidad efectiva de instituir los DDHH como paradigma ético en la formación del estudiantado.

3) La comprensión de que las ideas claras y la fundamentación inequívoca sobre los Derechos Humanos no tienen en sí mismas la capacidad de fundar prácticas, en todo caso la idea es "que los Derechos Humanos se aprenden como efectos de testimonios, como compromiso, como práctica y no como deducción de primeros principios" (Follari, 2010, p.11).

4) El reconocimiento y comprensión respecto de las propiedades co-constitutivas de los DD HH:

a) Universalidad e Inalienabilidad: los sujetos son titulares del derecho. No se puede renunciar, ni se puede privar del derecho; debe garantizarse una base igualitaria para el acceso, el ejercicio, el goce y no pueden ser limitados ni expropiados por otros.
b) Indivisibilidad e Interdependencia: en tanto sostén de la dignidad de la persona, es un derecho interrelacionado que para realizarse, exige de la realización de otros DDHH tales como la salud, la alimentación entre otros.
c) Disponibilidad de instituciones, docentes, recursos, programas de enseñanza en cantidades suficientes y en condiciones adecuadas desde el principio de Gratuidad por tratarse de un Derecho de Prestación.
d) Accesibilidad para todos y todas. El concepto de accesibilidad implica no discriminación ni de género, ni de etnia, ni de clase y contempla la accesibilidad material, económica y cultural, la accesibilidad a formas, contenidos, programas, métodos pedagógicos que deben ser pertinentes, relevantes y significativos para los sujetos del derecho. El criterio de accesibilidad promueve el deber de desarrollar propuestas educativas sensibles a los contextos culturales y sociales de nuestros estudiantes, respetuosos de las diferencias, el pluriculturalismo y los derechos fundamentales.

Por lo tanto, educar en Derechos Humanos exige una formación que dispute con los enfoques y paradigmas mercantilistas e individualistas desde un proyecto político educativo, que entiende a la Educación como un valor socialmente compartido y una necesidad humana que "se postula desde el principio de igualdad", (Bobbio, 1991, p. 459).

ES COPIA

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

Los Derechos Humanos: Un campo de disputas

El desarrollo anterior plantea entonces que los Derechos Humanos lejos de ser naturales, universales, derivados de la razón y auto-evidentes, son un producto histórico y cultural controversial. En efecto, los Derechos Humanos son un verdadero campo de disputas en el que diferentes colectivos sociales dotados de posiciones diferenciales de poder se disputan su significado, su contenido y su praxis.

La posición hegemónica que se ha desarrollado de los Derechos Humanos es la que ha instalado el desarrollo capitalista occidental y su formulación política preferida: la democracia formal representativa. Es una concepción basada en una idea individualista y atomista de la condición humana que le otorga un fuerte predominio a los derechos civiles y políticos y, en particular, al derecho de propiedad privada. Sobre esta base de raigambre liberal, postula una falsa universalidad –inspirada en la supuesta superioridad moral y cultural de Occidente- y, de esta forma, despoja a los Derechos Humanos de su sentido ético y emancipador.

En contrapartida, la posición contra-hegemónica de los Derechos Humanos, los considera como necesidades sociales objetivadas producto de la lucha de los pueblos por la emancipación política y social. Esta posición plantea una postura integral e indivisible de los Derechos Humanos que no le concede primacía a los derechos de carácter individual por sobre los derechos de naturaleza colectiva, es decir, los derechos económicos, sociales y culturales. A su vez, esta postura contra-hegemónica señala que los Derechos Humanos son exigibles, esto es, que el Estado se encuentra en una posición de garante frente a los individuos y grupos titulares de los derechos, y que su incumplimiento acarrea responsabilidad jurídica internacional por parte del Estado garante.

Descolonizando los Derechos Humanos

Es usual que, aún desde una mirada contra-hegemónica de los Derechos Humanos, se señale a Auschwitz –símbolo del genocidio perpetrado por el nazismo en Europa- como el punto de inflexión en materia de Derechos Humanos para la humanidad toda. El mismo Theodor Adorno (1998), en *La educación después de Auschwitz*, planteará que "*cualquier debate sobre los ideales de la educación es vano e indiferente en comparación con el de que Auschwitz no se repita. Es la barbarie contra la que se dirige toda educación*"(p.119).

Y si bien, desde una mirada contra-hegemónica de los Derechos Humanos, se comparte la denuncia de los crímenes del nazismo, no puede dejar de observarse que la formulación de Adorno sigue presa de una visión eurocéntrica de la historia humana. El autor presupone que Auschwitz, más que ningún otro evento de violencia masiva, representó un quiebre histórico en la civilización. Soslaya este planteo que, tras su máscara de progreso civilizatorio, la modernidad capitalista advino a este mundo conquistando y saqueando poblaciones y territorios con toda su carga de violencia y muerte.

Es por eso que, en la tarea de otorgar poder a los pueblos que tratan de construir soluciones emancipadoras más allá de la modernidad occidental y el capitalismo, urge que también en el terreno de los Derechos Humanos se conquiste una mirada decolonial. Para ello, es necesario ir a la raíz de la modernidad occidental y capitalista que produjo el mayor genocidio que registra la historia humana –mucho antes que Auschwitz-: la conquista de Abya Yala[34] y África. Y junto con ello, el proyecto de

34 En correspondencia con el Documento de la Perspectiva Intercultural y el Área Ciencias Sociales, Políticas y Económicas, se recupera el término que el pueblo Kuna (actual Panamá) le daba a América.

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

olvido más gigantesco del que se tenga memoria mediante el desarrollo de ciencias sociales y humanísticas cómplices epistemológicas de los poderes imperiales genocidas.

En estas circunstancias, entonces, construir una concepción de Derechos Humanos contra-hegemónica y decolonial es, antes que nada, una tarea epistemológica. Y para ello, y siguiendo a Santos (2010), se deben establecer los derechos fundadores que fueron suprimidos por el colonialismo occidental y la modernidad capitalista. Derechos fundadores o derechos originales, sinónimos para denunciar los crímenes de la expansión colonial sobre los cuales la modernidad occidental cimentó sus edificios económicos, políticos, culturales y epistemológicos.

Los derechos originales, por tanto, no son los derechos naturales de la tradición idealista y liberal de occidente; son derechos originales que existen solamente para señalar la perpetración de injusticias-originales, es más, hasta se podría llegar a señalar que no son derechos originales sino más bien injusticias-originales. Reivindicar estos derechos posibilitará abrir las instituciones educativas a una concepción de Derechos Humanos también emancipadora y decolonial.

El derecho a llevar el capitalismo histórico a enjuiciamiento en un tribunal mundial

La reivindicación del derecho a formas comunitarias de vida exige que el capitalismo, representado por los Estados y las corporaciones transnacionales, rinda cuentas por su cuota de responsabilidad en las violaciones masivas de Derechos Humanos que tienen lugar en forma de miseria, guerras y destrucción ecológica, entre otras. Este derecho fundador se origina en el saqueo que impuso la modernidad capitalista y occidental que impidió que otros pasados (y por tanto, otros presentes) ocurrieran.

El derecho a una transformación del derecho de propiedad orientada a la solidaridad

Las formas genocidas en las que la propiedad colectiva o comunal de pueblos originarios y comunidades campesinas se suprimió históricamente testimonian el carácter inherentemente colonial de la modernidad occidental. Incluso, bien podría decirse que –desde una mirada decolonial- el derecho a la propiedad no es tal, precisamente porque no existió como tal antes de la conquista y usurpación colonial. Concebido como un derecho individual según la concepción occidental de los Derechos Humanos, el derecho de propiedad marca una divisoria de aguas entre la concepción hegemónica de los Derechos Humanos y una concepción contra-hegemónica y decolonial.

En el primer caso, desde la teoría burguesa de la propiedad, el concepto de posesión física implica el derecho de propiedad sobre una cosa. Y esta cosa, en el momento que se creó la teoría de la propiedad, es básicamente la tierra y el conjunto de los medios de producción[35]. Momento histórico de conquista y saqueo que se expresa jurídicamente como el derecho a la propiedad privada donde el derecho de los

35 Locke (1632-1704). Pensador inglés que brega por la división de poderes y la defensa de la propiedad privada de los medios de producción para permitir el libre desarrollo de la burguesía. Dicha formulación entronca con su planteo acerca de considerar a América como un lugar donde el estadío de la humanidad se encuentra todavía en su estado salvaje y, por ende, legitimar las empresas conquistadoras de este continente.

ES COPIA

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

vencedores se convierte en derecho universal. Ya Rousseau[36] observó en el derecho a la propiedad, concebido como un derecho individual, las semillas de la guerra y de todo el sufrimiento humano, así como la destrucción de la comunidad y la naturaleza. En el siglo XXI occidental, el ascenso de las corporaciones transnacionales agravó lo anterior. Nuevamente, en el plano jurídico, esas corporaciones se consideran sujetos de derechos y se les trata como tal tanto por los derechos nacionales como por el derecho internacional (pese a manejar recursos que exceden los de muchos Estados-nación y controlar los recursos y la provisión de servicios públicos esenciales a la supervivencia de masas importantes de la población).
En el segundo caso, desde una posición contra-hegemónica y decolonial de Derechos Humanos, se debe hacer frente directamente al individualismo posesivo de la concepción liberal de la propiedad. Más allá del Estado y del mercado, y contra ellos, se apuesta a reinventar un dominio social colectivo, no estado céntrico. Un dominio social en el que el derecho a una transformación orientada a la solidaridad de los derechos de propiedad esté política y socialmente anclada.

El derecho al reconocimiento de derechos a la naturaleza y las generaciones futuras

La conquista imperial implicó el desarrollo de una epistemología centrada en el pensamiento binario (naturaleza/sociedad, cuerpo/mente, colectividad/individuo, masculino/femenino, sujeto/objeto) que destruyó la idea de que cada uno de nosotros es un todo bio-físico-cultural integrados en una trama universal. Con ello, se suprimió también la idea de reciprocidad entre lo humano y no humano y la perspectiva inter y transgeneracional. Unos Derechos Humanos en clave decolonial, implica incorporar los derechos de la naturaleza y concebir al planeta tierra como algo que se hereda de las generaciones futuras.

El derecho a organizar y participar en la creación de los derechos

Sin la supresión de este derecho, las minorías propietarias nunca habrían podido gobernar sobre las mayorías populares en un campo, supuestamente, formado por "ciudadanos libres e iguales". Las luchas emancipadoras reivindican este derecho como un principio político básico. El derecho a la organización colectiva, por sobre el derecho individual liberal, es un derecho primordial sin el cual no se pueden alcanzar los otros derechos. Es un derecho fundador, original, en el más estricto sentido, ya que su eliminación está en el centro de la concepción moderna y liberal por la cual los derechos fundamentales no tienen que crearse: ya están presentes como derechos naturales, como "dados". Unos Derechos Humanos contra-hegemónicos denuncian la eliminación del derecho a organizarse por parte de las mayorías (empezando por el derecho a la protesta) y proceden a organizar todas las solidaridades necesarias frente a la colonialidad del poder. Unos derechos humanos emancipatorios del orden social instituido señalan que el derecho a organizarse y el derecho a crear derechos son dos dimensiones inseparables del mismo derecho.
Por lo antedicho, esta perspectiva en Derechos Humanos como enfoque filosófico-pedagógico, parte de denunciar los actos masivos de supresión constitutiva de los derechos originales: las injusticias originales, sobre los cuales la modernidad occidental y capitalista transformó los derechos de los genocidas vencedores en derechos universales. Y a continuación, se da a la tarea de reconstruir emancipatoria y decolonialmente derechos humanos concebidos desde un Sur político-epistémico.

---

36 Rousseau (1712-1778). Pensador ginebrino que denunciaba el establecimiento de la propiedad privada de la tierra como el origen, en buena medida, del conflicto social.

ES COPIA

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

La memoria como herramienta pedagógica en el tratamiento de los Derechos Humanos

Concebida la memoria como registro y conservación de la experiencia, la misma aparece como el recurso con que la constitución social de la subjetividad dispone del pasado. De un pasado que no es estático, pasivo, ni mucho menos está muerto, sino que se lo hace existir y se lo produce por la vía del recuerdo y la interpretación colectiva y singular. Al mismo tiempo, como construcción social que interactúa entre la conservación y el olvido, la memoria exige de un trabajo que no se agota, ni mucho menos, en la enumeración de los recuerdos y exige una interpretación política de la historia. Al respecto, Todorov (2008) señala la contraposición entre un uso literal de la memoria y un uso ejemplar.

En el primer caso, la memoria literal se detiene en la singularidad o unicidad del viejo acontecimiento y lo vuelve insuperable, de un modo tal, que el presente siempre queda en deuda con el pasado. De ahí, a sacralizar hechos y personajes que obturan toda interrogación crítica de los mismos, hay solo un paso. De ese modo, esta memoria literal se convierte en herramienta cómplice de los poderes instituidos estableciendo regímenes de verdad y sus consecuentes efectos de poder en términos políticamente conservadores.

En el segundo caso, la memoria ejemplar procura recuperar las experiencias del pasado y darse el permiso de re-significarlas para comprender mejor el presente a la luz de las injusticias sufridas para luchar contra las que tienen lugar hoy. Así, la memoria ejemplar parte de considerar que toda historia es una historia del presente y como tal busca instalar lenguajes, memorias e historias insurgentes en consonancia con los intereses populares. Enfrentándose contra la cosificación de la memoria, la memoria ejemplar procura hacer transmisible historias pasadas capaces de recrearse en nuevas experiencias de luchas sociales. Y por ello mismo, esta memoria insurgente no procura establecer imperativos categóricos del tipo "prohibido olvidar" por entender que todo imperativo deviene un *deber ser* que actúa a modo de carga moral y no de elección ética[37] en las luchas del presente. Esta memoria insurgente, justamente, se propone desarrollar políticas de la memoria ancladas en una rigurosa revisión crítica de nuestras luchas pasadas que eviten momificar y glorificar sucesos y sujetos.

Derechos Humanos, Políticas de Estado y Pueblos Originarios: historia Argentina y prácticas genocidas

En ese camino, y en lo que atañe a la construcción de políticas de la memoria relacionadas con los Derechos Humanos, hay que señalar que las políticas de Estado al respecto, son relativamente recientes en el país. Incluso, bien puede afirmarse que su instalación como políticas de Estado ha sido el fruto de las luchas llevadas a cabo desde la sociedad civil y sus organismos de Derechos Humanos. En especial, en referencia a la lucha y la denuncia –durante y después- del genocidio perpetrado por la dictadura cívico-militar entre 1976-1983. Y la instalación de dichas políticas con amplia resonancia social, reconoce, en líneas generales, que

> Entre 1976 y 1983 Argentina vivió la experiencia más horrorosa de su historia, en lo que configuró y continúa configurando un hecho traumático sin precedentes en la región. La crueldad que asumió el

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

ES COPIA

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

> terrorismo de Estado superó los patrones de juicio moral y las categorías políticas utilizadas hasta entonces. Fue la emergencia del mal absoluto, una singularidad sin comparación posible, que no pudo ser comprendida con las representaciones disponibles. Fueron necesarios años de lucha y muchos elementos probatorios para que la cultura argentina, y no sólo una parte de la sociedad, pudiera reconocer la existencia de los desaparecidos y de los campos de exterminio. (Merlin, 2017, p. 83).

Acá hay una situación muy similar a la divisoria de aguas trazada por Adorno en referencia al genocidio causado por el nazismo (y el subsecuente no registro de las masacres estatales anteriores). Nuevamente, y siempre desde una perspectiva contra-hegemónica de los Derechos Humanos, la denuncia del genocidio de la última dictadura cívico-militar aparece como un parteaguas en la historia argentina que, en tanto tal, silencia, invisibiliza, o cuanto menos, relega otro genocidio: el de los pueblos originarios. Porque, efectivamente, la historia argentina registra dos grandes genocidios:

- El genocidio de los pueblos originarios entre 1870-1917 con las campañas militares del Estado argentino hacia la frontera sur y hacia el noroeste;
- El genocidio llevado adelante por la dictadura cívico-militar entre 1976-83

En referencia al genocidio de la dictadura, y como parte de las políticas de la memoria inscriptas en una mirada contra-hegemónica de los Derechos Humanos, se comparte el derecho a la verdad, la identidad, la restitución y la justicia como parte de nuestro ideario popular; se participa plenamente de que cada nieta o nieto recuperado, cada identidad singular restituida, implica también una recuperación colectiva porque constituye una parte mutilada de la identidad popular que se recupera.

Pero, para que esa mirada contra-hegemónica de los Derechos Humanos adquiera un carácter decolonial, debe dar tiempos y espacios similares al genocidio previo de los pueblos originarios. Sólo entonces se estará dando cuenta de aquellos derechos fundadores que fueron suprimidos por la expansión militar-económica del capitalismo argentino. Derechos fundadores, derechos originales o injusticias originales, sinónimos todos ellos, para denunciar los genocidios fundacionales del Estado argentino.

Al respecto, y en primer lugar, cabe mencionar que se adopta la definición de la Convención de la ONU para la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio que abarca

> cualquiera de los actos mencionados a continuación, perpetrados con la intención de destruir, total o parcialmente, a un grupo nacional, étnico, racial o religioso como tal: a) Matanza de miembros del grupo; b) lesión grave a la integridad física o mental de los miembros del grupo; c) Sometimiento intencional del grupo a condiciones de existencia que hayan de acarrear su destrucción física, total o parcial; d) Medidas destinadas a impedir nacimientos en el seno del grupo; e) Traslado por la fuerza de niños del grupo a otro grupo (Artículo 2 de la Convención para la Prevención del Delito de Genocidio aprobada por la ONU el 9 de abril de 1948).

ES COPIA

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

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

Siguiendo a Delrio et al (2010) las llamadas "Campañas del Desierto" (Pampa y Patagonia, 1878-1884; Chaco, 1884-1917) se extendieron en el tiempo como un estado de guerra de variable intensidad, durante la cual la matanza de indígenas en los "enfrentamientos", en los traslados o en los campos de concentración se mantuvo como una posibilidad cierta de un "estado de excepción" donde el valor de la vida era un valor con suma cero (Agamben 2003) que habilitaba a las Fuerzas Armadas a ejecutar prisioneros y familias en nombre de los "derechos de la civilización".
Cabe agregar que, aún con gobiernos constitucionales elegidos por el voto popular, tuvieron lugar diversas masacres, tales como la de 1924, durante la presidencia del radical Marcelo T. de Alvear en que una protesta indígena fue reprimida por la policía del Territorio Nacional del Chaco dejando un saldo de más de 500 tobas y mocoviés asesinados. La matanza se llevó a cabo en la Reducción Indígena de Napalpí que había sido fundada 13 años antes por el Estado nacional con el objetivo de incorporar a los pobladores originarios al modo de producción capitalista como mano de obra asalariada. O la de 1947, durante la presidencia de Perón, cuando en Rincón Bomba, Formosa, el gobierno nacional envío a la Gendarmería que fusiló por tierra y bombardeó por aire ocasionando la muerte de entre 800 y 2000 miembros del pueblo Pilagá.
Lo expuesto empuja a hablar de una continuidad en las políticas estatales con respecto a los pueblos originarios y por ello, más que de genocidio a secas, es pertinente hablar de proyecto genocida, entendido como la invisibilidad en el plano político, jurídico, educativo, de las masacres iniciales.
Ahora bien, es ese mismo Estado genocida el que, en épocas más recientes y en nombre de los Derechos Humanos, promueve planes educativos para fomentar la interculturalidad, la educación bilingüe y la tolerancia. ¿Por qué se produce esta paradoja? Porque la violencia simbólica vivida desde los tiempos de la constitución del Estado Nacional y sus campañas de conquista militar parten de la base de la extinción. Gran parte de las iniciativas "a favor" de las culturas indígenas se apoyan en el supuesto de su desaparición, convirtiéndolas en sumas de elementos más o menos aislados y folklorizables. Pero en cuanto algún pueblo originario se manifiesta activo y deseoso de tomar la conducción de su propio destino, aparece la represión estatal. Así también aparece en buena parte del sistema educativo donde pareciera ser que los pueblos originarios forman parte de una cadena evolutiva de una Argentina que ya habría quedado atrás en lo referido a la cuestión indígena (para lo cual, se sigue construyendo la imagen de un país blanco y de origen europeo).
Incluso, las entregas o reconocimientos de tierras indígenas constituyen límites geográficos-políticos definidos por el Estado que no se basan en el respeto a las necesidades culturales y productivas de las comunidades (como espacios para la caza, la pesca y la recolección, espacios sagrados). En su mayoría, esas tierras son de bajo valor que, igualmente, pueden ser expropiadas por nuevas necesidades y revalorizaciones del sector privado. Así, se observa con el modelo de sojización basado en escasa mano de obra y explotaciones extensivas que lleva al constante corrimiento de la frontera agropecuaria y relocalización violenta de las comunidades originarias cuando los intereses privados así lo demandan.
Es claro que las luchas llevadas adelante por las organizaciones indígenas han incorporado en la agenda de los Derechos Humanos la cuestión de los Pueblos Originarios. Pero también resulta clara la distancia que existe entre el reconocimiento de esos pueblos y la revisión histórica que cuestione los procesos históricos que marginalizaron a esos pueblos. Y esa es una tarea-deuda pedagógica concerniente al sistema educativo.

ES COPIA

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

Una perspectiva de Derechos Humanos contra-hegemónicos y decoloniales

En los últimos cincuenta años, los tratados y convenciones internacionales sobre los Derechos Humanos se han expandido y fortalecido. Al mismo tiempo, el catálogo de esos derechos se amplió hasta el punto que el lenguaje de los Derechos Humanos se transformó en el lenguaje privilegiado de las luchas por una sociedad más justa y menos desigual y excluyente. En dicha ampliación y fortalecimiento, cumplen un papel fundamental los organismos de Derechos Humanos surgidos de la sociedad civil, justamente, como respuesta a la violación de esos derechos por parte de los propios Estados nacionales. En el país[38] y en la región, la relevancia ético-política alcanzada por los Organismos de Derechos Humanos resultó de vital importancia en una doble perspectiva: para denunciar las violaciones de esos derechos por parte del Estado y como punto de partida en la reparación de la memoria histórica del tejido social en su conjunto.

Otorgar a los Derechos Humanos un carácter contra-hegemónico y decolonial implica situarse en un Sur epistémico-político que, en condición de tal, reúne a toda la humanidad oprimida y explotada. Por tanto, son Derechos Humanos que han de atender a viejas y nuevas formas de violación de los mismos para proceder a su visibilización y denuncia en el marco de la defensa irrestricta de la condición humana. Unos Derechos Humanos que, en el camino de un proceso y proyecto que cuestiona la colonialidad del poder capitalista, promueven una mirada amplia y holística, masiva y singular, de la violación de esos derechos; y que también se posicionan propositivamente en la defensa de los pueblos originarios, de las mujeres y las minorías sexuales, de los migrantes, de las personas en contextos de encierro, de los derechos ambientales, entre otros. Ni más ni menos, unos Derechos Humanos que, desplegándose también en cuestiones sectoriales, permitan seguir viendo el cuadro de fondo: la dominación capitalista, colonialista y patriarcal.

Ejes Estructurantes

- Construir Derechos Humanos emancipatorios del orden social instituido conlleva una tarea de reconstrucción epistemológica que desmonte todo el sistema de conocimientos que sostiene y justifica un orden social injusto, opresor y genocida.
- Conquistar el carácter decolonial de los Derechos Humanos implica dar cuenta de las troncalidades históricas, globales y locales, que establecieron injusticias originales y se perpetúan hoy mediante la íntima complementariedad de los conflictos sociales con las políticas epistémicas hegemónicas y la organización del Poder.
- Una educación en Derechos Humanos emancipatorios y decoloniales demanda expandir las fronteras de lo posible y abrir los espacios áulicos a formas "otras" de imaginar y desear la organización social y política de los seres humanos.

---

38 Los Organismos de Derechos Humanos surgen desde la sociedad civil como respuesta a las violaciones de esos derechos por parte del Estado. El primer organismo en la Argentina, en 1937, fue la Liga Argentina por los Derechos del Hombre. Y ya en la década del setenta surgen: Servicio de Paz y Justicia en 1974, la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos en 1975, Madres de Plaza de Mayo en abril de 1997 y Abuelas de Plaza de Mayo en noviembre de ese mismo año, el Centro de Estudios Legales y Sociales en 1979, la Asociación de ex Detenidos-desaparecidos en 1984, la Coordinadora contra la represión policial e institucional (Correpi) en 1992, Memoria Activa en 1994 (por la impunidad en el caso AMIA), H.I.J.O.S (Hijos por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio) en 1995, Madres del Dolor en 1999 (por los casos del llamado "gatillo fácil" policial), entre otros.

ES COPIA

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

- La educación en Derechos Humanos promoverá en el ámbito educativo prácticas articuladoras de los otros derechos en sentidos culturales de igualdad, reciprocidad y pluriversalidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adorno, Th. (1998c [1959-1969]. Educación después de Auschwitz. En *Educación para la emancipación: conferencias y conversaciones con Hellmut Becker* (pp. 79-92). J. Muñoz (trad.). Madrid: Ediciones Morata.

Agamben, G. (2003) Estado de excepción. Homo sacer II. Valencia, España: Editorial Pre-textos.

Arroyo, M. (2006) La construcción del Sistema Escolar y del Derecho a la Educación. En: Gimeno Sacristán, J. (comp.) *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar.* Madrid: Morata.

Asamblea Permanente por los Derechos Humanos de Río Negro y Neuquén (2012). Documento de Trabajo. Inédito.

Bobbio, N., Mateucci, N. y Paquino, G. (1991).*Diccionario de política.* México: Siglo XXI.

Delrio, W.; Lenton,D.; Musante, M.; Nagy,M. ; Papazian, A. y Perez, P. (2010). Del silencio al ruido en la historia. Prácticas Genocidas y Pueblos Originarios en Argentina. III Seminario Internacional, Políticas de la memoria "Recordando a Walter Benjamin: justicia, historia y verdad.Escrituras en la memoria. Buenos Aires. Argentina.

Follari, R. (2010) Derechos humanos y Universidad: evitar el desencantamiento. Conferencia dictada en la I Jornada Regional sobre Derechos Humanos y Universidad. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza. Argentina.

Merlin, N.(2017). *Colonización de la subjetividad.* Buenos Aires: Letra Viva

Santos, B. de S. (2010). *Para descolonizar Occidente.* Buenos Aires: Clacso.

Roitman Rosenmann, M. (2003) *El pensamiento sistémico.* Los orígenes del social – conformismo. México: Siglo XXI Editores.

Therborn, G. (1987). *La ideología del poder y el poder de la ideología.* España: Siglo XXI Editores.

Todorov, T. (2008). *Los abusos de la memoria.* Buenos Aires: Paidós.

6.2.3 GÉNERO

INTRODUCCIÓN

Educación y Derechos Humanos es un complejo concepto indisoluble. Este marco es la base de la inclusión y considerará de manera igualitaria la diversidad (FEIM-UNICEF, 2005, citado en Morgade, 2006). En las instituciones escolares se educa por y para: "por" la necesidad del reconocimiento de todas las subjetividades que transitan las escuelas en todas sus modalidades; y "para" estimular e interpelar sujetos que a su vez se interpelen a sí mismos y adquieran herramientas que les permitan desnaturalizar realidades que se presentan como dadas, comprenderse a sí mismos y problematizarse en la convicción de que podemos transformar y transformarnos.

La constitución de un encuadre curricular que incluya la perspectiva de género es un desafío colectivo que, en primer lugar, deberá tensar las disposiciones subjetivas de todas las personas que son parte del sistema educativo de la provincia. Es decir, requiere un primer ejercicio analítico que propone mirar a la escuela y a la educación atravesadas por fuerzas que ubican cuerpos en una amplia gama de clasificaciones:

ES COPIA

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

sexo, género, clase, raza[39], territorialidad, entre otras, y que finalmente, quedan encuadrados en dos grandes conceptos: nosotras-nosotros y las otras – los otros, un rol hegemónico y otro marginalizado.

Una simple mirada a la disposición edilicia de las escuelas ilustra lo antes dicho: sus baños ubican de manera binaria las corporalidades. Muchas veces, desde la formación docente se refuerzan los estereotipos o lugares comunes acerca de los roles de género. También se observa cómo en los Acuerdos Escolares de Convivencia se enfatiza la utilización de "ropa adecuada" para ingresar a las escuelas, marcando particularmente en los cuerpos feminizados[40] que no deben usar ropas provocativas, fortaleciendo las masculinidades hegemónicas y rechazando las marcaciones barriales estigmatizadas como el uso de las gorras. Por otro lado, se refuerzan gestualidades estereotipadas, en relación a cómo sentarse, moverse, hablar.

En relación al desempeño escolar, mayormente, se marca la inteligencia, estimulando la creatividad de los varones y se enfatiza en la prolijidad y responsabilidad de las mujeres. Cuando la rebeldía es parte de los varones es comprendida, pero es censurada mayormente en las mujeres. Estas operaciones se denominan **marcaciones de género** e identifican subjetividades que participan de un ser-ahí social asignado por la expresión de género que se manifiesta en un cuerpo que se ve como masculino o como femenino.

Se infiere que los sentidos culturales que se instalan desde el sentido común reproducen prácticas de opresión, desigualdad, marginación, vulneración, violencia, entre otras. Incorporar la perspectiva de género, como teoría constitutiva de las prácticas pedagógicas, permite empezar a deconstruir ese sentido común hegemónico y dar paso a nuevas e igualitarias relaciones de género.

---

39 La utilización de la categoría «raza» se realiza en el marco de las teorías decoloniales y epistemologías del sur. Esta categoría funciona de manera explicativa y metodológica, ya que, al igual que el género, son modos de colectividad problemáticos (que persiguen reconocimiento y redistribución) que tienen la posibilidad de desenmascarar la persistencia de la colonialidad y la colonia, apuntando al significado político de ambas categorías, de desestabilizar la estructura profunda de dicha colonialidad. Como categoría toma relevancia en las teorías decoloniales ya que su incorporación es, en sí misma, una denuncia. En este sentido, debe entenderse que el binomio raza-biología ha quedado refutado hace mucho tiempo y que no hay en estos textos ningún resabio de ello, muy por el contrario, la denuncia que hacen las teorías decoloniales al enunciar la raza es que la razón eurocéntrica, dominante y opresora, introdujo como forma de regulación social esta forma (entre otras). Raza es signo, es decir la raza debe ser entendida desde los contextos definidos en los que encuentra significación. Raza es una huella corporal del transcurso de una historia otrificadora, así comprender raza implica de esta manera situar el conocimiento en relación a las formaciones nacionales de alteridad. (Segato, 2007) Para autores como Quijano (2003), la idea de raza reordena todas las áreas de la existencia humana básicas que comportan en sí todas las luchas de poder por el control de recursos y los productos que de ellos se derivan: el sexo, el trabajo, la autoridad colectiva y la subjetividad/intersubjetividad. Es necesario reconocer una ideología de supremacía blanca crucial para diferenciar, por ejemplo, el trabajo de los esclavos del trabajo asalariado. (Mendoza, 2014). A su vez, Lugones (2008) complejiza esta mirada desde una perspectiva interseccional, aduciendo que la categoría raza junto al género determinan el primer gran binarismo fundante de la modernidad occidental, humano/subhumano, concibiendo sólo a los hombres blancos como lo humano y quedando quienes no son hombres blancos subsumidos de forma jerárquica en el segundo. Para Grosfoguel (2013), esta categorización de humano/no humano tiene su génesis en el proceso de colonización, en el momento en que se establece que quienes habitaban las tierras "descubiertas" carecían de religión, pues quienes tienen religión tienen alma, si se carece de ella no se tiene alma y por lo tanto no es humano, se es subhumano.

40 Al referirse a cuerpos feminizados e integrarlos a las referencias en torno al cuerpo de las mujeres, se hacer mención a las sexualidades disidentes: travestis y transexuales y también a las disidencias en torno a las masculinidades hegemónicas y la visibilización de las nuevas masculinidades.

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

COPIA

La perspectiva de género conforma un enfoque político y filosófico. Esto significa que abarca mucho más allá que la educación referida a la dimensión de la sexualidad en el marco de la diversidad, la inclusión y los Derechos Humanos[41]; sino que incluye la consolidación de la perspectiva de género como una cosmovisión, como una posibilidad de entender las relaciones sociales en el mundo imperante y la posibilidad del ejercicio de la acción política, orientada a transformar las realidades hostiles, injustas y opresivas. Además, en el ejercicio de la acción política se pudo ir materializando la conquista de derechos en la jurisprudencia internacional y nacional. Así, se logró desde el derecho al voto para las mujeres, hasta las leyes y adhesiones a los Tratados Internacionales para la eliminación de todas las formas de violencia contra las mujeres, las leyes sobre la salud sexual y reproductiva, las leyes sobre identidad de género y de matrimonio igualitario, entre otras.

En el desarrollo de la perspectiva es importante incorporar la categoría de patriarcado porque su capacidad explicativa provee la base teórica que dará cuenta de las desigualdades históricas en tanto sociedades sexualmente constituidas.

El **patriarcado** constituye un sistema de dominación que subordina a las mujeres, a niños y niñas y los grupos minorizados. Debe entenderse como sistema y dispositivo intersectado[42] por variables económicas, raciales, culturales y religiosas entre otras. Es un sistema milenario que antecede al sistema capitalista y se caracteriza por identificar a las mujeres y los cuerpos feminizados con el lugar de las oprimidas, desvalorizando los lugares de reproducción y cuidado, definiéndolos como destino e invalidando sus saberes. También, sacraliza el cuerpo femenino, impidiendo el ejercicio de su soberanía (prohibiendo estrictamente la realización de prácticas de interrupción del embarazo), vedando el ejercicio del rol político y naturalizando el ejercicio de la violencia como bienes privados. El patriarcado como experiencia existencial promueve material y simbólicamente la desigualdad en los pueblos. Como expresa la feminista negra norteamericana, hooks (2017)[43]:

> Cuando por primera vez, las mujeres se organizaron en grupos para hablar juntas sobre la cuestión del sexismo y la dominación masculina, tenían en claro que a las mujeres se las socializa al igual que a los hombres para creer en el pensamiento y los valores sexistas. La única diferencia es que los hombres se benefician del sexismo más que las mujeres y, como consecuencia, es menos probable que quieran renunciar al privilegio patriarcal. (p. 29)

El patriarcado es la explicación sistémica general de la opresión de las mujeres y los cuerpos feminizados y el **sexismo** –muchas veces se utiliza como sinónimo de patriarcado- es la práctica de discriminación a partir de la expresión de género (feminizado) de las personas. Para hooks (2017) es el enemigo interior y significa que, para poder transformar la realidad en la que se vive, es primordial posar la mirada hacia adentro de cada quien y reconocer que todas las personas (el énfasis lo pone en las mujeres por su rol subordinado a los varones) son parte de un sistema cuya socialización se estructura de manera dicotómica (el mundo y sus símbolos dividido en dos contrapuestos), compitiendo entre sí en una suerte de aprobación patriarcal.

41 Con esto se pretende señalar que la perspectiva de género no remite únicamente a la aplicación del programa de Educación Sexual Integral (Ley 26150/06).
42 Concepto desarrollado en el Área Ciencias Sociales, Políticas y Económicas.
43 Gloria Jean Watkins adopta el seudónimo bell hook en honor a su abuela y decide escribirlo en minúsculas para destacar el contenido de sus escritos y no su propia persona.

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

La autora también plantea que "el pensamiento sexista nos hacía juzgarnos las unas a las otras sin compasión y castigarnos duramente" (hooks, 2017, p.36).
El patriarcado se define de muchas maneras y en todas ha sido igual de efectivo, así es como:

> (...) Los debates sobre el patriarcado tuvieron lugar en distintas épocas históricas y fueron retomados en el siglo XX por el movimiento feminista de los años 60 en la búsqueda de una explicación que diera cuenta de la situación de opresión y dominación de las mujeres que posibilitara su liberación. (...) Gerda Lerner (1990) lo ha definido, en sentido amplio, como "la manifestación e institucionalización del dominio masculino sobre las mujeres en la sociedad en general. [...] En la América conquistada por los españoles, la subordinación de las mujeres se consolida especialmente a través de las Leyes de Partidas, la familia patriarcal y la influencia y poder de la Iglesia Católica, continuándose en las leyes de los Estados-nación que se van constituyendo a lo largo del siglo XIX. (Gamba, 2009, p. 258)

Cabe aclarar que la situación de las mujeres negras y pertenecientes a los pueblos originarios es aún más excluyente y opresiva. En el proceso colonizador fueron esclavizadas y consideradas como sub-humanas. El enfoque de la interseccionalidad[44] de raza/clase/sexualidad/género que ofrecen las teorías decoloniales explica con claridad las desigualaciones existentes dentro de las sociedades.
La filósofa española Celia Amorós (citada por Rosa Cobo, 1995) sostiene que el patriarcado puede definirse como un sistema de relaciones sociales, sexo-políticas, basadas en diferentes instituciones públicas y privadas y en la solidaridad interclases e intragénero instaurada por los varones, quienes como grupo social - en forma individual y colectiva- oprimen a las mujeres, apropiándose de su fuerza productiva y reproductiva, de sus cuerpos y sus productos, sea con medios pacíficos o mediante el uso de la violencia. Los estudios feministas occidentales sobre el patriarcado, que dan cuenta de su construcción histórica y social, pugnan por cambiarlo por un modelo social justo e igualitario.
En estos momentos históricos es necesario comprender qué pedagogías se instalan desde el poder y cuáles son las intencionalidades que manifiestan o expresan. La subordinación de las mujeres, el aumento de los femicidios, y todos aquellos crímenes del patriarcado contra todo lo que lo desafía, implica reconocer las interseccionalidades (como variables indisociables que constituyen las identidades de las personas) y comprender cómo se imbrican y cuál es su historia. Segato (2017) nos hablará de la **pedagogía de la crueldad.** La autora sostiene que en la actualidad hay un cambio de rumbo con relación a las políticas de la multiculturalidad, por tanto, se ha reafirmado y endurecido el patriarcado como política central en los recientes regímenes neoliberales, que refuerzan la dominación sobre las mujeres y la proscripción de la diversidad sexual. Los dueños del mundo han descubierto que el patriarcado es central para la sustentación del edificio de todos los poderes de todas las desigualdades.

---

44 Se considera como una de las contribuciones más destacadas de los feminismos negros y afrodescendientes el concepto de Interseccionalidad, que pone sobre relieve las múltiples imbricaciones que conlleva la subordinación, en sus complejos mecanismos de discriminación, con múltiples factores de clasificación social como la raza, el género, la clase, la orientación sexual, la religión, el origen nacional, la (dis)capacidad, entre otras.

ADRIANA BEATRIZ PONTO
Directora Provincial de
Educación y Mesa de Entrada
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

Sin embargo, de no ser por el sistema de pensamiento occidental, hegemónico, colonizante y minorizante que impera en las valoraciones y juicios acerca de las sexualidades y las corporalidades, no habría un sistema sexista tan efectivo. Éste tiene como una de sus raíces el pensamiento filosófico griego y en particular la lógica aristotélica [45]. La filósofa argentina Diana Maffia (s/f) sostiene que nuestro pensamiento se conforma de manera dicotómica, es decir que se configuran **sistemas cerrados** a partir de conceptos antagónicos, por ejemplo: varón/mujer; objetivo/subjetivo; racional/emocional, etc. La pensadora agrega que estos pares antagónicos son excluyentes y exhaustivos. **Exhaustivo** significa que por fuera del par antagónico se agota el universo del discurso. Este principio en lógica se denomina el **tercero excluido**. Esto es (x es A o no A) y (x es B o no B), no hay otra posibilidad. **Excluyente** significa que lo que tiene una atribución no tiene la otra, pertenecer a una categoría implica la ausencia en la otra. Esto se vincula con un principio aristotélico que se denomina el **principio de no contradicción** (x no es A y no A) y también implica el **principio de identidad** (x es A y A es igual a A). En palabras de Maffia (2008):

> Esto que llamamos dicotomía, estos pares de conceptos exhaustivos y excluyentes han dominado el pensamiento occidental, siguen dominando nuestra manera de analizar la realidad como ámbitos separados que se excluyen mutuamente y por fuera de los cuales no hay nada. (...) Este par de conceptos exhaustivos y excluyentes está sexualizado. (...) Esta sexualización produce un estereotipo entre uno y otro lado del par. Otra cosa que hay es una jerarquización de ese par. (p. 3)

Esta manera en que se instalan las formas válidas de pensar y estructurar el pensamiento a partir de los principios de la lógica clásica aristotélica obedece a un posicionamiento androcéntrico y europeizante acerca de la constitución del campo del saber.

Como resultante de la dicotomización o binarismo de las sexualidades -dividir en dos las facultades, modalidades y habilidades para habitar el mundo y atribuirlas a una clasificación dual- se afianzó la jerarquización en la que las atribuciones ligadas al mundo de los varones están por sobre las atribuciones vinculadas al mundo de las mujeres o mundo feminizado. En tal distribución, el desarrollo del conocimiento está en íntima relación con un modelo de conocimiento patriarcal, es decir, relacionado a un sujeto que sea capaz de objetividad, universalidad, naturalidad valorativa y literalidad en el lenguaje. En términos conceptuales estamos hablando del **androcentrismo** (el hombre en el centro y como medida). Esto supone la idea de que el lenguaje es capaz de describir el mundo como si fueran dos entidades separadas (lenguaje y realidad) y que, además, asegura que la referencia es tal que lo que se dice equivale a un objeto del mundo concreto. Estas atribuciones son las que demarcan el mundo de lo validado, lo verdadero y lo correcto y las que van a constituir el mundo de la ciencia y de la epistemología dominante. Sin embargo, a lo largo del desarrollo del pensamiento feminista se tensionan éstas verdades hegemónicas.

El Género como Construcción Social.

45 Aristóteles (384 aC – 322 aC) filósofo de la antigua Grecia.

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

La filósofa francesa Simone de Beauvoir[46] en el libro *El segundo sexo* que escribió en 1949, sostiene que la condición existencial del sujeto mujer tiene su punto de partida en la cultura. Es decir, reconocerse en la existencia como mujer no es una condición dada por la naturaleza, sino que es producto de construcciones sociales: "No se nace mujer, se llega a serlo".

Pensar las subjetividades como una construcción social significó un antes y un después en los desarrollos de las teorías feministas. Con la irrupción del pensamiento de la filósofa francesa aparecen con fuerza los interrogantes acerca de las sexualidades y los sexos. Aquello que no había sido cuestionado de manera teórica, como la atribución de roles de género para uno y otro sexo, comienza a ponerse en debate: ¿qué hace que los sexos tengan atribuciones y roles? Si no hay Naturaleza que imprima a las sexualidades asignaciones para uno u otro sexo: ¿por qué las sociedades reproducen lugares atribuidos a unos y otras? A partir de aquí, emerge como categoría de análisis el concepto de género dentro de las Ciencias Sociales y se introduce con fuerza en las Academias los desarrollos de las teorías de género.

Oliva Portoles (2005), ubica el surgimiento del concepto género a mediados de la década del ´50. En un primer momento, surgido desde la lingüística; en un segundo momento, introduciéndose en la Medicina y la Psiquiatría; en un tercer momento, en el que se incorpora en la academia y en la teoría feminista. Es Gayle Rubin (citada en Oliva Portoles, 2005) quien, en la década del ´70, introduce la categoría **sexo-género** definida como un conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana y por la que se satisfacen las necesidades humanas.

En relación a lo expuesto, Butler (citada en Preciado, 2002) sostiene que:

> El sistema de sexo-género es un sistema de escritura. El cuerpo es un texto socialmente construido, un archivo orgánico de la historia de la humanidad como historia de la producción-reproducción sexual, en la que ciertos códigos se naturalizan, otros quedan elípticos y otros son sistemáticamente eliminados o tachados. La (hetero) sexualidad, lejos de surgir espontáneamente de cada cuerpo recién nacido debe reinscribirse o reinstituirse a través de operaciones constantes de repetición y de re-citación de los códigos (masculino y femenino) socialmente investidos como naturales (p. 18).

La distinción entre sexo y género ha perdido fuerza. A lo largo de mucho tiempo han existido dilemas biomédicos, pero es a partir de la irrupción de los estudios feministas en la Medicina y en la Psicología que es posible pensar una no correspondencia entre el sexo y el género, tal y como se da en los cuerpos de muchas y muchos[47] niñas y niños que nacen sin una completa alineación de los parámetros de identificación con un sexo determinado. El soporte material con el que se constataba la existencia diferencial de dos sexos se ha puesto en tensión debido a varios factores, entre ellos, la incidencia de los estudios queer[48], que postulan, desde una fundamentación política y analítica, que la objetividad científica está íntimamente ligada a una visión androcéntrica del conocimiento y afirman que existen múltiples racionalidades científicas. En los términos de Sierra González (2009):

46 Filósofa y escritora francesa (1908 – 1986).
47 Se utiliza el lenguaje no-sexista para mantener la coherencia y cohesión de todo el Diseño.
48 Raro, extraño, en inglés. Alude a rarezas o extrañezas con connotaciones sexuales.

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

> ¿Qué es la teoría queer? ¿Qué significa esa palabra que tanto cuesta traducir al español por la polisemia del término? Lo queer surgió como una teoría postmoderna en Estados Unidos. Sus máximos exponentes son las escritoras Judith Butler, Eve Sedgwick Kosofsky, Donna Haraway y Teresa de Lauretis quienes tomaron los conceptos de sexo, sexualidad y género de las teorías feministas, del movimiento de liberación gay y, principalmente, de Monique Wittig y Michel Foucault para practicar una des-ontologización de las políticas y de las identidades y discutir las operaciones discursivas que construyen la normalidad sexual observables en el funcionamiento de la cultura disciplinadora, en la medida en que se obliga a los cuerpos a llegar a ser inteligibles tan solo dentro del esquema estrecho y coercitivo que postula la realidad natural únicamente de dos sexos, cuyas diferencias resultarían inconmensurables entre sí. (p. 29)

No obstante, la aplicación de la perspectiva deconstructivista al estatus ontológico de las categorías de sexo (más relacionadas con la Biología) y las de género (relacionado con las Ciencias Sociales) promovió nuevas teorizaciones sobre los cuerpos y permitió la conquista de derechos históricamente relegados sobre las subjetividades marginalizadas. Se considera apropiado utilizar la denominación **sexo-género** para permitir la incorporación de otras subjetividades a un plano de mayor reconocimiento de derechos y por tanto de inclusión pedagógica. No obstante, esta categoría que logra ser explicativa para cierto enfoque es considerada occidental para las teorías decoloniales ya que invisibiliza las identidades no blancas. Dirá Breny Mendoza (2014), recuperando la propuesta de María Lugones, que es necesario sustituir la idea de sistema sexo-género -de Gayle Rubin- por la categoría **sistema moderno colonial de género**:

> el género en realidad aplica para quienes han sido producidos dentro del canon del humano, que es la gente blanca y europea, o descendiente de europea para el resto de la gente, esa gente que fue pensada como no humana, era imposible que se aplicara el género (p. 24-25).

Este planteo alude a la noción de raza, a través de la cual se instala una primigenia distinción entre los humanos portadores de religión y las poblaciones "conquistadas" carentes de la misma y, por lo tanto, confinados a la subhumanidad o la no humanidad[49].
La modernidad occidental implanta algunos conceptos que proporcionan esquemas de interpretación para las relaciones sociales, por ejemplo, la noción de «contrato social». Al respecto, Pateman (1995) afirma que:

> El pacto originario es tanto un pacto sexual como un contrato social, es sexual en el sentido de que es patriarcal -es decir el contrato establece el derecho político de los varones sobre las mujeres- y también es sexual en el sentido de que establece un orden de acceso de los varones a los cuerpos de las mujeres. El contrato original crea lo que denominaré, siguiendo a Adrienne Rich, la «ley del derecho sexual masculino». El contrato está lejos de oponerse al patriarcado; el

49 Al respecto, puede consultarse la primera nota a pie de página, en el inicio del desarrollo de esta perspectiva.

FOLIA

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

contrato es el medio a través del cual el patriarcado moderno se constituye. (p. 11)

A la autora le interesa confrontar, en primer orden, con los filósofos contractualistas que instalaron la idea del **contrato social** pero que obviaron buscar explicaciones acerca de la subordinación de los cuerpos de las mujeres y los cuerpos feminizados.
Aparece la idea de diferencia sexual como reguladora del orden social, en el que se atribuyen roles y funciones para unos y otros sexos, predominando en la esfera pública (por tanto, política) los varones y reduciendo a la esfera privada (doméstica) a las mujeres. Es un pacto de carácter violento, por un lado, y fraternal entre quienes lo imparten, por el otro.
De la mano del contrato sexual aparece la restricción a la libertad de elección de la sexualidad. Así la heterosexualidad se constituye, en palabras de Rich (1996) "como una institución política que disminuye el poder de las mujeres" (p.15). La clave para entender la obligatoriedad de la heterosexualidad es el castigo y el disciplinamiento sobre los cuerpos cuya sexualidad es disidente para el orden social imperante. Se ejemplifica la noción de punición sobre los cuerpos disidentes o feminizados con un breve recorte de acontecimientos de la realidad Argentina. Higui, una mujer, lesbiana y pobre fue detenida en prisión preventiva por matar a uno de los hombres que quiso violarla en el año 2016; Pepa Gaitán fue asesinada con un arma de fuego por el padrastro de su novia en el 2010; Diana Sacayán, Cynthia Moreira, Ayelén Gómez entra tantas otras, fueron asesinadas por ser travestis. Los casos de Lucía Pérez, Micaela Gómez, Melina Romero, Angeles Rawson por citar algunas que fueron violadas y asesinadas bajo las pedagogías de la crueldad. Por último, Marita Verón, Florencia Pennacchi y Fernanda Aguirre como muchas otras mujeres fueron secuestradas víctimas de las redes de explotación sexual. El cuerpo de las mujeres se constituye en territorio de conquista patriarcal y capitalista.

La Identidad y su Complejidad

El campo de la constitución de la identidad no puede sino entenderse en movimiento, en constante transformación. Se ha debatido mucho en torno a conceptos como el de adolescencia. Distintas disciplinas - la Psicología, la Biología, la Criminología, las Ciencias de la Educación, las Ciencias Políticas, entre otras- postulan enunciados acerca de esta categoría y se preguntan acerca del desarrollo, de la madurez, de las conductas adecuadas para cada subjetividad, de la minoría y mayoría de edad, entre otras preocupaciones. Estás disciplinas han propiciado explicaciones pero cuando se transversalizan los discursos no se logra una síntesis homogénea. Pareciera entonces que no es sólo que el concepto es inasible, sino que las disciplinas parcializadas, queriendo imponerse unas por sobre otras, se invalidan o priman las que se mantienen en auge o se instalan como modas epistémicas.
La misma situación se repite cuando en vez de preguntarse por la adolescencia, se pregunta por la identidad. Es éste un concepto en disputa, como la mayoría de los conceptos, que no se define de manera causal, conductista o moralista.
Se pueden enumerar, en un amplio listado, algunas dimensiones que intervienen cuando se analizan críticamente las identidades que atraviesan las instituciones escolares, por ejemplo: la orientación sexual (héterosexuales, gay, lesbianas, bisexuales y trans), la subjetividad de género (la percepción que la persona tiene sobre su propia sexualidad), la nacionalidad, el color de la piel, el capital cultural, la atribución de género (el género que las y los otros asignan a las corporalidades cuando se interpreta su expresión de género), la expresión de género (modo en que

COPIA

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

el sujeto manifiesta su pertenencia a un género determinado), la religión, la ideología, el origen de los antepasados, la cosmovisión, la lengua, la salud, la masculinidad hegemónica, las capacidades físicas y mentales.

Los abordajes en el marco de la perspectiva implican trabajar de manera colectiva, no parcializar la mirada, no encerrarla en un campo disciplinar determinado sino mantener un diálogo permanente inter, trans y multidisciplinario. Desde el paradigma de la complejidad, se reconoce que el universo conceptual es multifacético e incierto, aprehendido de manera inconsciente en mayor grado, instalado por los discursos hegemónicos pero no obedece a una univocidad, sino a la diversidad de sentidos. Por tal compromiso epistémico-pedagógico, se propone ampliar la mirada que reduce las identidades escolares a identidades hegemónicas y que encasilla a los sujetos en roles estereotipados y margina las disidencias, obstaculizando el libre ejercicio de las sexualidades y la construcción de formas vinculares amorosas, solidarias y rebeldes. Porque de lo que se trata, a la hora de adoptar la perspectiva de género, es de acoger, alojar, contener e incorporar a las y los estudiantes a la escuela en una propuesta que permita su pleno desarrollo.

La dicotomización de la sexualidad se pone en tensión a partir de la visibilidad que adoptan las múltiples sexualidades y esta irrupción es un factor que transita los pasillos escolares cada vez con más frecuencia. Transexuales, transgéneros, travestis, gays, lesbianas, bisexuales, maricas, marimachos, afeminados, tortilleras, cis (personas cuya identidad de género corresponde con el sexo que han nacido) y otras tantas nominaciones irrumpen en la vida escolar. Es hora de dejarles ser.

Del Lenguaje

Existe un debate sobre género que está instalado en la sociedad hace ya varios año, pero en la actualidad está cobrando mayor relevancia a medida que se visibiliza en los posicionamientos, tanto en los medios de comunicación, en los trabajos académicos o en la manera de nombrarse entre sí, como así también en las construcciones curriculares. Se habla de la utilización del lenguaje no sexista y del uso que se le da al mismo, en la convicción de que el lenguaje construye realidad. Se comparte el sentido en que lo presenta Preciado (2002):

> La cuestión no reside en privilegiar una marca (femenina o neutra) para llevar a cabo una discriminación positiva, tampoco en inventar un nuevo pronombre que escapase de la dominación masculina y designara una posición de enunciación inocente, un origen nuevo y puro para la razón, un punto cero donde surgiese una voz política inmaculada. Lo que hay que sacudir son las tecnologías de la escritura del sexo y del género así como sus instituciones. No se trata de sustituir unos términos por otros. No se trata tampoco de deshacerse de las marcas del género o de las referencias a la heterosexualidad, sino de modificar las posiciones de enunciación. (p 19)

No tiene carácter transformador utilizar el lenguaje inclusivo si no se logra deconstruir la manera en que se mira el mundo. Es necesario trabajar desde las perspectivas de manera consciente y minuciosa. La educación debe contribuir a que las nuevas generaciones se desarrollen con más libertad e igualdad, y expresar en sus acciones estos principios. Es imprescindible superar lo meramente declarativo y concretar en la práctica formativa la intencionalidad igualadora y constructiva de este Diseño Curricular. Es decir, a la utilización inclusiva, no sexista del lenguaje, hay que

ES COPIA

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

acompañarla con acciones pedagógicas que contribuyan a desmontar los consensos patriarcales que encasillan en determinados roles a unas y otros. Tener presente las condiciones que hacen posible el desarrollo del lenguaje como parte de las prácticas sociales, permite otorgarle a las emisiones lingüísticas en el orden del discurso, una fuerza semiótica y política imprescindible para un movimiento sociocultural que al pedir que se le nombre, denuncia y transforma a la vez.

Educación Sexual Integral[50]

En el año 2006 se sancionó la Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150 en la que se establece el Programa Nacional de Educación Sexual Integral y dispone para las jurisdicciones un plazo de adecuación al mismo de acuerdo a sus realidades sociales y culturales. También promueve que las escuelas definan proyectos institucionales que les permitan postular sus propios desarrollos curriculares en el marco de los objetivos y pautas comunes definidas en el programa de ESI.

La Ley de Educación Sexual Integral es de suma importancia en el contexto educativo nacional, puesto que otorga al Estado el rol protagónico en la formación e información acerca de la educación en las sexualidades, rol que históricamente ocuparon únicamente las familias. Esta disputa acerca de la educación sexual fue cobrando relevancia a partir del desarrollo de las teorías de género, que lograron desplazar, del control sobre la misma, a las morales religiosas. Esto quiere decir que las y los educadores tienen la responsabilidad de formarse para educar en materia de sexualidades al conjunto del estudiantado. Para ello la Ley es clara y no deja lugar a dudas. Son cinco los ejes de abordaje y se mantienen en estrecha imbricación, de tal manera que no puede concebirse uno sin los otros: el reconocimiento de la perspectiva de género, el ejercicio de los derechos, el cuidado del cuerpo y de la salud, la inclusión de la diversidad y la valoración sobre la afectividad. Que la Educación Sexual sea Integral es la clave para entender esta Ley. No sólo ha de ser responsable y científica la formación que deba brindarse, sino que ha de incluir la diversidad en tanto orientaciones sexuales y opciones de género. Esta formación, basada en el principio constitucional de laicidad de la educación, excluye, per se, cualquier precepto discriminador.

El Programa de ESI elabora también una propuesta de lineamientos curriculares para todos los niveles, que responden a los propósitos generales dispuestos en el cuerpo de la Ley 26206.

La ESI constituye un espacio sistemático de intervenciones pedagógicas orientadas a desarrollar conocimientos y saberes cuyos propósitos están adecuados a cada nivel educativo.

Toda Educación es Sexual

Cuando no se habla de sexualidades, cuando se pasa por alto la vigilancia epistemológica sobre estos temas, se está fortaleciendo un sentido imperante sobre las mismas. Por el contrario, cuando se piensan y elaboran contenidos con relación a la Educación Sexual de carácter integral, se desmitifican aspectos de las sexualidades, se confrontan científicamente, se desprejuician las prácticas de la diversidad y las identidades disidentes en marcos de respeto y cuidados. Toda educación es sexual porque abordando los temas o no, se imprimen marcaciones de género en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

50 Este apartado está basado en los enunciados en la Ley. 26150/06.

COPIA

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

La incorporación de la perspectiva de género en la ESI, conlleva la comprensión de la corporalidad entendida en el sentido que propone Morgade (2006):

> Se trata de entender que el cuerpo humano está inscripto en una red de relaciones sociales que le da sentido y que su uso, disfrute y cuidado, es decir, las prácticas en las que lo comprometemos, están fuertemente condicionadas por el sector socioeconómico y educativo de pertenencia, las costumbres y valores del grupo social que se integra, las relaciones de género hegemónicas, y varios etcéteras más. (...) Por ello, los condicionantes sociales y culturales de la construcción de la sexualidad representan uno de los ejes estructurantes de la educación sexual con enfoque de género. (...) Desde esta perspectiva de género, todos los niveles educativos están involucrados en la educación en la sexualidad. Esta perspectiva adopta los aportes de los enfoques reseñados, pero no implica un conocimiento ni una intervención especializada en tratamientos ni otro tipo de tareas que no corresponden al trabajo docente, tales como la consejería en sexualidad o la asistencia legal. (p. 30-34)

La educación ha dado sobradas muestras de responsabilidad en la naturalización de los discursos hegemónicos. Consagrar como verdades reveladas a las retóricas sexistas ha sido un rasgo que la escuela no ha podido aún revertir pero se avanza en la dirección de disputar los sentidos, de resignificar y desnaturalizar viejos dispositivos de regulación, inscripción y control sobre las sexualidades. La perspectiva de género cuenta hoy con herramientas innegables para su desarrollo: la Ley de Educación Sexual Integral es una de ellas y otra es la fuerza con la que el feminismo se introduce en los resquicios que abre, ya sea en el seno de los poderes del Estado, como en la cultura, la ciencia, la política y la producción de saberes.

EJES ESTRUCTURANTES

- El Patriarcado como sistema político y paradigma del conocimiento hegemónico, desarrollo e imposición del saber–poder. La imposición del pensamiento androcéntrico, en tanto predominio de la lógica clásica y el pensamiento occidental.
- La sexualidad como construcción social en la que se intersectan la raza, la clase, la edad y las territorialidades[51]. Comprender la desnaturalización de los estereotipos del cuerpo, la crítica a la heterosexualidad obligatoria y al contrato sexual.
- El cuestionamiento al ideal dicotomizante, desde el paradigma de la complejidad y las teorías feministas. El análisis crítico en la deconstrucción de las identidades hegemónicas y la enunciación de las identidades disidentes y marginalizadas.
- Los propósitos formativos de la Ley 26150/06 de Educación Sexual Integral y la imbricación de los cinco ejes estructurantes de la misma en los desarrollos disciplinares e interdisciplinares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan.* Buenos Aires: Paidós.

51 Ver capítulo del Área Ciencias Sociales, Políticas y Económicas, apartado de Geografía

COPIA

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

Circulo de Bellas Artes (productor). (2017) *Si la guerra es feminizada, respondamos feminizando la política* [Segato, Rita Laura] Madrid, España. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=VoFLlf3aeP8&feature=youtu.be

Cobo, R. (1995) *Fundamentos del patriarcado moderno.* Madrid. España: Ediciones Cátedra.

De Beauvoir, S. (2007). *El segundo sexo.* Buenos Aires, Argentina: Contemporánea Debolsillo.

Elizalde, S., Felitti, K. y Queirolo, G. (2009). *Género y sexualidades en la trama del saber. Revisiones y propuestas.* Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Gamba, S. y Diz, T. (2007). *Diccionario de estudios de género y feminismos.* Buenos Aires, Argentina: Biblos.

Grosfoguel, R. (2013). *Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI.* Recuperado en http://www.revistatabularasa.org/numero-19/02grosfoguel.pdf.

hooks, B. (2017). *El feminismo es para todo el mundo.* España: Traficantes de Sueños.

Lugones, M. (2008). Colonialidad y Género. Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.9: 73-101.

Maffia, D. (2008), Diana Maffia. *Contra las dicotomías: Feminismo y epistemología crítica;* Recuperado de http://dianamaffia.com.ar/?page_id=11

Maffia, D. Ed. (2003). *Sexualidades migrantes. Género y Transgénero.* Buenos Aires, Argentina. Feminaria Editora.

Mendoza, B. (2014). La epistemología del sur, la colonialidad del género y los feminismos latinoamericanos. En: Mendoza, B. (Ed.) *Ensayos de Crítica feminista en nuestra américa.* México: Herder Editorial.

Morgade, G. (2006). Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. *Novedades Educativas, 184, 30-34.*

Oliva Portoles, A. (2005). Debates sobre el género. En: de Miguel Alvarez, A. y Amoros Puente,C. (Ed.) *Teoría feminista: de la ilustración a la globalización,* España: Editorial Minerva.

Pateman, C. (1995). *El contrato sexual,* México: Anthropos-UAM.

Preciado, B. (2002). *Manifiesto Contrasexual.* Barcelona, España: Anagrama.

Quijano, Aníbal (2003). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, Edgardo (Comp.) (2003). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas.* Caracas. Venezuela: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FACES-UCV). Instituto Internacional de la UNESCO para la educación superior en América Latina y el Caribe (IESALC).

Rich, A. (1996). La heterosexualidad obligatoria y la existencia lesbiana, *DUODA. Rev d´Estudis feministes, 10, 15-42.*

Segato, Rita (2007). *La Nación y sus Otros: raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Políticas de la Identidad.* Buenos Aires. Argentina: Prometeo Libros.

Sierra González, Á. (2009) Una aproximación a la teoría QUEER: El debate sobre la libertad y la ciudadanía. *Cuadernos del Ateneo, 26, pp. 29-42.*

Universidad de San Andrés. (2011) *Sexo, Género, diversidad y disidencias sexuales* [Maffia, D.] Buenos Aires, Argentina. Recuperado en https://www.youtube.com/watch?v=LFiIUr4Nzho

DOCUMENTOS Y LEGISLACIÓN

Ley Nacional N° 26.150/06.

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

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

Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral/ 2009

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA

Butler, J. (1999). *El género en disputa*, Barcelona, España: Paidós.

Deleuze, G. (1990). *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona, España: Gedisa.

Despentes, V. (2012). *Teoría King Kong*. Buenos Aires, Argentina: El Asunto.

Foucault, M. (1977). *Historia de la sexualidad I*. España: SXXI editores.

Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia*. Buenos Aires: Editorial Universidad Nacional de Quilmes, SXXI editores.

Segato, R. (2011) Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial. Quijano, Aníbal y Julio Mejía Navarrete (eds.): La Cuestión Descolonial. Lima: Universidad Ricardo Palma - Cátedra América Latina y la Colonialidad del Poder, 2010

Segato, R. (2014). *Las nuevas formas de la guerra y el cuerpo de las mujeres.* Revista Sociedade e Estado - Volume 29 Número 2. Pág. 341 Recuperado https://www.researchgate.net/publication/287830519_Las_nuevas_formas_de_la_guerra_y_el_cuerpo_de_las_mujeres

ES COPIA

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

PROVINCIA DEL NEUQUÉN
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

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

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

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

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

Prof. GUSTAVO AGUIRRE
Vocal de Nivel Media, Técnica y Superi
Consejo Provincial de Educación

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

6.2.4 INTERCULTURALIDAD

INTRODUCCIÓN

Prácticas educativas que partan de los principios éticos-políticos-pedagógicos propuestos en el Marco Socio Político Pedagógico, necesariamente deben reconocer a quienes históricamente se han encontrado en una situación de opresión, exclusión e invisibilización en los procesos de aprendizaje y enseñanza, pero también en las narrativas, historias, discursos y políticas públicas.

En este sentido, la praxis pedagógica crítica y reflexiva, debe partir de un cuestionamiento, problematización y transformación de esta situación de inequidad para el reconocimiento de esos/as otros/as y su cultura, entendida esta como una construcción histórica a partir de procesos sociales de significación que da lugar a miradas pluri-versales[52] de las sociedades. Es decir, "partir de los principios de igualdad, inclusión y justicia social, significa por ende, saber quiénes históricamente fueron y son oprimidos, excluidos e invisibilizados en los procesos educativos. Esto es, el reconocimiento de la realidad asimétrica"[53].

Ante esto, es necesario repensar-nos desde una perspectiva intercultural. La misma debe partir desde pensamientos, conocimientos y saberes situados y construidos desde procesos político-territoriales contrastando así con el concepto de multiculturalidad, la cual es pensada 'desde arriba' buscando reproducir los intereses hegemónicos y, por ende, los centros de poder. Este último concepto, muchas veces presente en políticas públicas, parte de un discurso del respeto y la tolerancia que mantiene la inequidad social y sólo busca cooptar los movimientos sociales, colectividades e identidades en pugna, sin la intención de una transformación de la realidad social.

Las políticas neoliberales han procurado apropiarse del discurso multicultural (o intercultural, ya que utilizan ambos conceptos indistintamente), estableciendo el reconocimiento de la diversidad como una nueva estrategia de dominación, que desde una retórica promueve el respeto y tolerancia, pero en realidad mantiene la diferencia colonial.

En el camino de la crítica y transformación integral, la interculturalidad desde una óptica crítica, va más allá de una simple asociación con políticas identitarias defensoras de nativismos fundamentalistas, esencialistas y anti-históricos. Y esto significa concebir a la interculturalidad como un concepto, una práctica y una perspectiva epistémica y, ante todo, como proyecto político contra hegemónico al orden capitalista y colonial.

Se entiende a la interculturalidad como un giro epistémico que tiene como base el análisis, en la larga duración, de la explotación y el extractivismo económico, la dominación política-simbólica y la marginación sociocultural, sufridas por los pueblos y comunidades preexistentes a la constitución de los estados y la-s-nación-es considerados modernos.

---

52 Llevar la diversidad epistémica al canon de pensamiento para crear un pluri-verso de significados y conceptos, donde la conversación inter-epistémica entre muchas tradiciones epistémicas produzca nuevas redefiniciones de antiguos conceptos e invente nuevos conceptos pluriversales donde 'todos definamos para todos' (pluri-verso) en lugar de 'uno para todos' (uni-verso). En Grosfoguel, R. (2013). p. 55.

53 Aporte distrital.

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

Por lo mismo, la interculturalidad debe ser entendida como otro lugar de enunciación epistémico, político, pedagógico y ético desde la diferencia colonial[54], en el marco de un proceso y proyecto que cuestiona y desafía la colonialidad del poder, de saber y de ser[55], poniendo en crisis los paradigmas de construcción del conocimiento producto del sistema-mundo Europeo moderno/colonial capitalista/patriarcal [56], con pretensiones de universalidad.

En este sentido, las acciones y discursos que parten de la interculturalidad proponen una transformación de la situación de colonialidad ética, política y epistémica actual, para lo cual es fundamental partir del reconocimiento de las relaciones asimétricas de poder-saber, basadas en una colonialidad del poder, del saber y del ser de ciertos territorios y sectores sociales ubicados geopolíticamente de la población mundial.

Colonialidad-es que parten de una relación del ejercicio de las violencias con pretensión de deshumanizar al otro/a con el fin de establecer vínculos de dominación que afecta a todos los aspectos de la existencia. Se entiende que es un problema de poder, por lo cual no alcanza con un mero reconocimiento de esa colonialidad, sino que es necesaria la acción para la constitución de sujetos de derecho (formal) y de hecho (real).

Por lo tanto, el objetivo no es describir los particularismos culturales o minorías étnicas como se propone el multiculturalismo mediante una falsa inclusión[57], sino realizar un diagnóstico estructural apelando a las cartografías[58] de las realidades sociohistóricas para su descolonización, humanización y transformación partiendo del reconocimiento de la-s diferencia-s y la comprensión de la heterogeneidad desde de las diversidades.

Ante esto Candeau (2010), propone partir

> "(...) de la afirmación de que la interculturalidad apunta hacia la construcción de sociedades que asuman las diferencias como constitutivas de la democracia y sean capaces de construir relaciones nuevas, verdaderamente igualitarias entre los diferentes grupos socioculturales, lo que supone empoderar a aquellos que, históricamente, fueron considerados inferiores" (p.348).

---

54 La diferencia colonial, la periferia como naturaleza (...) La conciencia vivida desde la diferencia colonial es doble porque es subalterna. La subalternidad colonial genera la diversidad de conciencias dobles, no solo la afro-americana que es la experiencia de Du Bois, sino también la "conciencia que le nació a Rigoberta Menchú (1982) o la conciencia de la nueva mestiza de Gloria Anzaldúa (1987)" en Mignolo, Walter (2003).

55 La "colonialidad del poder, del ser, del saber y del imaginario" como un sistema enredado de múltiples y heterogéneas formas de jerarquías/dispositivos sexuales, políticas, epistémicas, económicas, espirituales, lingüísticas, y raciales de dominación y explotación a escala mundial. Una de las varias innovaciones de la perspectiva de la colonialidad del poder es cómo la idea de raza y el racismo constituyen el principio organizador que estructura todas las múltiples jerarquías del sistema mundo (Quijano 1993; 2000).

56 En Grosfoguel (2010).

57 Para esto, se apela a la concepción de inclusión propuesto por la perspectiva correspondiente en el texto curricular.

58 Nos referimos a la concepción que Guattari establece entre su concepto de cartografía y los de agenciamiento, máquina y producción de subjetividad. Para Guattari, hacer mapa, como lo hacen la orquídea y la avispa, es más acción que representación; la cartografía, antes que representar un mundo que esté ya dado, supone la identificación de nuevos componentes, la creación de nuevas relaciones y territorios, de nuevas máquinas. En Guattari, Felix (1980). Mil mesetas.

Este planteo afianzado en y desde las diferencias apela, en el campo educativo, a prácticas escolares que se basen en la relación entre interculturalidad y la diferencia colonial, visibilizando así la colonialidad del poder/saber/ser. Prácticas escolares orientadas en pos de la elaboración de un pensamiento-acción capaz de interrelacionar los conocimientos históricamente subalternizados, con el conocimiento universal occidental blanco, binario, patriarcal y positivista.
Partir en estas coordenadas desde la corpopolítica del conocimiento, como plantea Anzaldua, potencia el lugar de enunciación teniendo presente el color y el género de quienes enuncian [59]. Desde la diferencia colonial entonces, adquiere potencia epistémica, política, pedagógica y ética la reconstrucción de los relatos históricos, ya que "el punto central de las perspectivas epistémicas alternas es el lugar epistémico de enunciación, esto es, la localización geopolítica y corpo-política del sujeto que habla/enuncia en las coordenadas del poder global"[60].
Este Diseño Curricular, en sintonía con sus marcos generales y las teorías críticas, habilita a re-pensar prácticas escolares que en clave interseccional, permitan desentrañar los regímenes de verdad de las disciplinas. El concepto interseccionalidad fue acuñado por Kimberlé Williams Crenshaw (1989) y refiere a las construcciones subjetivas e intersubjetivas intersectadas y los diferentes y simultáneos sistemas de opresión que se entraman. Esta categoría, como parte de un entramado metodológico, problematiza estos varios sistemas de opresión simultáneos en tanto categorías biológicas, sociales, culturales y simbólicas como clase, raza, género, orientación sexual, discapacidad, religión, edad, nacionalidades, y otros aspectos identitarios en el ser, estar y hacer de las y los sujetos.
Como perspectiva pretende contribuir a superar un tipo de análisis centrado en la sumatoria de opresiones sin ordenamiento de jerarquización y preponderancia de unas opresiones sobre otras, que permita poder pensarlas e interrogarlas como "fusiones" (¿tal vez resistencias?), entramadas en clave de potencia.
Para ello es necesario tener en cuenta saberes y prácticas locales pero también conocimientos globales, para así poder "contaminar", en el buen sentido del término, el pensamiento dominante con otros saberes, otras realidades y otros modos de pensar. Este tipo de pensamiento, que Gloria Anzaldua (1987) y José David Saldívar (1997), denominan "pensamiento crítico fronterizo":

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

Es el que permite establecer espacios de reconocimiento de la diferencia, así como posibilidades de diálogo, acción y transformación, construyendo a partir de posiciones situadas y subjetivas desde la diferencia, partiendo de la crítica de las actuales

59 "Es decir, que la epistemología tiene color y sexualidad". En Grosfoguel, Ramón Descolonizando los paradigmas de la economíapolítica: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. P. 2. Disponible en https://es.scribd.com/document/347359249/Transmodernidad-Pensamiento-Fronterizo-y-Colonialidad-Global.
60 Ibid. p.2.

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

relaciones sociales de dominación/explotación, instituciones, las formas del saber y todas las formas de ser y estar en este mundo.
La interculturalidad crítica por lo tanto, trasciende las limitaciones del multiculturalismo elaborado desde el pensamiento occidental, ya que reconoce a los/as otros/as, sus saberes, memorias, cosmovisiones, proyectos políticos y prácticas, accionando situadamente en un diálogo más planetario en contra de la situación de colonialidad. Se propone entonces, la elaboración y reconocimiento de conocimientos y saberes, desde una ecología de saberes,

> La ecología de los saberes parte del presupuesto de que todas las prácticas relacionales entre seres humanos y también entre los seres humanos y la naturaleza implican más que una forma de saber y, por lo tanto, de ignorancia (...) el principio de incompletud de todos los saberes es condición de posibilidad de diálogo y debate epistemológicos entre diferentes formas de conocimiento. Lo que cada saber contribuye a tal diálogo es el modo en que orienta una práctica en la superación de cierta ignorancia. La confrontación entre el diálogo y los saberes supone un diálogo y confrontación entre diferentes procesos a través de los cuales prácticas diferentemente ignorantes se transforman en práctica diferentemente sabias. (Santos, B. de S., 2010: 191)

Se trata de una convocatoria a "conocimientos subordinados producidos en el contexto de prácticas existentes de saber y así cruzar los límites ficticios de exclusión y marginalización" (Alexander, 2005 en Walsh, s/d, p. 14), dirigidos hacia un compromiso de transformación y creación de un proyecto político de la interculturalidad. El mismo implica que todas y todos se hagan de horizontes para arrancar de raíz los sistemas múltiples y simultáneos de opresión y deshumanización en pos de los buenos vivires.

DIMENSIÓN PSICOSOCIAL

En cuanto a la dimensión psicosocial, es fundamental considerar al colectivo estudiantil de la Provincia de Neuquén como parte de realidades sociales y culturales complejas.
Neuquén, territorio ancestral mapuce, fue anexado luego de las violentas campañas militares genocidas a la órbita estatal, imponiendo una desestructuración y destrucción de los territorios, cosmovisiones del pueblo Mapuce, e imponiendo una nueva dinámica política, social, cultural, simbólica y económica. Es decir, se lleva a cabo una práctica genocida y epistemicida contra el Pueblo Nación Mapuce[61] que continúa en el tiempo. Por otra parte como provincia joven, Neuquén ha recibido y continúa haciéndolo, flujos migratorios provenientes de otras provincias del país, pero también de otros países, especialmente los limítrofes.
El Pueblo Mapuce, reconocido en la Constitución Provincial[62] como preexistente, es un pueblo vivo, que se desarrolla y está siendo. Es por eso, que nos encontramos en un

61 Delrio, Walter, Diana Lenton, Marcelo Musante, Mariano Nagy, Alexis Papazian y Pilar Perez (2010). Del silencio al ruido en la historia. Prácticas Genocidas y Pueblos Originarios en Argentina. III Seminario Internacional, Políticas de la memoria "Recordando a Walter Benjamin: justicia, historia y verdad. Escrituras en la memoria. Buenos Aires. Argentina.
62 Cabe aclarar que la Constitución Nacional de la República Argentina fue reformada en 1994, donde se introduce el artículo 75 que "reconoce la preexistencia de los pueblos indígenas argentinos". En la misma sintonía, en el año 2006 se reforma la Constitución de la Provincia de Neuquén, haciendo el mismo reconocimiento para el Pueblo Mapuce en el artículo 53 del capítulo II.

ES COPIA
ADRIANA BEATRIZ PORTO
Dirección Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

proceso de recuperación y de diálogo de saberes con su cultura, cosmovisiones, conocimientos, saberes e historia; que reconstruyen la-s identidad-es mapuce en resistencia a estas prácticas genocidas, epistemicidas y ecocidas dentro de políticas estatales y de las corporaciones representantes de los sectores hegemónicos.
En este sentido, su reconocimiento debe ser incluido en una Educación Intercultural que debe operar como espacio de integración y crítica, democratización y justicia curricular. Para ello es necesario partir del reconocimiento de las diversas formas de opresión simultáneas que sufre el Pueblo Mapuce, pero también otras comunidades y grupos que no se identifican con los parámetros nacionalistas, racistas[63], patriarcales, heteronormativos y monoculturales que se presentan como dominantes. Al decir de Rivera Cusicanqui (2018):

> La noción de territorio ha sido capturada por los Estados como una forma de domesticación de la alteridad indígena (...) así, el Estado "certifica" la condición étnica y la encierra en límites (jurídicos, geográficos) que merman sus potencialidades de autonomía y autogobierno (...) la ruptura epistémica que supone salir de la camisa de fuerza de la nación quizás nos permitirá mirar las cosas de otro modo, desde las fronteras transgredidas, desde las luchas por el sentido y desde el espíritu cuestionador. (p. 119)

Teniendo presente los procesos de asimilación, alienación y aculturación aún vigentes es necesario construir nuevas prácticas político-pedagógicas decoloniales. Esto implica el reconocimiento y redistribución de los saberes del Pueblo Mapuce y de las diversas identidad-es culturales y sexuales que complejizan la realidad neuquina.
La provincia de Neuquén debe asumir que parte de una realidad pluricultural y plurinacional, deconstruyendo la instalada identidad nacionalista, provincialista y

63 La utilización de la categoría «raza» se realiza en el marco de las teorías decoloniales y epistemologías del sur. Esta categoría funciona de manera explicativa y metodológica, ya que, al igual que el género, son modos de colectividad problemáticos (que persiguen reconocimiento y redistribución) que tienen la posibilidad de desenmascarar la persistencia de la colonialidad y la colonia, apuntando al significado político de ambas categorías, de desestabilizar la estructura profunda de dicha colonialidad. Como categoría toma relevancia en las teorías decoloniales ya que su incorporación es, en sí misma, una denuncia. En este sentido, debe entenderse que el binomio raza-biología ha quedado refutado hace mucho tiempo y que no hay en estos textos ningún resabio de ello, muy por el contrario, la denuncia que hacen las teorías decoloniales al enunciar la raza es que la razón eurocéntrica, dominante y opresora, introdujo como forma de regulación social esta forma (entre otras). Raza es signo, es decir la raza debe ser entendida desde los contextos definidos en los que encuentra significación. Raza es una huella corporal del transcurso de una historia otrificadora, así comprender raza implica de esta manera situar el conocimiento en relación a las formaciones nacionales de alteridad. (Segato, 2006) Para autores como Quijano, la idea de raza reordena todas las áreas de la existencia humana básicas que comportan en sí todas las luchas de poder por el control de recursos y los productos que de ellos se derivan: el sexo, el trabajo, la autoridad colectiva y la subjetividad/intersubjetividad. Es necesario reconocer una ideología de supremacía blanca crucial para diferenciar, por ejemplo, el trabajo de los esclavos del trabajo asalariado. (Mendoza, 2010). A su vez, Lugones complejiza esta mirada desde una perspectiva interseccional, aduciendo que la categoría raza junto al género determinan el primer gran binarismo fundante de la modernidad occidental, humano/subhumano, concibiendo sólo a los hombres blancos como lo humano y quedando quienes no son hombres blancos subsumidos de forma jerárquica en el segundo. (Lugones, 2005) Para Grosfoguel, esta categorización de humano/no humano tiene su génesis en el proceso de colonización, en el momento en que se establece que quienes habitaban las tierras "descubiertas" carecían de religión, pues quienes tienen religión tienen alma, si se carece de ella no se tiene alma y por lo tanto no es humano, se es subhumano. (Grosfoguel, 2013)

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

eurocéntrica, para así apoderarse de sus particularidades como territorio atravesado por la existencia de pueblos, naciones y culturas otras.

Este debe ser el punto de inicio que permita el encuentro para el intercambio y convivencia en y desde la diferencia. Reconocer la diversidad, ya que tanto el Pueblo Mapuce como quienes fueron arribando a la región posteriormente, conforman la-s identidad-es intercultural-es de los neuquinos y las neuquinas. Es ese reconocimiento y las acciones, en horizonte intercultural, las que constituyen a sujetos conscientes y de praxis capaces de reclamar por sus derechos, entre ellos la posibilidades de prácticas escolares inclusivas, democratizadoras y diversas.

Reconocer la pluriculturalidad y plurinacionalidad implica decisiones políticas, éticas y epistémicas que conllevan redefiniciones de tipo estructural en lo económico, en lo social, en lo jurídico, en lo cultural, en lo simbólico y en lo escolar. Implica el reconocimiento de la coexistencia de diversas racionalidades y existencialidades, articuladas fuertemente con la construcción de mundos, cosmovisiones, proyecciones políticas que parten de las experiencias colectivas y comunitarias.

Por lo tanto, una educación intercultural debe dar lugar a una ecología de saberes que promueva diálogos horizontales con potencial de retroalimentación de nuevas racionalidades y nuevas posibilidades de construcción de mundo-s. El objetivo medular es la reparación histórica y la reconstrucción crítica de los fundamentos de la-s identidad-s neuquina-s, desde una relación equitativa y complementarias entre los pueblos y comunidades diversas, que se encuentran presentes en este territorio ancestral. Es por ello que estas diversas comunidades, originarias o migrantes, deben ser puestas en diálogos de saberes más justos y horizontales para poder pensar en la construcción de diferentes prácticas curriculares en acción.

En el ámbito educativo, la interculturalidad es una perspectiva crítica para la escolarización de toda la población, a partir del intercambio de conocimientos, experiencias y modos ser y estar en estos mundos, estableciendo una clara crítica del etnocentrismo y el racismo nacionalista que se impone en las prácticas sociales. Implica poner sobre la mesa los conflictos y tensiones que se llevan diariamente, a partir de tensiones epistémicas transversales que permitan repensar y resignificar las relaciones que se construyen fuera y dentro de la Escuela Secundaria.

Educarse en y desde la interculturalidad es formarse en y para la-s diversidad-es, valorando y considerando otros modos de vida y otras cosmovisiones. Lo diverso sólo puede apreciarse a partir del fortalecimiento de la propia identidad, en una interrelación crítica y dinámica. No se busca una integración, sino un respeto y aceptación de la diversidad, en oposición a los intentos clásicos por la asimilación.

Esta perspectiva se posiciona en la necesidad de pensar los modos de intervención en el mundo, estar con otros y otras, construir con otros/as, admitiendo que la otredad es lo propio de lo humano y entendiendo que toda identidad es inexistente por fuera de un entramado relacional. No existen subjetividades 'abstractos/as', hay un entramado subjetivo con conciencia de los procesos sociohistóricos de construcción de identidad-es y subalternización, que está accionando en pos de construir mundo-s más humano-s, más justo-s, y más plenos, con proyecciones de emancipación para desarrollar pensamientos y prácticas nuevas.

La pedagogía crítica entramada con la diversidad e interculturalidad permite preguntarse sobre los saberes y prácticas de las distintas comunidades y pueblos, sus intercambios, relaciones asimétricas e incluso sus prácticas de resistencia.

Los espacios sociales son espacios de relaciones interculturales y las prácticas político-pedagógicas también, puesto que en ellas se encuentran estudiantes y docentes provenientes de otras provincias, o de otros países, personas provenientes

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

de ámbitos rurales, o pertenecientes a otras comunidades como lo pueden ser el Pueblo Mapuce, Gitano, Aymara, Quechua, Guaraní, entre otros. Son espacios atravesados por la desigualdad social, económica, simbólica, política y cultural. El reconocimiento de esas relaciones interculturales en el locus de las prácticas pedagógicas como complejas y pluriversas, es condición fundamental para el cambio emancipatorio y soberano, como proyecto político transformador. En palabras de Walsh (2007):

> El proyecto político de la interculturalidad enlazado con una pedagogía crítica, parte de la necesidad de implosionar epistémicamente en el conocimiento hegemónico y dominante; no busca ser incluido en él (como multiculturalismo neoliberal), sino intervenir en él, generando participación y provocando una contestación y cuestionamiento (p. 9).

Una Escuela Secundaria democrática debe considerar la diversidad intercultural, incorporarla y estar dispuesta a aprender de las particularidades de la realidad de sus estudiantes. Es en ese pensar y actuar que los y las adolescentes, jóvenes y adultos pueden construirse en sujetos con pleno ejercicio de sus derechos, partiendo de una afirmación de sus propias subjetividades. La interculturalidad en educación es un problema político-pedagógico, epistémico y ético que excede la superposición de contenidos, una educación bilingüe o folklorización de datos y tradiciones.
Partiendo de una concepción de incompletud de todos los saberes como posibilidad de diálogo en la utopía del interconocimiento, se trata de aprender nuevos y extraños saberes sin necesariamente tener que omitir los anteriores y propios. Por lo tanto, cabe preguntarse cómo los diversos grupos, pueblos, naciones y comunidades en nuestras cartografías se relacionan: entre sí y con la-s biodiversidad-es; las nociones de tiempo y espacio-territorio; los vínculos y tramas con sus territorios; los lazos comunitarios: las resistencias y sus genealogías; las cosmovisiones y las proyecciones epistémicas-políticas y pedagógicas que sostienen y habitan.
La perspectiva intercultural es transversal a las áreas y disciplinas, sus ejes estructurantes están presentes en núcleos problemáticos y nudos disciplinares, contemplados por las áreas, disciplinas y espacios curriculares como así también en sus construcciones metodológicas. Para esto se considera necesario enumerar ciertos posibles disparadores de temas-problemas que busquen abordar la interculturalidad en sintonía con los marcos críticos, decoloniales y las epistemologías del Sur en diálogo con otros sures[64].
La intención es consolidar prácticas escolares que promuevan horizontes de acción emancipadores, soberanos, plenos y empoderantes, retomando así las cartografías de las resistencias en los sures y sus postulados como faroles guías en el oficio docente.

EJES ESTRUCTURANTES

- La interculturalidad debe ser entendida en el marco de un proceso y proyecto que cuestiona y desafía la colonialidad del poder/saber/ser capitalista heteropatriarcal y racista, partiendo del reconocimiento de quiénes históricamente fueron y son oprimidos/as, excluidos/as e invisibilizados/as.
- La interculturalidad desafía los paradigmas de construcción de los conocimientos producto del sistema capitalista-patriarcal-colonial y moderno.

64 Nos referimos a diálogos epistémicos, políticos, filosóficos y éticos en coordenadas sur-sur, es decir por debajo de la línea del Ecuador, pero a su vez, ubicar y resignificar los sures en aquellos lugares geopolíticamente situados fuera de este espectro sur-sur.

ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION

- La interculturalidad reconoce a las otredades, sus saberes, memorias y prácticas, de forma complementaria a los saberes 'universales', desde el diálogo mutuo y horizontal, teniendo como objetivo la reparación histórica y la reconstrucción crítica de la realidad social.
- Una educación intercultural se propone la elaboración y reconocimiento de modos 'otros' del poder, saber, ser y vivir, para posibilitar el intercambio que habilitarían el camino a la construcción de realidades sociales transculturales.
- La interculturalidad como proyecto político-ético y epistémico propone horizontes de ciudadanías plenas, empoderadas y soberanas que permitan una ecología de saberes que promuevan estar siendo emancipadores y constructores de otros mundos posibles que habitar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anzaldúa, Gloria (1987). *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. San Francisco: Spinsters/Aunt Lute.

AA.VV. (2012). Educación para un Neuquén Intercultural. Centro de Educación Mapuche NORGVBAMTULEAYIÑ, https://es.scribd.com/document/351706024/COM-Educacion-Para-Un-Neuquen-Intercultural

Bel, R. (2009). Niñas y niños gitanos en las escuelas neuquinas: ¿una experiencia de educación intercultural o un proceso de deculturación socioétnica? (1996-2006) (Tesis de maestría). Universidad Nacional de La Pampa. Santa Rosa.

Candau, V. (2010) Educación intercultural en América Latina. Distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos* N° XXXII N°2, 343-352.

Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar.* Buenos. Aires. Argentina: Siglo XXI.

Grosfoguel, R. (2013). *Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI.* Recuperado en http://www.revistatabularasa.org/numero-19/02grosfoguel.pdf.

Grosfoguel, R. (2010). *Descolonizando los paradigmas de la economía política: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global.* P. 2. Recuperado en https://es.scribd.com/document/347359249/Transmodernidad-Pensamiento-Fronterizo-y-Colonialidad-Global

Guattari, F. (1994). *Mil mesetas*. Valencia. España. Editorial Pre-Textos.

Lugones, María (2008). Colonialidad y Género. *Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, No.9: 73-101. Julio-diciembre 2008. ISSN 1794-2489.

Mendoza, B. (2014). La epistemología del sur, la colonialidad del género y los feminismos latinoamericanos. En Mendoza, B. (2014). *Ensayos de crítica feminista de nuestra América 1*. Ciudad de México. México: Herber.

Mignolo, W. (2003). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. En Lander, E. (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Caracas. Venezuela: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FACES-UCV). Instituto Internacional de la UNESCO para la educación superior en América Latina y el Caribe (IESALC).

Oliveira, M. y Osman, E. (2017). Pluralismo bioético: aportes latinoamericanos a la bioética en perspectiva decolonial. En *Revista Bioética,* vol. 25 (1). Recuperado en http://www.scielo.br/pdf/bioet/v25n1/es_1983-8042-bioet-25-01-0052.pdf

ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

Quijano, A. (2003). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, E. (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas.* Caracas. Venezuela: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FACES-UCV). Instituto Internacional de la UNESCO para la educación superior en América Latina y el Caribe (IESALC).

Rivera Cusicanqui, S. (2018). *Un Mundo Ch´ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis.* Buenos Aires. Argentina: Tinta Limón.

Saldívar, J. D. (1997). *Border Matters.* Berkeley. Estados Unidos: University of California Press

Santos, B. de S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder.* Montevideo. Uruguay: Trilce.

Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del Sur: la reinvención del conocimiento y la emancipación social.* Ciudad de México. México: Siglo XXI-CLACSO.

Segato, Rita (2007). *La Nación y sus Otros: raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Políticas de la Identidad.* Buenos Aires. Argentina: Prometeo Libros.

Sierra, Z. (2010). Pedagogías desde la diversidad cultural: una invitación a la investigación colaborativa intercultural. *Perspectiva,* vol. 28,(1), 157-190.

Wallerstein, I. (2001). El eurocentrismo y sus avatares: los dilemas de la Ciencia Social. En Mignolo, W. (Ed.) *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo.* Buenos Aires. Argentina: Del Signo.

Walsh, C. (s/f). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) del in-surgir, re-existir y re-vivir. Recuperado: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13582/13582.PDFXXvmi=di9ixOJob3xjBuscxZPZhgoEsplxlhlzBvSzkDZvGWPisju2il2ACqe6QB4dTpMuWG5hj5O12FjvZPzhbBRN27TTJZ7DpU9mBeEVjtWm9hT97srj4k77s21c28Qr30OEetBzxxV8PQixjKho5pvxswLuGCWJCMoRg0rfzoopfHnzrGxx6t7z2S5Iv2r9OR26RtlrSKR8rfHUWGt3bBDduIW1LpaBhcHaH3CAOtIhKqdH8HLjjoxO8uQUV2vdfdoW

Walsh, C. (2014). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. En Mignolo, W. (Ed.) *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento.* Buenos. Aires. Argentina: Del Signo.

Zea, L. (1969). *La filosofía americana como filosofía sin más.* México DF. México: Siglo XXI.

Zemelman, H. (2007). *Pensar teórico y pensar epistémico. Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas.* México DF. México: IPECAL.

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA

Lander, E. (Comp.) (2000*). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas.* Buenos Aires. Argentina: CLACSO.

Mignolo, W. (2005). *La idea de América Latina.* Barcelona. España: GEDISA.

Mignolo, W.(2007) (Ed.) *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo.* Buenos Aires. Argentina: Del Signo.

Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad.* Buenos Aires. Argentina: Del Signo.

ES COPIA

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

Pérez, C. y Echeverri, J. (2010). Memorias Primer Encuentro amazónico de experiencias de diálogo de saberes: Leticia 10 al 12 de noviembre de 2008. Leticia. Colombia. Universidad Nacional de Colombia Sede Amazonia.

Piciñam, M., Piciñam, P., Caiñikul, M., Maripil, F., Hernández, D., Figueroa, C., Ñamku, R., Díaz, R., Vacanarvaja, T., Tiscornia, L., Villarreal, J., Tiscornia, L., Rodríguez de Anca, A., Huilipan, V. (2010). Propuesta para un KVME FELEN MAPUCE. Confederación Mapuce de Neuquén, Argentina. Newken, Puel Mapu.

Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores.* Buenos Aires. Argentina: Tinta Limón.

6.2.5 AMBIENTAL

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

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

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

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

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

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

ES COPIA

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

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

En este sentido, se sostiene que los incesantes ecocidios[65] -bajo la ideología del progreso- causados por el capital europeo para proceder a la mercantilización de la naturaleza, profundizaron una lógica predatoria que rompió la dinámica social entre la tierra y el trabajo. Capitalismo y colonialismo mediante, ya hacia la segunda mitad del siglo XX, la gravedad de la problemática ecológica se hizo presente en el ámbito político-educativo como un tema central.

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

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

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

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

La mirada que articula a las Ciencias Naturales y a las Ciencias Sociales desafía la reconceptualización tanto de naturaleza, biodiversidad, materia y energía como de las políticas de Estado, las normas y las economías que despliegan las lógicas del capital.

El abordaje de esta perspectiva propone superar la fragmentación de conocimientos y recuperar una mirada integral del ambiente del que somos parte. En este sentido y a modo de gráfico, se propone una urdiembre donde se ven las relaciones a las que nos referimos:

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

ES COPIA

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

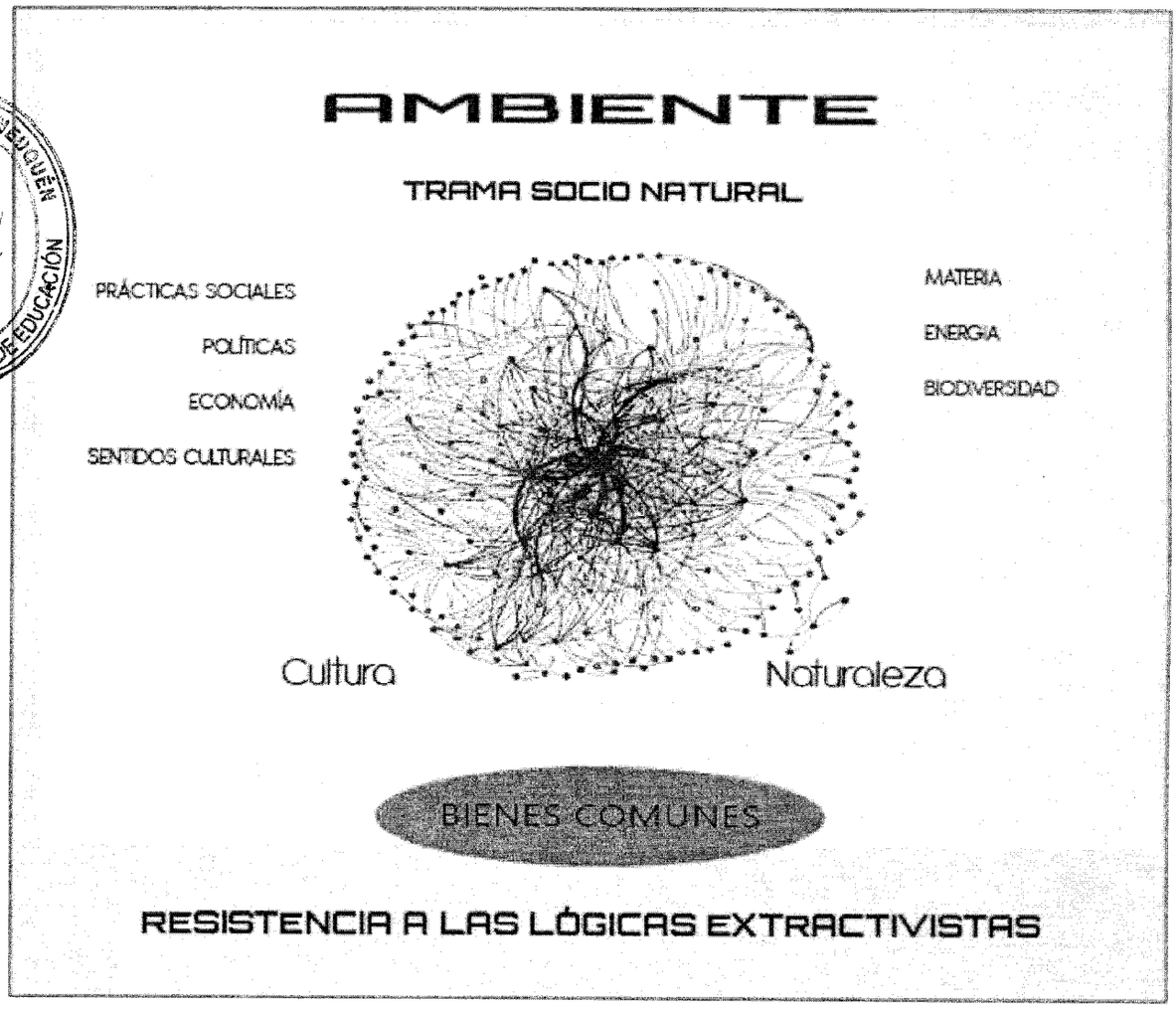

Figura 1: Relación Ciencias Naturales – Ciencias Sociales

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La manera mapuce de entender el mundo se sustenta en el KIMVN y en el RAKIZUAM, los que desde el AZ MAPU, y junto al respeto del IXOFIJ MOGEN ÑI KISU GVNEWVN (dinámicas propias de la biodiversidad), permiten reflejar que es un conocimiento arraigado y transmitido desde las diversas vidas. A partir del AZ MAPU se desprenden las normas naturales para el resguardo del IXOFIJ MOGEN (biodiversidad) en un espacio territorial específico. En esta base se estructura la dinámica social ecológica y el ser MAPUNCE (persona que no sólo es de origen mapuce sino que practica la vida mapuce y la resguarda). El AZ MAPU se conoce como el 'centro de las cosas', 'la ley universal'. Dentro del RAKIZUAM MAPUCE se trata de las voces de la naturaleza como fuente de conocimiento, sintetizado en la idea de 'reflejo del WAJ MAPU'. El AZ MAPU representa normas que nos permiten conocer las reglas de comportamiento frente a otro NEWEN del espacio territorial en el que nos toca vivir; normas que son transmitidas de generación a generación y entre hermanos y hermanas en la vida familiar y comunitaria[67] (Piciñam y otros 2010)

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

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

ESCOBIA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

68 Desarrollado en el Área de Ciencias Sociales, Políticas y Económicas
69 Desarrollado en el Área de Lenguajes y Producciones Culturales.
70 Desarrollado en el Área de Ciencias Sociales, Políticas y Económicas.
71 Desarrollado en el Área de Ciencias Naturales.
72 Para ampliar este tema se puedo consultar a Zabala,G y Garcia, M., 2005.

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

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

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

De alguna forma, es posible deducir que la dinámica de organizar la naturaleza responde a una necesidad de comprender su entramado, donde tal comprensión está fuertemente marcada por la historia natural del siglo XIX.
La potencialidad del diálogo de saberes al que se hace referencia, permite señalar como el Primer Manifiesto Ecologista el desarrollado por el cacique Seattle en su discurso ante el encargado de asuntos indígenas norteamericano, el gobernador Stevens, en el año 1854[73]. Allí, se puede observar una concepción de naturaleza y de relación sociedad-ecosistemas no sólo diferente sino también antagónica a la que la civilización occidental y cristiana impuso como hegemónica; y que los claustros académicos, en un verdadero ejercicio de epistemicidio[74], validaron y transmitieron como la única visión portadora de validez científica.
Quienes se desempeñan en Antropología, Geografía y Ecología Política prueban que muchas comunidades rurales de América, Asia y África construyen la naturaleza de formas muy diferentes a las occidentales. Hay diferentes y variadas prácticas de pensar, relacionarse, construir y experimentar lo biológico y lo natural. No se pueden interpretar los mapas nativos de lo social y lo biológico en términos de los conceptos occidentales y capitalistas de naturaleza, sociedad y cultura. No son suficientes las categorías de análisis que la ciencia occidental creó para poder comprender la complejidad que conlleva lo ambiental y las relaciones que se generan.
En ese sentido, Machado Aráoz (2013) plantea que en contraposición a la idea hegemónica de naturaleza concebida como dada y ahistórica, según la ontología esencialista de Occidente, adoptamos una noción que surge de la tarea previa de su desnaturalización, es decir, su historización. Sin negar la existencia de una realidad biofísica, pre-discursiva y pre-social, con estructuras y procesos propios, se afirma el carácter constitutivamente histórico-político de la naturaleza.
Y en ese escenario sobresale el dinamismo que han adquirido los movimientos socioambientales al aunar, justamente, las demandas ecológicas con las socioeconómicas. Se desarrolla así un **ecologismo popular** que intenta resistir la penetración capitalista conservando el patrimonio cultural y socioambiental de los

73 Discurso del jefe indio Sealt en 1854 (se anexa en bibliografía complementaria)
74 Término acuñado por, Boaventura de Sousa Santos (2010) para señalar el ocultamiento, supresión y negación de conocimientos y saberes desarrollados por los pueblos originarios y comunidades campesinas a manos de la ciencia y la técnica occidentales.

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

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

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

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

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

"El mundo sufre de fiebre debido al cambio climático,
y la enfermedad es el modelo de desarrollo capitalista".
Evo Morales
Presidente del Estado Plurinacional de Bolivia. Septiembre de 2007

Ejes estructurantes de la perspectiva ambiental

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

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brailovsky, A (2008) Historia ecológica de Iberoamérica II. De la Independencia a la Globalización. Francia: Capital Intelectual. Le monde Diplomatique.

Bonil, J.; Junyent, M.y Pujol, R.M. (2010) Educación para la sostenibilidad desde la perspectiva de la complejidad. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, Vol. 7, pp. 198-215.

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

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

Carvajal, L.M. (2016) *Extractivismo en América Latina. Impacto en la vida de las mujeres y propuestas de defensa del territorio.* Fondo de acción Urgente. América Latina y el Caribe. Bogotá. Colombia

Delgado Ramos, G. C coord. (2013) *Ecología Política del extractivismo en América Latina: casos de resistencia y justicia socioambiental.* Buenos Aires: CLACSO.

Gudynas, E. (1999) Concepciones de la naturaleza y desarrollo en América Latina. Persona y Sociedad, 13 (1), pp. 101-125.

Gutevich, R (comp) (2011). *Ambiente y educación. Una apuesta al futuro.* Buenos Aires: Paidos.

Giordano, A. y Chirico, E. (2007) *Patagonia Total, Antártida e Islas Malvinas.* Río Negro: BarcelBaires ediciones.

Helfrich, S. (Comp) (2008) *Genes, bytes y emisiones: bienes comunes y ciudadanía.* Fundación Heinrich Böll, Oficina Regional para Centroamérica, México y Cuba

Leff, E. (1998) Saber ambiental. Sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder. México: Siglo XXI.

Leff, E. (2004) *Más allá de la interdisciplinariedad. Racionalidad ambiental y diálogo de saberes.* Seminario Internacional Diálogo sobre la Interdisciplina, Guadalajara, México.

Leff, E. (2004) *Racionalidad ambiental. La reapropiación social de la naturaleza.* México: Siglo XXI.

Santos, B. de S. (2010), Descolonizar el saber, reiventar el poder. Uruguay: Ediciones Trilce.

Piciñam, M., Piciñam, P., Caiñikul, M., Maripil, F., Hernández, D., Figueroa, C., Ñamku, R., Díaz, R., Vacanarvaja, T., Tiscornia, L., Villarreal, J., Tiscornia, L., Rodríguez de Anca, A., Huilipan, V. (2010). Propuesta para un KVME FELEN MAPUCE. Confederación Mapuce de Neuquén, Argentina. Newken, Puel Mapu

Zabala, I., y García, M. (2008). Historia de la Educación Ambiental desde su discusión y análisis en los congresos internacionales. Revista de Investigación. (63),pp. 201 – 218.
https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2547197

DOCUMENTOS Y LEGISLACIÓN

Legislatura Provincia de Neuquén. Ley Provincial Nº 2713/10

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA

Armenteras D., González T.M., Vergara L.K., Luque F.J,. Rodríguez N. y Bonilla M.A.(2016) Revisión del concepto de ecosistema como "unidad de la naturaleza" 80 años después de su formulación. *ECOSISTEMAS Revista Científica de Ecología y Medio Ambiente.* 25, (1), pp. 83-89. Recuperado: https://www.revistaecosistemas.net/index.php/ecosistemas/article/view/1110

Machado Aráoz, H. (2015) El territorio moderno y la geografía (colonial) del capital. Una arqueología mínima. *Memoria y Sociedad,* 19 (39),pp. 174-191. Recuperado http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/memoysociedad/article/view/13409

Santos, B. de S. (2003) Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia. Bilbao. Desclée de Brouwer.

Santos, B. de S. (2009) Una Epistemología del Sur. La reinvención del conocimiento y la emancipación social. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Vega Canto, R. (1999). *El caos planetario.* Buenos Aires: Antídoto.

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

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

6.2.6 INCLUSIÓN EDUCATIVA

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

INTRODUCCIÓN

Lo social en tanto su carácter de construcción sociohistórica es un entramado producto de la disputa por el protagonismo social, por el ejercicio de poder, por la participación del bienestar social, de los diferentes grupos que lo componen.
En esta dinámica el reconocimiento de los derechos, y de quienes se constituyen en sujetos de derecho, es un campo de tensión y construcción permanente.
El reconocimiento social sobre quiénes se constituyen en sujetos del derecho a la Educación, resulta de una conquista de los grupos subalternizados.
La historia es testigo de un largo proceso de luchas de los colectivos sociales, por ser escuchados, registrados y reconocidos como iguales. Cada época significó diferente a quién se constituía en Sujeto de Derecho, y en este entramado de tensión permanente hoy demandan ser reconocidos como iguales, ser reconocidos como sujetos de derecho, las personas con discapacidad, los pueblos preexistentes, el colectivo de lesbianas, bisexuales, gay, transexuales y travestis. (LBGTT).
El proceso de materialización e institucionalización de las conquistas logradas por los colectivos sociales, se consagra en el corpus de Convenciones y Tratados Internacionales que adquieren rango constitucional en nuestro país y mediante un corpus de leyes nacionales que las instituyen como derechos positivos.
Los grupos subalternizados que en los últimos dos siglos han logrado conquistas significativas consagradas jurídicamente, comprenden a:

a. Las Mujeres, que han luchado por ser reconocidas como iguales frente al hombre en su derecho a la educación, su participación política, su derecho al voto a partir de la Ley Nacional N° 13.010 del año1947 y puesta en vigor en el año 1951; su reconocimiento en el campo laboral, y está vigente su lucha por la legalización del aborto seguro y gratuito. El artículo 45 de la Constitución Provincial (2006), - Perspectiva de Género e Igualdad de oportunidades -, consagra al Estado como garante de la igualdad entre mujeres y varones y del acceso a las oportunidades y derechos en lo cultural, económico, político, social y familiar. Con estatuto constitucional, se incorpora la Perspectiva de Género en el diseño y ejecución de las políticas públicas.

b. La Niñez, y la consagración de sus derechos en La Convención de los Derechos del Niño del año 1959, incorporada a la Constitución Nacional por la reforma de 1994 (art. 75 inc.22), y posteriormente en la Ley Nacional N°26061 de Protección Integral de Los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes,

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

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

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

d. Los Pueblos Originarios, cuya preexistencia étnica y cultural es consagrada constitucionalmente, (artículo 53 de la Constitución Provincial sancionada en 2006 y artículo 75, inciso 17 de la Constitución Nacional sancionada en 1994). Con carácter de derecho pleno en la norma provincial y como atribución del Congreso en la norma nacional, los pueblos indígenas deben ser respetados en su identidad, tienen derecho a una educación bilingüe e intercultural, se reconoce la personería jurídica de sus comunidades y la posesión y propiedad comunitaria de las tierras que tradicionalmente ocupan.
En consonancia con la Perspectiva de Interculturalidad y en contraposición a una postura monoculturalista, se afirma que el reconocimiento del Pueblo Mapuce tiene lugar en el ámbito de una Educación Intercultural como soporte de Inclusión Educativa, desde los principios de democratización y justicia curricular.

e. Las personas lesbianas, gays, bisexuales, trans y travestis, (LGBTT) constituyendo un colectivo social que está en lucha por el reconocimiento de sus derechos. Una conquista resulta la ley 26.618 sancionada en 2010, que consagra el matrimonio igualitario a partir de la definición de un nuevo Código Civil.

Hacer visible a todos y todas como sujetos de derecho, desnaturalizar practicas instaladas de segregación, poner en tensión los discursos y estereotipos estigmatizantes que subalternizan, constituyen acciones necesarias para poder definir proyectos y prácticas político-pedagógicas que contribuyan a hacer efectivo el Derecho a una Educación de Calidad para todos y todas.
Posicionarse en una perspectiva inclusiva compromete a las prácticas curriculares y al trabajo docente con el análisis crítico de las causas que obturan la inclusión de una parte del colectivo estudiantil, y de las relaciones y prácticas educativas que favorecen procesos de exclusión.
Debe ser compromiso y acción del trabajo docente visibilizar qué relaciones operan entre las condiciones sociales de los niños, adolescentes y jóvenes que no asisten al sistema educativo y las condiciones de escolaridad que propone el sistema, es decir:

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

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

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

Inclusión social e Inclusión educativa, exclusión social y exclusión educativa son situaciones y procesos en una relación dialéctica en permanente movimiento.
Se configura esta dinámica en función de cómo se relacionan las condiciones sociales de los jóvenes y las condiciones de escolaridad que posibilita el sistema educativo.
Así como hay mecanismos de exclusión que operan en el funcionamiento de la estructura social, que se establecen en las relaciones entre las diferentes esferas de lo social[75] y de cómo se participa de ellas, donde el campo laboral tiene un rol predominante, dentro del sistema educativo también se configuran mecanismos de exclusión. En esta relación dialéctica Inclusión/exclusión Social y Educativa, las condiciones sociales y culturales del estudiantado constituirán las bases de las configuraciones político-pedagógicas que construirá la Escuela. Cómo se conciban, cómo se alojen, cómo se aborden esas condiciones, generará procesos de inclusión o exclusión.
Una práctica pedagógica que atienda a todas las situaciones posibilitará estar, ser parte, ser reconocida y reconocido como sujeto social incluido en un sistema cultural, un entramado colectivo que nos reconoce considera, y valora como tales.

Inclusión Social e Inclusión Educativa.
En las escuelas secundarias de la provincia hay conciencia respecto de las limitaciones que todavía tiene la política de inclusión educativa.
"Hace muchos años que en la escuela se habla de incluir, pero no se aloja la diferencia. Se la expulsa. De una u otra manera eyectamos al que no se guía por los patrones de la "normalidad" (se propone como necesario) desnaturalizar el sistema dado y pensar en incluir en la diversidad." (Aporte Distrital)
Gentili (citado en Gluz, 2016) define a la Inclusión Social como un proceso: "La inclusión es un proceso democrático integral que involucra la superación efectiva de las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales que producen históricamente la exclusión".
La inclusión educativa también es un proceso que guarda una relación de imbricación con aquella, puesto que Inclusión y Exclusión son fenómenos complejos que no se limitan a un adentro y un afuera, y que no responden a una única causa.
Las condiciones sociales de los niños, adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad cambian en función de las realidades políticas socioeconómicas del momento histórico en el que están viviendo sus vidas. Un grupo familiar puede moverse entre un campo laboral formal y un campo informal modificando las condiciones de existencia. La dinámica de las condiciones sociales puede generar movimientos de inclusión y exclusión a lo largo de la trayectoria escolar de las y los estudiantes, puesto que, "condiciones de vida diferente constituyen desiguales oportunidades de sostener la escolarización", (Gluz, 2016: 37)
¿Qué papel juega la educación en este contexto? Juega un rol preponderante en tanto es generadora de cambios en cómo se participe del bienestar social. Conclusiones de investigaciones educativas, (Gluz y Rodriguez Moyano, 2014) señalan que a mayor trayecto realizado en el ámbito escolar, es mayor la participación en las esferas del bienestar social.
A fin de poder dimensionar la trama compleja presente en los procesos de Inclusión/exclusión Social y Educativa, se proponen dos líneas propositivas:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

En la construcción de las propuestas didácticas se pone en juego las matrices pedagógicas tradicionales, asimiladas sobre todo en la propia historia como alumnos, que operan de manera inconsciente. Una situación que requerirá revisar críticamente las cuestiones que puedan estar operando con el peso de lo instituido, con el peso de las tradiciones que perviven en el hacer cotidiano.
De acuerdo con qué representación tengamos del sujeto de aprendizaje, qué se defina por aprendizaje socialmente válido, a qué concepción de evaluación se adhiera, estaremos contrarrestando las formas de exclusión o agudizándolas.
Inscribir el trabajo pedagógico en la perspectiva de Inclusión Educativa, exige definir el qué, el cómo, el por qué y el para qué de las propuestas de enseñanza, reconociendo la diversidad como punto de partida.
En la dinámica y la continua tensión entre el currículo prescripto construido colectivamente, y las fuerzas instituyentes de su implementación en cada institución escolar, estará el desafío de visualizar y problematizar lo instalado, los 'obvios', lo naturalizado, que obstaculice el aprendizaje de todos y todas. Esta tarea demandará problematizar el complejo de relaciones que operan entre las condiciones de vida del estudiantado, los contextos sociales y las propuestas escolares.
Las inscripciones políticas pedagógicas y didácticas, los desarrollos teóricos construidos colectivamente en el presente Diseño Curricular, son las bases para construir lo singular, conforman un soporte epistemológico y didáctico con capacidad para diseñar estrategias de intervención pedagógica, que recuperen lo singular de las distintas comunidades educativas.
Asumir la perspectiva de Educación Inclusiva, demandará un abordaje sistémico que afecte a todos los componentes del sistema educativo, como son: currículo, formación del profesorado, supervisión, articulación interinstitucional, financiamiento.

Atención de la Diversidad y Justicia Curricular

La heterogeneidad de las aulas es parte de la realidad educativa, cómo se aborde dicha heterogeneidad posibilitará diferentes propuestas de enseñanza y diferentes aprendizajes. Posibilitará situaciones de inclusión, o situaciones de exclusión.
El marco conceptual del Diseño Curricular se posiciona en un currículo situado; considera el saber cómo construcción sociohistórica; participa de la no neutralidad del conocimiento escolar; reconoce la complejidad de las tramas sociales de las que participa la escuela y se inscribe en una pedagogía crítica para organizar la

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

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

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

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

Diseñar "propuestas metodológicas que partan de reconocer la diversidad, organizando la enseñanza a partir de la construcción de núcleos problemáticos, o situaciones problemáticas, los que pueden ser leídos y significados de modos diversos, -propiciando construcciones diversas- pero con la misma intensidad", (Maddonni., 2014: 150)

- Construir nuevas conceptualizaciones del vínculo educativo, teniendo en cuenta, como señala Maddonni (2014.), el trabajo con la implicación y participación del estudiantado, el reconociendo de sus derechos a decidir, opinar y a tener el control sobre las situaciones que los afectan vitalmente.
- Capitalizar los saberes comunales, generando propuestas que autoricen los conocimientos sostenidos en costumbres y culturas propias de las comunidades a las que pertenecen las instituciones.
- Habilitar a los estudiantes a ser autores de sus conocimientos, mediante procesos de validación de los saberes construidos en la resolución de la vida cotidiana como inicio de conocimientos teóricos y las ciencias.
- Organizar equipos de trabajo para la investigación- acción en el aula, entendiendo que el trabajo colaborativo entre docentes, permite avances cualitativos a la hora de evaluar y redefinir propuestas didácticas.

Inclusión de las Personas con Discapacidad

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

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

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

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

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

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

Este modelo tiene una impronta significativa en el sistema educativo, ya que durante su auge y vigencia nace La Escuela Especial, ligada a la medicina, en su intento por curar patologías y rehabilitar a personas portadoras de un déficit. Paralelamente, el desarrollo de la psicología experimental a mediados del siglo XX, aporta las pruebas psicométricas estandarizadas, recurso que sostuvo y legitimó la clasificación de las (dis) capacidades cognitivas.
Y por último se identifica el Modelo Social de la Discapacidad, que reconoce a la discapacidad no como problema de la persona y de sus características, sino como resultado del encuentro entre esas características y la forma en que fue diseñada la sociedad. La sociedad fue pensada por y para personas con determinadas características y todas aquellas que no responden a ese patrón quedan por fuera, no pueden participar, se encuentran con barreras.
En este modelo el concepto de Discapacidad como construcción social y cultural, propone un pasaje de una mirada centrada en la y el Sujeto con Discapacidad, a otra que hace foco en la responsabilidad social e institucional respecto de las y los sujetos.
De todos estos Modelos Conceptuales se desprende que la propuesta educativa puede asumir alguna de estas formas, todas relacionadas con alguno de ellos:

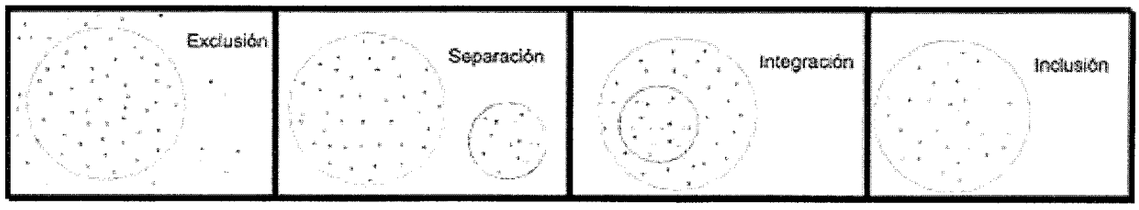

Figura 2 – Modelos Conceptuales

Este gráfico permite visualizar la diferencia entre modelos y propuestas educativas de Omisión; de Segregación; de Integración y de Inclusión.
La inclusión plantea que el sistema debe adaptar las propuestas pedagógicas, haciendo foco permanente en la remoción de las barreras existentes y las que puedan presentarse en el aula, en la escuela, en la comunidad.
Otro cambio significativo presente en el Modelo Social consiste en el reconocimiento de la persona en primera instancia y de su discapacidad como una característica y no como la definición de su ser. El reconocimiento de la persona en primera instancia, es condición necesaria para la constitución social de los y las Sujetos de Derecho.
En palabras de Carlos Skliar:

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

FOLIA

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

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

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

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

A partir de la década del 90 el concepto de Inclusión ha estado asociado a la inclusión de las personas con discapacidad. En los últimos años entra en vigencia el paradigma Social de la Discapacidad en la región y en el país, como resultado de la lucha y las demandas que han sostenido las personas con discapacidad por ser reconocidas como Sujetos de Derecho.
Las personas con discapacidad demandan ser reconocidas como parte de la diversidad humana y así lo expresan los principios generales de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad consagrando "(...) el respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas (...)", (2006, artículo 3, inciso d).
Toma cuerpo esta demanda en la propuesta de Educación Inclusiva contenida en la Resolución N° 155/2011 del Consejo Federal de Educación, que regula la Modalidad[76] de Educación Especial como modalidad del Sistema Educativo "destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades temporales o permanentes en todos los niveles y modalidades", como lo establece el artículo 42 de la Ley de Educación Nacional.
La Resolución N° 311/2016 del Consejo Federal de Educación es la norma que direcciona y regula los procesos pedagógicos – didácticos de construcción de trayectorias singulares que aseguren la inclusión educativa de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad.
Actualmente, la norma precedente y la Resolución N° 1256/2017 del Consejo provincial de Educación, establecen los lineamientos para la Inclusión Educativa de

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

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

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

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

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

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

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

La Articulación con la Modalidad Especial

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

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

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

Realizan un acompañamiento desde los primeros meses de vida en el espacio de estimulación temprana, en el ingreso al Nivel Inicial[77] y luego con la Escuela Primaria Especial hasta su egreso, generalmente a los 21/23 años, con la Escuela Integral para jóvenes y adolescentes con Discapacidad.

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

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

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

El conocimiento y la comprensión de la organización y el funcionamiento de la Modalidad de Educación Especial se torna en condición habilitadora del trabajo pedagógico articulado, para que adolescentes, jóvenes y adultos con discapacidad, reciban una propuesta educativa significativa, pertinente y relevante,
Para ello habrá que modificar entornos, pensar andamiajes, configurar apoyos, trabajar en equipo, articular, recuperar experiencias, y definir los recursos pertinentes a cada situación.
En función de las experiencias compartidas por distintas escuelas de la provincia, algunos de los andamiajes construidos por las mismas son: adaptación de recursos tecnológicos, incorporación de maestros integradores, adaptaciones físicas de los espacios, construcción de recursos didácticos, trabajo en grupos colaborativos.
Se trata de un conjunto de configuraciones de apoyo construidas desde y en la práctica pedagógica e institucional que no tienen carácter de universales ni prescripciones para su generalización, pero que conforman un conocimiento en 'estado práctico' que enseña y orienta el diseño e implementación de estrategias de intervención pedagógica de carácter situado.
Las mismas se construirán en diálogo con las realidades institucionales y comunitarias, con las necesidades e intereses educativos de los grupos y con las características y requisitos de la propuesta de enseñanza que construya el docente. Es un requisito evaluar las realidades institucionales para crear, articular y definir los recursos que se requieran en cada situación.

CONSIDERACIONES FINALES

En el 'reconocimiento de la diversidad' el desafío es no caer en una clasificación interminable de los 'diversos', porque la diversidad fácilmente se ve en el otro y rara vez nos asumimos como parte de esta. Resulta imperioso disociar el vocablo diversidad de deficiencia y comenzar a significar la alteridad, sin nombres que encorseten e interpelando categorías que condicionan potencias, posibilidades y saberes que la condición humana porta.
El Diseño Curricular se posiciona desde un enfoque de Educación Pública de carácter universal y pluriversal, igualitaria, justa, intercultural e inclusiva, en tanto,

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

En este sentido deben considerarse las diferencias contextuales, las tradiciones propias de cada región, las distintas franjas etarias a las que va dirigida, las lenguas y lenguajes, los acervos culturales y el conjunto de factores a tener en cuenta para concretar políticas de Inclusión Educativa en territorios geográficos, sociales y culturales.
Esta perspectiva se efectivizará en las selecciones, decisiones pedagógico-didácticas, en las propuestas metodológicas y en las formas de evaluación; ya que formará parte de una manera de entender la enseñanza y el aprendizaje.
El principio de Inclusión Educativa conlleva a reconocer que Todas y Todos son Sujetos de Derecho. El plano político define la atención de la diversidad como idea fundante de políticas sociales justas, que posibiliten una educación de calidad para todos y todas. Para que dicho concepto supere el plano del discurso, la atención a la diversidad debe ir acompañada de definiciones que ayuden a su complejización y su

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

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

EJES ESTRUCTURANTES

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

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

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

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anijovich, R. (2016) *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*. Buenos Aires: Paidós.

Barrio de la Puente, J. L. (2008) Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*. Volumen 20 (1), 13-31.

Echeita Sarrionandia, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa "voz y quebranto". REICE - *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Volumen 6. N° 2 Recuperado en: Hhttp://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art5.pdf

Filidoro, N. (2003) Nuevas formas de exclusión. En *Ensayos y experiencias* N°49. Pág.46-60.

Gentili, P. (2001) La exclusión y la Escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento. Laboratorio de Políticas Públicas (LPP). Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ). Ponencia 20-09-01

Gentili, P. (2009) Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). *Revista iberoamericana de educación*. Nº 49, 19-57.

Gluz, N. (2016) *Políticas y prácticas en torno a la "inclusión escolar"*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Mandioca.

GRUPO ART. 24 Y COPIDIS (Comisión para la Plena Participación e Inclusión de las Personas con Discapacidad). (2017) -Educación inclusiva y de calidad: un derecho de todos. Buenos Aires. Recuperado en: http://www.grupoart24.org/downloads/publicaciones/manual_educacion_inclusiva.pdf

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

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

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

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

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

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

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

6.3 ÁREAS DE CONOCIMIENTO

6.3.1 LENGUAJES Y PRODUCCIÓN CULTURAL

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

(Mariana Spravkin).

FUNDAMENTACIÓN

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

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

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

ES COPIA

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

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

Los discursos sociales y sus lenguajes, en cualquiera de las formas (discursos verbales, literarios, musicales, visuales, teatrales, corporales) han sido construidos por la comunidad a lo largo de su vida social. Así, los signos constituyen construcciones históricas y sociales del sentido, con los que el ser humano se relaciona con el mundo, con otros seres humanos y consigo mismo. Estos lenguajes, sistemas o códigos compartidos "hacen posible, entre otros aspectos, la comunicación, la interacción y la identificación" (Margulis, 2009). Desde un abordaje epistemológico, esto implica, por un lado, que los signos y sus significados no son naturales, es decir, son elaborados por la comunidad, establecen una relación arbitraria y convencional[78] con las entidades que denotan. Dicha elaboración es resultado, mayormente, de procesos conflictivos y pujas entre grupos, proceso al que Pierre Bourdieu denominó «construcción social del sentido» (Margulis, 2009).

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

La arbitrariedad de los signos implica, entonces, que las identidades y subjetividades sociales (de género, por ejemplo) construidas y modeladas semióticamente, no se corresponden con una identidad natural o esencial (femenina o masculina), previa a su constitución discursiva cultural,[79] y que pudiese considerarse universal, transhistórica y transcultural.

Por el contrario, cada comunidad elabora en su interacción sus propios lenguajes, su significación y sus prácticas semióticas, sus identidades sociales y sus modos de relacionarse socialmente, de concebir el mundo y de habitar en él, sin que pueda establecerse una jerarquía entre las prácticas de las diferentes comunidades.[80]

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

78 Esta arbitrariedad se restringe, en cierto grado, con los signos icónicos e indiciales (Eco, 2000).
79 El enfoque del área es coherente y muy propicio para el desarrollo de todas las Perspectivas. Aquí se destaca especialmente su pertinencia para el abordaje de la Perspectiva de Género (*i.e.: Performatividad*).
80 Tal como se sostiene y profundiza en los desarrollos de la Perspectiva Interculturalidad.

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

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

Por ello, desde este área se considera a los lenguajes de la cultura desde su realización como discursos sociales y a la comunicación discursiva como un proceso dinámico inseparable de su contexto histórico-social. Es decir, las producciones significativas en los distintos lenguajes son siempre situadas, están contextualizadas: se comprenden principalmente en su articulación con las diferentes formas y esferas de la actividad social. Desde esta perspectiva, la interpretación de cualquier discurso social (verbal, visual, musical, teatral, corporal, entre otros) requiere que se la construya en correlación con su contexto [81].

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ARTES VISUALES

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

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

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

Cuando la enseñanza de las Artes Visuales se enfoca en la comprensión del lenguaje visual permite abordar no solo los objetos considerados canónicos (las obras artísticas que están en los museos, por ejemplo) sino también las imágenes que aparecen en las publicidades, en los comics, en los videos, por nombrar solo algunos de los objetos analizados por estudiantes y docentes. De esta manera, se habilita la construcción de saberes, situándonos en un contexto social, político, económico y cultural a partir del cual se podrán elaborar y resignificar las propias representaciones visuales. Este punto de vista hace hincapié en una mirada decolonial de los fenómenos artístico-culturales, considerando los diferentes momentos históricos y poniendo en relieve el arte latinoamericano, regional y local. En este sentido, asumir una perspectiva crítica nos permite construir nuevas prácticas pedagógicas situadas, que favorezcan la construcción individual y colectiva de imaginarios.
Se puede decir, entonces, que la enseñanza de las Artes Visuales sostiene como principal objetivo la articulación de las dimensiones de la percepción, la producción, la reflexión y la contextualización. Esto no implica dejar de lado aspectos formales, comunicacionales y socioculturales que, a partir de distintos aportes teóricos-metodológicos, puedan ser representados.
Este lenguaje se presenta como una herramienta transformadora de las personas que permite resignificar el mundo, produciendo identidad y abriendo un espacio para el intercambio de saberes, en un escenario donde las diferentes Perspectivas atravesarán la disciplina interactuando en forma articulada. Por lo tanto, desde la enseñanza artística se propicia una visión amplia e integradora basada en los principios político-pedagógicos planteados, garantizando el acceso a este lenguaje durante el trayecto de la educación secundaria.

EDUCACIÓN MUSICAL
La música es un lenguaje significativo y potente para los y las jóvenes de las escuelas secundarias, entre otras cuestiones, porque constituye una parte importante de sus cotidianeidades. Está presente en los momentos de esparcimiento así como en proyectos artísticos; instancias implicadas en la construcción de identidades. Por esto, la escuela secundaria necesita del lenguaje musical para propiciar saberes y conocimientos relacionados a los principios político-pedagógicos ya esbozados.
Es esencial reflexionar y debatir previamente sobre la selección de los discursos musicales. Esto implica, por un lado, problematizar la vigencia y abordaje de los repertorios patrióticos como contenidos primordiales, poniendo en tensión su sentido histórico vinculado a la homogeneización, a través de las herramientas que ofrecen las perspectivas de Género e Interculturalidad. Por otro lado, es preciso analizar críticamente la utilización de los productos musicales masivos provenientes de las industrias culturales, como discursos hegemónicos del sistema capitalista. Como alternativa a estos dos núcleos de sentido, se presentan las manifestaciones musicales y sonoras de las «regiones culturales» de Latinoamérica, inscriptas en los repertorios de raíz y/o proyección folclórica. A estos discursos musicales, se suman los géneros y especies de la música popular urbana, que surgieron a partir de mediados del siglo XX en los conglomerados urbanos de Argentina, Uruguay, Chile y Brasil. Es allí donde podemos encontrar discursos y repertorios musicales emancipadores, situados y críticos, atendiendo a la diversidad cultural como principio pedagógico básico de la justicia curricular.
En síntesis, toda propuesta educativa focalizada en el discurso musical debería considerar, en un diagnóstico previo, la coherencia con los principios político-pedagógicos incluidos en los marcos didáctico y sociopolítico-pedagógico, atendiendo

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

ESCANEADO

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

LENGUAS OTRAS[82]

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

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

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

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

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

LENGUA Y LITERATURA

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

---

82 La modificación en la denominación de la disciplina (antes Idioma Extranjero) responde a diversas razones. Una de ellas sustentada en la perspectiva pedagógica y epistemológica que sustenta el abordaje disciplinar que se propone: el término "Lengua" hace mayor referencia al aspecto comunicativo, en tanto uso de una comunidad particular de la capacidad universal del lenguaje.
Otra razón, obedece a la perspectiva decolonial adoptada en este Diseño Curricular. La palabra "Extranjero"-correspondiente a la antigua denominación de la disciplina- connota la no pertenencia a un país y, por lo tanto, guarda una estrecha vinculación a la existencia de los Estados Nacionales modernos. Si hablamos de lenguas como mapuzungun o quechua como parte de la disciplina, la condición de "extranjeras" de ambas lenguas es inaceptable, en tanto son preexistentes a la creación de esos Estados Nacionales.
Finalmente, el orden de las palabras, en la denominación "Lenguas Otras", no es azaroso. No se utiliza la expresión habitual "Otras Lenguas" ya que la misma connota una subordinación de éstas a una lengua considerada correcta o superior. De ahí el uso, en esta fundamentación, de la expresión "Lenguas Otras".

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

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

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

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

TEATRO

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

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

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

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

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

El teatro en la juventud demuestra la proximidad que existe entre el espacio escénico y la construcción de la personalidad. Dicha personalidad se estructura en la acción sobre la realidad, que se construye a su vez sobre contenidos imaginarios.
El teatro tiene la particularidad de condensar, en la especificidad de su lenguaje, un argumento capaz de movilizar escenas que reproducen diversas fantasías universales de la humanidad donde germinaron las grandes producciones teatrales (Trozzo, 1998). A través de las herramientas que aportan las perspectivas -Ambiental, Género, Inclusión, Interculturalidad y Derechos Humanos- el teatro permitirá, en la escuela secundaria, construir tramas de significación para interpretar y transformar la realidad.

DANZA

En la segunda mitad del siglo XVII fue creada la danza clásica o ballet, separándose de la música y del drama, para pasar a ser un arte en sí mismo. Su teoría de las proporciones en el cuerpo humano introdujo la noción clásica ideal de la simetría como ley fundamental de la perfección estética. Este ideal se hizo anatómicamente sólido utilizando un enfoque mecánico-científico. Fue Isadora Duncan (siglo XX) quien restaura el perdido aspecto sensorial de la danza, rebelándose contra las particulares limitaciones impuestas por la técnica del ballet y dando comienzo al movimiento de la danza moderna.
En la actualidad, la formación de la danza en la escuela es un lugar privilegiado para encontrarse, establecer vínculos y llegar a conocer a los y las demás, ofreciendo medios que benefician la comunicación y el respeto a la diversidad. La danza como lenguaje artístico promueve un bienestar integral, sobre todo en los y las jóvenes, ya que se encuentran en una etapa de grandes transformaciones -físicas, psíquicas y emocionales-. Apropiarse de técnicas de danza en esta etapa de la vida, incentiva la percepción corporal y propicia la ampliación del mundo emocional, facilitando a su vez la interpretación y la creación coreográfica. La danza ofrece una alternativa para mejorar las capacidades expresivas, fomentando el sentir artístico en la propia creación y en la apreciación de las formas artísticas ajenas. El movimiento, como lenguaje expresivo, habilita la producción de discursos y la producción de sentidos de manera poética y metafórica, brindando a los y las estudiantes herramientas para el análisis crítico y reflexivo.
Por ello es importante que la escuela secundaria incorpore la danza como posibilidad de trabajar la expresión y la sensibilidad desde el movimiento, pensando en otras alternativas de la corporalidad y habilitando que los y las estudiantes desarrollen ciertas capacidades que los y las habiliten en espacios de participación colectiva para pensar en un lenguaje de movimiento expresivo. Consideramos que la danza favorece el desarrollo de la personalidad de los y las jóvenes, propiciando la vivencia de un espacio de socialización diferente, pudiendo problematizar situaciones vinculadas a la construcción de las identidades -étnicas, de género, etc.-, la violencia de género, el bulling, la exclusión social entre otras.

PROPÓSITOS DE ENSEÑANZA DEL ÁREA

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

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

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

comportamiento, la modelización y representación de la realidad, la construcción de la consciencia reflexiva, el desarrollo de la imaginación y la creatividad, la elaboración de la memoria, la construcción de una cosmovisión, como herramientas que posibilitan la autocomprensión y autoexplicación humana.

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

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE DEL ÁREA

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

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

COPIA

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

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

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

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

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

NÚCLEOS PROBLEMÁTICOS DEL ÁREA

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

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

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

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

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

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

ARTES VISUALES - NUDOS PROBLEMÁTICOS DISCIPLINARES

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

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

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

Relaciones entre los lenguajes, saberes y poder.

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

COPIA

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

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

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

Construcción de la hegemonía occidental globalizada.
La utilización de los medios de comunicación y el replanteo de una nueva relación entre el objeto de arte y el receptor en una cultura, atravesada por distinciones y desigualdades históricas en las producciones artísticas de los grupos sociales.
Los nuevos significados y prácticas como producción para transformar e inventar nuevos usos de los objetos culturales, a partir de la co-construcción entre los sujetos para recrear la cultura.

Discursos e Identidades.
El mensaje estético y su relación con nuestra sensibilidad (el goce y el disfrute) como un proceso comunicacional con características propias. Ambigüedad, autorreflexión y resignificación como particularidades de este mensaje.
El surgimiento de nuevas identidades culturales a partir del cuestionamiento al discurso globalizado dominante y su representación en las manifestaciones artísticas.

El cuerpo como construcción simbólica, social y cultural.
Las significaciones sobre el cuerpo impuestas en las distintas etapas de la historia del arte y los estereotipos de géneros en las diferentes producciones artísticas.
La canonización cultural y el abordaje del cuerpo desde los discursos estéticos, como posibilidad de encontrar nuevos significados, nuevos sentidos, nuevas interpretaciones.
Interpretación, comprensión y alteridad.
La simbolización de los objetos como resultado de la concepción del mundo que elaboran nuestros sentidos, enmarcado en el orden social y cultural.
El arte y el carácter emancipador de la práctica artística como modo de legítima expresión del saber popular, de las creencias, dilemas y preocupaciones de distintos grupos sociales.

Lenguajes artísticos, hacia una definición abierta, inclusiva e intercultural de la vida humana.
El arte como promotor de desarrollo cultural de los individuos y las sociedades, resaltando su función social. Problematización de los estereotipos hegemónicos impuestos.
Los lenguajes artísticos en la construcción de una visión del mundo, como una experiencia presente en todas las sociedades cuyas producciones son el resultado a la vez que constituyen la identidad de sus pueblos.
El arte en su dimensión axiológica: la producción de sentidos propios que implican cambios respecto al paradigma cientificista dominante y recuperan lo polisémico, ambiguo y contradictorio.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

EDUCACIÓN MUSICAL - NUDOS PROBLEMÁTICOS DISCIPLINARES.

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

Desde una educación musical inscripta en las perspectivas críticas para una educación emancipadora, la escuela secundaria debe habilitar y facilitar el acceso a los discursos musicales que no están presentes cotidianamente en el "foco de atención" de los y las jóvenes, intentando de esta manera, amplificar junto a otros lenguajes culturales, el campo de apreciación y comprensión del mundo. Para esto es preciso, identificar y analizar críticamente aquellos discursos[83] que se presentan como productos de consumo y que, además, promueven la construcción de estereotipos monoculturales en torno al género, la raza, la sexualidad y la posición social. En la disputa por los sentidos, los discursos musicales son potentes herramientas para desactivar los dispositivos subjetivadores del neoliberalismo: el individualismo, la meritocracia, los discursos únicos.

Relaciones entre los lenguajes, saberes y poder.

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

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

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

Construcción de la hegemonía occidental globalizada.

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

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

La deconstrucción de discursos y métodos provenientes de la histórica hegemonía occidental eurocéntrica y academicista y de los mercados globalizados, debe ser realizada a partir de propuestas educativas que promuevan la necesidad de conocer, apropiarse y disfrutar de saberes musicales de las culturas "otras" de la región o el continente.[84] En este sentido, la música constituye un lenguaje indiscutible de comunicación, empatía y aprendizaje "de" y "con" la otredad.

Discursos e identidades.

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

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

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

---

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

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

El cuerpo como una construcción simbólica social y cultural.

"La noción moderna de cuerpo es un efecto de la estructura individualista del campo social, una consecuencia de la ruptura de la solidaridad que mezcla a la persona con la colectividad y el común a través de un tejido de correspondencia en el que todo se sostiene" (Le Breton, 2002, p. 15-16). En estos tiempos, según David Le Breton, vivimos una profundización y aceleración de los procesos sociales sin que haya acompañamiento de la cultura. En otras palabras, presenciamos una atomización y un repliegue de los sujetos que conlleva a un distanciamiento respecto a los elementos culturales tradicionales que caen en desuso. Estos son reemplazados por "construcciones" que cada autor/a o sujeto individual hace de su cuerpo en base a búsquedas autónomas e individuales, encontrando las mayores alternativas en el ámbito del mercado. Los lenguajes culturales tienen mucho para aportar en este sentido, empezando por la posibilidad de reunirse a "hacer música", práctica que necesariamente debe pasar por los cuerpos, como territorios de exploración expresiva de quienes se juntan en torno al ensamble y conjugación, de instrumentos musicales, sonidos, movimientos y danzas. Los ensambles musicales, las orquestas, los grupos de percusión, y las murgas, constituyen espacios y prácticas con una potencialidad enorme como modo de resistencia a la atomización social y a la preponderancia del individualismo[85].

Interpretación, comprensión y alteridad.

Desde el aquí y ahora pedagógico, podemos desandar los recorridos de los discursos musicales y con ellos, los sentidos y significados que se articulan en las identidades existentes con nuevas identidades en construcción. Para esto, es indispensable reflexionar sobre la matriz de pensamiento y la necesidad de la descolonización pedagógica; el tipo de historia y de lenguajes culturales que enseñamos y su vinculación con la construcción de la memoria colectiva. También es necesario revisar la noción de Patria que transmitimos/construimos a partir de nuestras prácticas educativas en general y la enseñanza de la música en particular. En el siglo XXI, aquella consigna de Arturo Jauretche: "mirar el mundo desde acá", convoca a pensar lo universal, lo nacional-latinoamericano -reconociendo el carácter plurinacional- desde las múltiples identidades en permanente transformación[86]. Derribar, a través del lenguaje musical, los estereotipos peyorativos respecto de la otredad. Poner en tensión el origen y la difusión de los relatos xenófobos y los chovinismos comunicacionales. En síntesis, conocer a través de los discursos musicales, las

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Apreciación musical. Los y las jóvenes son destinatarios exclusivos de una considerable oferta de productos generados por las industrias culturales. La subjetivación/objetivación como consumidores/as globalizados/as es parte de esa construcción de sentidos y significados presentes en sus cotidianidades. La escuela secundaria se constituye en uno de los pocos espacios posibles para conocer los discursos culturales históricamente invisibilizados o resignificados, primero por el Estado y luego, por las mismas industrias a través de sus medios de difusión. Conocer, entre otros aspectos[87], la conformación sociocultural de los discursos musicales, -como las manifestaciones musicales y sonoras de las comunidades rurales y/o campesinas, los pueblos/naciones originarias, las músicas colectivas de los grupos identitarios urbanos- es un núcleo temático insoslayable desde las perspectivas que atraviesan este diseño curricular.

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

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

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

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

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

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

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

LENGUAS OTRAS - NUDOS PROBLEMÁTICOS DISCIPLINARES

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

LENGUA Y LITERATURA - NUDOS PROBLEMÁTICOS DISCIPLINARES

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

Lenguaje, sociedad y poder.

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

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

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

Literatura, sociedad y poder.

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

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

Lenguaje e identidad.
¿Hablamos el lenguaje o somos hablados por el lenguaje? Pese a los presupuestos compartidos de sentido común, no existen identidades naturales o esenciales previas a su constitución discursiva y cultural. A través de los mandatos simbólicos, de la performatividad de las interacciones discursivas (por ejemplo, la heteronormatividad), el lenguaje cumple un rol fundamental en la reproducción y construcción de las significaciones de sentido común; de las identidades estereotípicas; de los roles y realidades sociales; de lo que se considera "normal" o "anormal" y de las consecuencias sociales de inclusión y exclusión que comportan.
El lenguaje inclusivo como postura ético-política y sus tensiones con el sistema lingüístico y las instituciones de la lengua. Construcción de una postura ético-política frente a las variantes dialectales y términos de otras culturas socialmente no prestigiosas, en relación con una reflexión sociopolítica sobre la hegemonía y la construcción de una lengua estándar.

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

Desde el enfoque gramatical al enfoque discursivo. Introducción al enfoque discursivo desde los conocimientos previos de la educación primaria, desde la perspectiva formal de la lengua[88] en sus características sistemáticas (léxico, clases de palabras, morfosintaxis, gramaticalidad), y hacia un enfoque epistemológico discursivo-pragmático integral del uso contextualizado del lenguaje (sintaxis, semántica y pragmática, discurso en contexto). El enunciado como unidad comunicativa. Contextualizar la oración: cuando la oración es un enunciado efectivo de la interacción lingüística.[89] Identificación del referente y predicación (posibles sentidos pragmáticos de las funciones sintácticas de la oración simple cuando constituye un enunciado). El discurso como acontecimiento. La relación dialéctica entre el contexto y el discurso-texto: el contexto como condición de la enunciación y parte del significado del discurso, que con su aparición modifica a su vez el contexto. El género en la lengua y en la comunicación. Contexto de enunciación, modelos contextuales y tipos de texto. La construcción del significado por los sujetos de la instancia de enunciación. El enunciado en la oralidad y en la escritura. El desarrollo de los conocimientos lingüísticos y discursivos se incorporará al desarrollo de las prácticas de escritura y lectura. Su planteo deberá orientarse a que sean las y los estudiantes, colectiva e individualmente, quienes desarrollen inferencialmente los conceptos lingüísticos y discursivos, a partir de la reflexión metalingüística sobre

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

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

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

Enunciación. La instancia de enunciación como estructura dialógica, como causa -sujetos empíricos- y efecto -imágenes textuales- del enunciado: proceso por el cual el discurso instala su fuente de procedencia y la meta a la cual apunta (fuente/meta, enunciador-enunciatario/yo-tú), como figuras constituidas y comportadas por el propio enunciado. Enunciación, texto-enunciado como eslabón (respuesta y anticipación) en la cadena comunicativa (dialogismo, polifonía, intertextualidad) y contexto. Sujeto de la enunciación y sujeto(s) del enunciado. Enunciación y organización del tiempo y el espacio: tiempos y aspectos verbales y su correlación en los textos; el aspecto como perspectiva sobre el evento verbal. Los diversos significados que asumen los tiempos verbales en su uso efectivo, tanto en la oralidad como en la escritura, más allá de su significado relacional de anclaje deíctico en punto de habla o enunciación[90] -como indicación de la simultaneidad del evento verbal respecto a la acción de enunciar.[91] Los modos verbales.

Textualidad. Contexto, texto, superestructura y macroestructura. Significado global y los recursos cohesivos para construirlo explícitamente y precisarlo. Coherencia global y local. Conectores y ordenadores del texto. Secuencias textuales (narración, descripción, argumentación, explicación, diálogo); secuencias dominantes y géneros discursivos. La transformación de las secuencias en su ingreso en los diferentes géneros con sus diversas finalidades (por ejemplo, las diferencias de la descripción en un texto explicativo, en un texto argumentativo y en un texto literario[92]).
Las operaciones científico-cognitivas de abstracción-clasificación, análisis-división y síntesis, y sus formas-secuencias textuales. La descripción y sus tipos: descripción lineal (serie de características; división en partes de un todo) y secuencial (descripción de procesos en división de períodos, etapas o fases); clasificación (clases, subclases y criterios de división) y definición (concepto general y características definitorias relacionadas con criterios de clasificación)[93].

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

90 Real Academia Española, *Nueva gramática de la lengua española*. Manual. Buenos Aires, Espasa, 2010, p. 428.
91 Por ejemplo, presente histórico, epistémico, narrativo, de sucesos recientes, prospectivo, entre otros.
92 En un texto expositivo, las partes en una descripción lineal por división tienen igual valor, y la relación entre ellas es de suma o adición, y el criterio de su presentación depende de una decisión del autor (Cubo de Severino, 2004), pero ese orden podría variar sin afectar de modo relevante el significado de la secuencia, en relación a la intención global del texto-discurso. Pero en una narración literaria, el orden de presentación de las partes (o su carencia de orden), por ejemplo de una ciudad o una vivienda, sí es significativa, por ejemplo, para sugerir un desplazamiento del observador por la vivienda o la ciudad descripta.
93 Sobre la descripción y sus tipos, puede consultarse Cubo de Severino (2005, pp. 78-81).
94 Se profundiza y complejiza el enfoque discursivo y la dialéctica entre contexto, enunciación y enunciado, con la incorporación de la dimensión cognitiva.

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

sociales y discursivos, almacenados en la memoria episódica[95] que han sido conceptualizados como esquemas situacionales, modelos contextuales (Van Dijk, 2012) y guiones. Dimensión sociolingüística: relaciones entre el reconocimiento del contexto de enunciación y la selección, por un lado, de las variedades dialectales y de registro adecuados y, por otro, del género discursivo (con sus características temáticas, estilísticas y composicionales). Teoría de la relevancia: esquemas contextuales y géneros discursivos.

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

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

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

La enunciación en los textos explicativos e informativos del discurso científico y la retórica de la "objetividad". La "objetividad" como efecto, a partir del borramiento de las marcas de la subjetividad para construir la imagen textual de un observador neutro. La ciencia como discurso-lenguaje que niega y oculta su carácter lingüístico: la "ideología de la representación"[96], según la cual se suprimen y ocultan los rastros de la actividad constructiva de lo real en el discurso científico, y la presuposición de la existencia de una única realidad de hechos "objetivos" accesibles de modo perspicuo, sin la mediación constructiva de los signos, que se limitarían a re-presentarlos de modo transparente. La retórica de la ausencia de retórica: el horizonte de expectativas (en el sentido común) de un género que enuncia un saber "demostrado", una verdad incuestionada (que aparenta no argumentar). La construcción de un discurso de "la verdad" como un discurso sin sujeto, universalmente válido y etnocéntrico: para todo sujeto y cultura, para todo tiempo y lugar (*presente epistémico*). El usufructo de la retórica de la ciencia en otros discursos sociales (de la economía, la política, de los medios, de la publicidad, entre otros). Textos informativos periodísticos: retórica de la "objetividad" y retórica de la "independencia" del periodista o medio. La argumentación encubierta en los discursos periodísticos (aparentemente informativos). El discurso científico y la desvalorización de otros saberes.

---

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

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

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

Los discursos argumentativos, sus características y recursos en relación a la intencionalidad apelativa-conativa y perlocutiva de *hacer creer-para-hacer hacer;* tipos de discursos argumentativos. La argumentación encubierta en otros tipos textuales o géneros. Enunciación. Estrategias y recursos característicos de la argumentación y de la manipulación: polarización ideológica, falacias, entimemas, la imitación de recursos explicativos-informativos-científicos.
Análisis de discursos bélicos, sexistas y discriminatorios circulantes en la actualidad: homofobia, racismo, xenofobia y discriminación en los discursos verbales y audiovisuales -ficcionales y no ficcionales; argumentativos y explicativos-. Los presupuestos y la estructura lógica de su argumentación. La enunciación de los discursos bélicos: la construcción discursiva de los y las otras -la construcción de un enemigo al que se le quita la humanidad- para justificar y legitimar el enfrentamiento y su eliminación, desde la perspectiva de los derechos humanos.

El sentido común, el lenguaje y las metáforas de la vida cotidiana. El sentido común o *doxa,* con sus significaciones consensuadas, presupuestas y consideradas obvias, funciona como sostén de las interacciones discursivas. Su rol en la reproducción de la realidad social, a través de los discursos-certezas ("lugares comunes", prejuicios, estereotipos e identidades, clichés), que no se cuestionan porque se consideran "obvios" o "naturales", y como presupuestos que configuran una concepción acrítica de situaciones y "realidades". El rol fundamental del sentido común en los discursos argumentativos, como la base común de creencias y valoraciones compartidas a partir de las cuales se quiere fundar el convencimiento sobre las tesis particulares (su desarrollo implica el conocimiento de los silogismos). Comporta asimismo, un consenso en torno a un criterio epocal de "lo real" y lo posible, que se construye discursivamente y se elabora literariamente como "verosímil" del mundo ficcional.
Las metáforas en el lenguaje cotidiano. Los distintos campos o áreas de experiencia se organizan en esquemas de situación y campos semánticos en el sentido común. La analogía metafórica cumple una función cognitiva: lo que está alejado de la experiencia próxima -por ser abstracto, problemático o desconocido- se asimila a algo próximo o familiar. Con mucha frecuencia, el léxico que conforma la estructura conceptual de un campo más concreto o familiar se proyecta metafóricamente sobre otro más abstracto o desconocido para aprehenderlo, a partir de relaciones analógicas de *isomorfismo* (por ejemplo, la espacialización de conceptos abstractos[97]). Por ello, las metáforas y las analogías sirven como recursos ilustración. En ocasiones, las metáforas proyectan significaciones y valoraciones hegemónicas[98] (jerarquías norte/sur, arriba/abajo, derecha/izquierda), o significaciones ideológicas con incidencia sociopolítica en el modo de concebir y realizar la interacción social (por

97 Por ejemplo, los pensamientos o las ideas comprendidos como si fuesen objetos físicos que se pueden esconder, ocultar, velar, tapar, y también descubrir, mostrar, sacar a la luz, o que se pueden tener, dar, quitar, meter en la cabeza, entre otras posibilidades.
98 Los sentidos modelan a la cultura tanto como la cultura modela a los sentidos. Por ello, el transporte de significado que vehiculan las metáforas que pueblan el lenguaje común actúan en un doble sentido: por un lado, el que va de lo próximo, natural y concreto -en particular de la propia experiencia corporal y sensorial- a lo más abstracto, artificioso o alejado de nuestra experiencia. En este caso, las metáforas comunes producirían una suerte de naturalización -y, en particular, una 'sensorialización'- del mundo cultural y social. Por otro lado, un desplazamiento en sentido inverso, es decir, la proyección de representaciones culturales sobre las experiencias sensoriales, cuyo efecto es un "enculturamiento" de la experiencia sensorial (Lizcano, 2006, p. 157).

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

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

Literatura. Literaturidad. ¿Qué es lo que hace que un texto sea literatura para la sociedad occidental? Un abordaje de la problemática de su definición, desde perspectivas formales inmanentes (a partir de procedimientos y propiedades textuales), discursivas contextuales (en su relación con las obras anteriores y convenciones), y desde la modalidad de su recepción (textos que no fueron escritos como literarios pero que son leídos como tales)[100]. Diversos géneros de la narración literaria y sus especificidades enunciativas, estructurales y significativas (novela, cuento, microrrelato). Géneros, series literarias, horizonte de expectativas y efectos de desvío. Enunciación y enunciado en la narración literaria. La situación enunciativa ficcional de la narración literaria: el narrador, el narratario, la trama y la historia. El pasaje del punto de referencia de los deícticos del presente de la enunciación al tiempo del enunciado. Ficcionalización de otros géneros discursivos. El autor, el lector implícito y el lector empírico. Punto de vista y focalización. Polifonía. La proyección de mundos imaginarios ficcionales y las fuentes de la verdad-realidad ficcional: la autoridad autentificadora, los tipos de narrador y sus efectos. La construcción de la temporalidad y sus efectos. Retrospección y prospección. Mundos ficcionales con y sin autentificación. [101] Las fuentes en la narración ficcional (autentificación) y narración histórica y periodística (fundamentación). El testimonio y el relato de no ficción: los procedimientos de la ficción al servicio del relato de los "hechos". Literatura y periodismo.
La literatura, procedimientos, intertextualidad y el efecto de extrañamiento, desfamiliarización y desautomatización perceptiva: la imagen literaria y la puesta del objeto en perspectivas insólitas. La desestabilización del sentido común: la puesta de manifiesto de los signos lingüísticos y la crítica de los modelos semióticos de inteligibilidad. La construcción de una interpretación global del significado de las obras en relación al contexto literario (procedimientos, convenciones, géneros, códigos literarios e intertextualidad) y extraliterario. El texto como producción y como mercancía-producto. El campo literario y la institución literaria. Texto y paratexto. La obra literaria como producción artística (texto y paratexto autoral) y como producto-mercancía (paratexto editorial).

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

---

99 Desde esa metáfora, para discutir o debatir, se diseña una **estrategia**, una **táctica**; hay un **enfrentamiento** de **posiciones** (tesis), con argumentos se las **ataca** y se las **defiende**; como resultado se **gana** o **triunfa,** se obtiene **una victoria** o una **derrota**, entre otras muchas posibilidades. Esa metáfora obtura la posibilidad de concebir la discusión o debate como un encuentro cooperativo para la construcción de saberes o posiciones de entendimiento mutuo, y esa imposibilidad tiene consecuencias sociales.
100 Sobre la problemática de la definición de la literatura, consultar: Eagleton (2009), específicamente el capítulo 1; Culler (1993, pp. 36-50).
101 Sobre las distintas posibilidades de autentificación de los mundos ficcionales, consultar Dolezel (1997).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

TEATRO - NUDOS PROBLEMÁTICOS DISCIPLINARES

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

vivencial desde la construcción de relaciones saludables, de trabajo y democráticas, aplicada a la creación de discursos artísticos no canónicos como posibilidad y potencialidad político-pedagógica.

DANZA - NUDOS PROBLEMÁTICOS DISCIPLINARES

El rol de los lenguajes en la construcción de las realidades y los mundos culturales humanos.
Los sentidos comunicacionales y su experimentación en la resolución coreográfica de la danza. Las imágenes poéticas generadas desde el cuerpo en función de la intencionalidad de la propia producción. La escena y el cuerpo como material vivo con el que se producen espacios de ficción, de pensamiento, de poesía y de introspección. Un cuerpo que comunica, atravesado por las experiencias de la sociedad contemporánea, se plasma en infinidad de movimientos que expresan cotidianidades.

Relaciones entre los lenguajes, saberes y poder.
El cuerpo se construye discursivamente en el seno de dispositivos institucionales de poder que nos llevan al terreno de las corporalidades biopolíticas y las políticas de la corporalidad. El análisis de las prácticas escénicas no sólo sobre el cuerpo del realizador en su dimensión estética, sino también en sus dimensiones sociales y políticas, en interacción con el cuerpo del espectador que valora e interpreta lo que ve a través de una mirada ideológicamente condicionada. El movimiento disciplinado impuesto por el ballet que reproduce y sistematiza cuerpos, frente a las diversas propuestas contemporáneas que los integran y liberan, habitándolos de emociones y discursos, permiten en la actualidad proponer corporalidades críticas en escena.

Construcción de la hegemonía occidental globalizada.
Cuerpos adiestrados que responden a estereotipos, reproduciendo ideales hegemónicos a través de 'bailes' impuestos por la cultura de consumo, difundidos a través de los medios de masivos comunicación.

Discursos e Identidades.
El cuerpo en movimiento como un espacio de búsqueda constante, como un generador de discursos críticos que posibilitan producciones escénicas de gran contenido, atravesado por las problemáticas socioculturales de la actualidad. La danza como lenguaje artístico que plantea desarticular las desigualdades de género, proponiendo al cuerpo en escena desde diferentes concepciones.

El cuerpo como construcción simbólica, social y cultural.
Problematizar desde las corporalidades escénicas la forma como ha sido imaginado y representado el cuerpo en la historia de la danza. Desde la perspectiva de los estudios de género y de performance se propone pensar nuevas formas de teorizar la corporalidad, considerando al cuerpo como constructo histórico, cultural e ideológico. La corporalidad del propio cuerpo y de los otros está en estrecha relación con la ideología y las creencias del 'observador'. Las concepciones sobre el cuerpo 'otro' (género, raza, cultura, etc.).

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

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

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

La danza como lenguaje artístico en la actualidad pone al cuerpo en un lugar crítico en construcción permanente, atravesado por las diferentes manifestaciones culturales. Un cuerpo que se resignifica constantemente, plasmando discursos escénicos que visibilizan problemáticas contemporáneas.

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

Cuerpo y Movimiento

El cuerpo y su relación con el esquema corporal. El enriquecimiento de la imagen corporal a través del camino de la sensopercepción. El límite, la forma, la dimensión, el volumen, el peso y aspectos de la estructura del cuerpo promueven el desarrollo de la consciencia corporal, basándose en estrategias didácticas referidas a trabajos de introspección e interacción.

El cuerpo y el espacio. Todo impulso de movimiento conduce, desde un esfuerzo iniciado en el espacio interior, a descubrir la presencia del espacio más allá de los límites del propio cuerpo. El cuerpo en movimiento puede generar una multiplicidad de relaciones espaciales, tanto en el espacio tridimensional y objetivo, como en el espacio simbólico que pertenece al campo de la subjetividad. La práctica y su análisis constante son las herramientas necesarias para su estudio.

Calidades de Movimiento. Al abordar las calidades de movimiento se exploran las múltiples y cambiantes formas de combinar el uso del espacio, la vivencia del tiempo y el despliegue de energía, los cuales ponen de manifiesto impulsos internos. El movimiento implica un esfuerzo y responde a un impulso interno. Éste, plasmado en la corporalidad, asume una modalidad organizativa a la que se denomina 'calidades de movimiento'. A partir de ellas, la danza materializa la construcción simbólica en movimiento dentro de la escena.

Cuerpo y Comunicación. El cuerpo expresa imágenes, pensamientos, ideas, sentimientos y emociones. Esta comunicación netamente corporal y subjetiva posibilita la construcción de discursos auténticos y promueve el desarrollo de la identidad corporal dentro de un contexto sociohistórico determinado. Una comunicación que deviene del contacto con otras y otros, desarrollando la permanente interacción entre cuerpos que dialogan, plasmándose en composiciones grupales colectivas que pretenden comunicar un mensaje, en particular, a partir de estrategias metafóricas con el cuerpo.

Cuerpo y Creatividad. La creación y la improvisación de mensajes danzados, construidos a partir de imágenes. La elaboración de composiciones coreográficas colectivas que respeten las particularidades corporales y las posibilidades de movimiento de cada una y cada uno. La adaptación de la composición coreográfica a proyectos escénicos. Son diversas las estrategias compositivas, siendo la improvisación la base para la investigación y experimentación.

La danza y su contexto. La reflexión crítica en torno a las prácticas de la danza, su producción e interpretación en la actualidad y en diferentes contextos históricos, sociales y culturales. El análisis crítico respecto de los modelos corporales dominantes y la identificación de estereotipos impuestos en la sociedad actual y de modelos corporales instalados en la danza. Características de género. El análisis de los diferentes ámbitos de circulación de la danza. La danza escénica en Occidente, rupturas y continuidades, su incidencia en la Argentina. La danza como forma de identidad cultural. La reflexión sobre las manifestaciones de la danza cercana al estudiantado y su posible recreación a partir de la experimentación, abstracción y

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

conceptualización de los elementos del lenguaje que se involucran en ellas. Muchas son las estrategias que permiten el estudio, análisis y reflexión del contexto de la danza, partiendo de la idea de deconstruir las producciones hegemónicas en la cultura de consumo para abordar lenguajes de movimiento auténticos, con herramientas propias y genuinas, a través de experiencias diversas de la vida cotidiana.

CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA

Esta construcción implica reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de intervención didáctica, es decir, a los fines de la enseñanza. Propuesta que es fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre las lógicas disciplinares, las posibilidades de apropiación de las mismas por los sujetos y las situaciones y contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan. Esta construcción posee un carácter singular, que se genera en relación con objetos y sujetos particulares y en el marco de situaciones y ámbitos específicos. Es decir, que se construye casuísticamente en relación con el contexto áulico, institucional, social y cultural. Al mismo tiempo, proyecta un estilo personal de formación que deriva de las adscripciones teóricas que adopta el docente en relación con cuestiones sustantivas vinculadas aI enseñar y aprender. Esta construcción pone en juego principios y procedimientos de orden teórico y práctico, que expresan intencionalidades. Por lo tanto, el estilo del/de la docente, en su complejo entramado, es fruto también de su trayectoria (de vida, académica, de trabajo) aún cuando pueda no ser objetivado. La adopción de una perspectiva (pedagógica, epistemológica, política, axiológica), incide en las formas de vinculación con el conocimiento, cuya interiorización se propone y, por lo tanto, tiene también su expresión en la construcción metodológica (Edelstein, 1996).

Pensar esta perspectiva requiere una modalidad de trabajo en el aula que permita entrar en contacto directo con las y los estudiantes, con sus experiencias, preocupaciones, necesidades vitales y cotidianas posicionándolos como actores protagonistas de su propio aprendizaje. Requiere también de una modalidad participativa, centrada en el intercambio y la cooperación.
Para esto será necesario repensar los procesos de enseñanza y aprendizaje acompañando estas reflexiones con nuevas propuestas metodológicas, planteando actividades que tengan por objetivo facilitar la construcción de conocimiento a partir de la puesta en práctica de procesos cognitivos de distinto tipo, por parte de Ias y los estudiantes. Es preciso considerar la lógica particular del conocimiento a ser estudiado, el modo en que fue construido como objeto de conocimiento, los problemas disciplinares que acarrea, y las características de los sujetos de aprendizaje (sus modos de vincularse con el conocimiento, sus expectativas, ideas previas) y el contexto en que se desarrolla esta práctica.

Reflexionar sobre estos procesos implica profundizar en el aspecto disciplinar ya que no es posible pensar nuevas propuestas cuando no hay un conocimiento de las disciplinas en lo que refiere a los enfoques epistemológicos, de los que derivan las decisiones de tipo metodológicas.
En este sentido será necesario dejar de lado los juicios internalizados, para accionar, al decir de Ageno (1989, citado por Edelstein, 2002, p. 475), desde los campos de la lectura, la mirada, la escucha. Será a través de la reflexión que las y los profesores

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

podrán convertirse en productores/as de vínculos entre la teoría y la práctica, superando la relación dicotómica que las mismas suelen asumir en los procesos de enseñanza. Desde esta lógica se entiende que la enseñanza debe reconocer un conjunto de factores que involucran el entorno áulico, el conocimiento previo y la manera en que se comunican los saberes que se incluyen en la enseñanza disciplinaria.

Desde esta mirada, es necesario atender a procesos cognitivos y metacognitvos que posibilitan, no sólo una efectiva apropiación de las ideas consolidadas sino el propio cuestionamiento de las mismas. Superando la concepción curricular que considera la transmisión de conocimientos en un sentido mecánico y lineal. Por esto, es necesario proponer herramientas metodológicas y conceptuales que faciliten experimentar nuevas formas de enseñar, que busquen provocar en los alumnos el interés por aprender, y que permitan orientar las estrategias y actividades para el desarrollo de los procesos cognitivos.

En este diseño es importante resignificar el lugar que tienen las y los docentes, corriéndolos del papel de meros ejecutores para situarlos en la autonomía de quien toma decisiones acerca de cómo plantear los contenidos, la orientación que estos tendrán, el modo de trabajo que propondrá en función del grupo, sus características y el contexto. Será a partir de la orientación de este diseño curricular, que el o la docente realizará la selección de los medios apropiados para la transmisión del conocimiento y elaborará una propuesta de enseñanza en la que interactúen articuladamente la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación por parte de los sujetos, las situaciones y los contextos que constituye el espacio donde estas lógicas se entrecruzan (Edelstein, 1996, p. 85).
Como mencionamos antes uno de los aspectos fundamentales en el desarrollo de la construcción metodológica está dado por las características del sujeto que aprende, es decir, los destinatarios de nuestra propuesta. Por esto, no es posible definir una planificación sin considerar el contexto situacional de los mismos.
En palabras de Vigotsky el contexto está internalizado por cada uno de nosotros, y forma parte de nuestra forma de pensar, de entender la realidad, de construir conocimiento, y de aprender, aún afuera de la escuela, desde antes de la escolarización. De modo que no puede entenderse tan solo como el medio en el cual se aprende y no puede reducirse la cuestión a al conocimiento de los intereses de los y las estudiantes o al conocimiento de las características del medio al que pertenece la escuela. El planteo es mucho más profundo, desde lo epistemológico y desde lo psicológico.
Esta mirada plantea la necesidad de apropiarse de la posibilidad de crear, de inventar otra forma de ver, pensar y hacer las cosas. Probablemente de este modo la práctica docente pueda comenzar a desprenderse de la conformación de modelos *a priori,* que intentan predecir no sólo el accionar de quienes enseñan, sino también el destino de quienes aprenden.

Prácticas y conocimientos lingüísticos y reflexión metalingüística y sociocultural.

El abordaje situado a lo largo del CBC de las problemáticas propuestas en el área y la disciplina, en el marco del paradigma de la complejidad, implica que las y los estudiantes desarrollen sus prácticas en los distintos lenguajes y, de modo concomitante, se apropien reflexivamente de los conocimientos (lingüísticos, artísticos,

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

discursivos, metalingüísticos y metacognitivos) y del enfoque global del Área (los lenguajes y prácticas de la semiosis cultural humana).

Prácticas de producción situadas.

Las propuestas de producción desde un currículum situado deben promover y proyectar la elaboración de discursos y prácticas artísticas en los distintos lenguajes para situaciones comunicativas reales, con destinatarios concretos; y ello, a partir de elección de situaciones problemáticas también reales y relevantes que logren interpelar intensamente a los estudiantes, para poder abordarlas interdisciplinariamente desde el Área (o interáreas).

La previsión y planificación de los contextos de recepción y presentación de las producciones de las y los estudiantes deberá formar parte del proceso de elaboración de dichas producciones, y serán un factor a tener en cuenta para la construcción de la enunciación y la selección genérica de los discursos.

Para ello el Área se podrán planificar eventos para la exposición de las producciones discursivas y estéticas (musicales, teatrales, dancísticas, pictóricas, ensayísticas y literarias) de todos los años del CBC, con una posible convocatoria a otras Áreas, a la totalidad de la escuela y extenderse a la comunidad. También el Área puede planificar una producción teatral integral, que conjugue los lenguajes de todas las disciplinas y que comprometa a la comunidad educativa en un mismo objetivo de producción. El proceso de elaboración de obras y de planificación de eventos para su exposición podrán ser semestrales y/o anuales, y podrá articularse con el proceso de evaluación, autoevaluación y coevaluación.

El abordaje de situaciones problemáticas concretas relevantes, pertinentes e interpelantes, que se inscriban (o no) dentro de las problemáticas de los núcleos del área y de los nudos disciplinares. Luego de la investigación y la construcción de conocimiento sobre la problemática, se elaborarán discursos u obras, teniendo en cuenta la situación enunciativa concreta en la que se compartirá con los destinatarios para la explicitación de la intención discursiva, de la situación y contexto comunicativos, de los destinatarios. De ese modo se propiciará la apropiación motivada de los conocimientos lingüísticos, metalingüísticos, metacognitivos, artísticos y discursivos (siguiendo el ejemplo, la elección y apropiación de un género discursivo o artístico, con sus características), para satisfacer las necesidades que vayan surgiendo en el proceso de producción y para el desarrollo de sus propias estrategias discursivas. Es decir, dichos conocimientos no deberían verse como listado de temas a dictar en y por sí mismos, sino como herramientas con las que los y las estudiantes puedan construir y potenciar sus prácticas de elaboración de discursos, y sus reflexiones sobre las problemáticas interpelantes. Así, podrán explorar, investigar y registrar su experiencia sobre la situación problemática y, a la vez, interpretarla, comprenderla y elaborarla estratégicamente en producciones discursivas. De modo que también, puedan comprobar cómo, en su apropiación, esos conocimientos artísticos, lingüísticos, metalingüísticos y discursivos, han podido servirles de herramientas en la construcción de ese proceso que, a su vez, debería concluir, luego de la corrección y destinación final del texto cultural, con su recepción en la situación enunciativa prevista, y con una devolución de sus destinatarios (y una comprobación de los efectos de su discurso).

De ser material y temporalmente posible, durante el proceso de producción de los y las estudiantes, el o la docente deberán incluir instancias de revisión y corrección

ES COPIA

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

escritas -además de orales y de exposición en común-, en las que la interacción docente-estudiante se produzca de modo exclusivamente escrito, por ejemplo, en archivos de procesador de texto. Será una forma de utilizar el lenguaje para articular y fijar en la escritura la reflexión (metalingüística) sobre el lenguaje, la forma y las características de la producción en relación con la intencionalidad que la motiva. Los y las docentes podrán también sugerir propuestas sobre alternativas en el uso de los recursos del lenguaje que se esté utilizando.

Prácticas de interpretación.

Los conocimientos lingüísticos, metalingüísticos, artísticos y los conceptos y categorías de la teoría y análisis estético de los lenguajes no deben proponerse como un listado de contenidos a enseñar por sí mismos, sino para abastecer y posibilitar la profundización del proceso de interpretación de las obras. Por otro lado, el abordaje crítico será parte de un proceso de recepción complejo, y no deberá impedir el disfrute estético, sensible e ingenuo, sino incluirlo como un momento del proceso, para intentar potenciarlo con los conocimientos disciplinares.

EVALUACIÓN

Posicionarse en las prácticas de enseñanza desde la perspectiva que se propone en el área, partiendo del abordaje de núcleos y nudos problemáticos, implica una modificación en las pautas de observación y análisis en relación a la evaluación. Plantea repensar y tener una mirada diferente sobre la práctica, en la que no se observe solo lo que logra o no logra el o la estudiante sino aquello que sucede con el docente, no desde una mirada enjuiciadora sino desde una revisión de la práctica. Será necesario entonces, durante el proceso de evaluación, tener en cuenta aquellos propósitos que planteó la o el docente en su propio hacer, desde su rol y su tarea.
Partir de este planteo nos sitúa en la ineludible tarea de encontrar nuevas formas de evaluar la comprensión, la apropiación y la utilización de los saberes, y modos alternativos de valorar resultados, teniendo en cuenta que estos necesitan ser expresados en una forma "válida" para los requerimientos del sistema educativo.

Las concepciones de los docentes acerca de la evaluación.

La concepción de evaluación que sostienen las y los docentes se construye sobre la base de teorías o creencias acerca de lo que es conocer, enseñar, aprender, su papel en la sociedad, las expectativas institucionales y sociales, pero también sobre su biografía escolar, sus modos de ser alumno, sobre los modelos docentes que los han formado (Anijovich, 2014, p.104)
Aquellos profesores y profesoras que sostienen creencias tradicionales sobre la evaluación la entienden como un instrumento de control y un medio que proporciona información objetiva, de modo que privilegian las respuestas correctas y la realización de tareas simples (Prieto, citado en Anijovich, 2014, p. 104-105). Los que creen que constituye una oportunidad para realizar una mirada introspectiva sobre la propia docencia, orientan y determinan el curso de sus prácticas revelando aspectos formativos del proceso evaluativo, enfatizando la comprensión más que la reproducción y fomentando la posibilidad de construir y reconstruir el conocimiento con los estudiantes desde lo aprendido (Prieto, citado por Anijovich, 2014 p:104).

Pensar la evaluación.

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

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

Reflexionar acerca de la evauación conduce a interpelar sus funciones sumativas y formativas entendiendo que ambas son importantes y complementarias.
La evaluación sumativa efectúa un juicio de valor que contribuye a acreditar resultados, se centra en los aprendizajes finales de una unidad, un proyecto, una disciplina. Si bien estamos habituados a la evaluación sumativa, no siempre resulta fácil poner una nota (Anijovich, 2014 p. 91).
La evaluación formativa se define como un proceso en el que se recaba información con el fin de revisar y modificar la enseñanza y el aprendizaje en función de las necesidades de los y las estudiantes y las expectativas de logros por alcanzar que sostienen los docentes. Es intención de la evaluación formativa que las actividades de evaluación que los estudiantes llevan a cabo favorezcan el proceso de autorregulación, de tal modo que ellos mismos puedan identificar sus dificultades, diseñar estrategias y utilizar una variedad de instrumentos para superarlas. Esta evaluación trata de identificar las debilidades y fortalezas del aprendizaje de un/a estudiante, más que de juzgar o calificar los resultados. Esto implica intervenir en el proceso de aprendizaje antes de avanzar hacia la calificación, constituyendo las bases para tomar decisiones sobre los pasos por seguir en el proceso de aprendizaje y las propuestas de enseñanza (Black y Wiliam, 2009, citado por Anijovich, 2014).
Este modo de evaluación requiere considerar el tiempo para desarrollar procesos de trabajo, ofreciendo a las y los estudiantes oportunidades para recabar información, diseñar modos de resolución, planteando diferentes momentos en los que se puedan analizar los avances. Esto implica, generar espacios para compartir lo realizado promoviendo la retroalimentación entre estudiantes y docentes.
Si se parte de un enfoque educativo que apunte al desarrollo de la autonomía de las y los estudiantes, no solo desde la enseñanza sino también desde la evaluación de los aprendizajes, es necesario construir los criterios de evaluación de modo de contribuir a una educación más democrática. Por otro lado, es preciso ofrecer a las y los estudiantes propuestas integradoras y variadas que requieran de los conocimientos aprendidos y que no busquen rememorar información para reproducir o resolver solo un ejercicio.
Será necesario para esto diseñar instrumentos de evaluación diversos para proponer al estudiantado diferentes opciones, teniendo en cuentas que hay distintas maneras de aprender, que se podrán plasmar a partir de la producción de un póster, un folleto, un documento de divulgación, un diario, un comic, un texto argumentativo; utilizando variados recursos; proponiendo adoptar diferentes roles. Diseñar tareas de evaluación abiertas, otorgándoles la posibilidad de ofrecer respuestas diversas y divergentes, promueve la creatividad y la capacidad analítica de los y las estudiantes. Plantear múltiples combinaciones, permite que las y los estudiantes puedan comprender y adoptar estrategias diversas que habilitar el mejor proceso de aprendizaje.
En este sentido, es significativo el aporte de Shepard (2008) quien considera que "para que los docentes hagan cambios significativos en las creencias pedagógicas y en las prácticas concomitantes, ellos mismos necesitarán experimentar y reflexionar sobre nuevos procedimientos, en el contexto de sus propias aulas" (citado por Anijovich, 2014, p. 42).
Para finalizar se señalan los elementos que diferencian la evaluación de la acreditación. Esta última implica un momento, un corte en el tiempo dentro de este proceso, que surge desde la demanda social e institucional de certificar conocimientos a partir de contenidos enseñados y definidos de antemano como pautas para la promoción, evitando caer en valoraciones que clasifiquen, estereotipen, marginen y segmenten al estudiantado.

COPIA

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

Desarrollar la evaluación desde esta mirada supone unas prácticas docentes que parten de la confianza en la posibilidad de aprendizaje de todos y todas; confianza que se transmite en la coherencia entre las teorías adoptadas y la práctica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acaso, M. (2008). *El lenguaje visual.* Buenos Aires, Argentina: Paidos.

Akoschky, J., Brandt, E., Calvo, M., Chapato, M., Harf-D Kalmar, R., Spravkin, M., Terigi, F. y Wistiski, J. (2002) *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística.* Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Alvarado, M. (2008). *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura.* Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.

Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible.* Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas.* Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Argumedo, A. (2011). *Los silencios y las voces en América Latina. Notas sobre el pensamiento nacional y popular.* Buenos Aires: Colihue.

Augustowsky, G. (2012). *El Arte en la enseñanza. Voces de la Educación.* Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Barco, S. (1989). Estado actual de la Pedagogía y la Didáctica. *Revista argentina de educación, VII* (12).

Barco de Surghi, S. (1992). *De las disciplinas curriculares o del conocimiento domesticado.* Trabajo presentado en el Coloquio Internacional: Curriculum y Siglo XXI. La Cultura. Universidad Autónoma de México. Distrito Federal, México.

Bloor, D. (1996). *Conocimiento e imaginario social.* Barcelona, España: Gedisa.

Castro Gómez, S. y Grosfoguel, R. (Comp.) (2007). *El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.* Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Culler, J. (1993). La literaturidad. En M. Angenot, J. Bessière, D. Fokkema y E. Kushner, *Teoría literaria.* Madrid, España: Siglo XXI.

Cubo de Severino, L. (2005). *Leo pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora.* Córdoba, Argentina: Comunicarte Editorial.

Dolezel, L. (1997). *Verdad y autenticidad en la narrativa.* En A. Garrido Dominguez (comp.), *Teorías de la ficción literaria.* Madrid, España: Arco Libros.

Drucaroff, E. (2016). *Otro logos. Signos, política, discursos.* Buenos Aires, Argentina: Edhasa.

Eagleton, T. (2009). *Una introducción a la teoría literaria.* México: Fondo de Cultura Económica.

Eco, U. (2000). *Tratado de semiótica general.* Barcelona, España: Lumen.

Edelstein, G. E. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En A. W. de Camilloni, M. C. Davini, G. Edelstein, E. Lithwin, M. Souto y S. Barco, *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 75-90). Buenos Aires: Paidós.

Edelstein, G. E. (2002). Problematizar las prácticas de la enseñanza. *Perspectiva,* Florianópolis, Brasil, volumen Nº 20, n. 2, p. 467-482, recuperado de https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10468)

ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de E
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUC

Espasande, M. (2018). La descolonización del saber y la construcción de nuevas identidades. *Revista Mestiza.* Recuperado de: http://revistamestiza.unaj.edu.ar/la-descolonizacion-del-saber-y-la-construccion-de-nuevas-identidades/

Foucault, M. (1996). *El orden del discurso.* Madrid, España: La Piqueta.

Freedman, K. (2006). *Enseñar cultura visual.* Barcelona, España: Octaedro.

González de Díaz Araujo, G., Marti, S. y Trozzo de Servera, E. (1998). *Teatro Adolescencia y Escuela, Fundamentos y Práctica Docente.* Buenos Aires, Argentina: Aique.

Lakoff, G., y Johnson, M. (2001). *Metáforas de la Vida Cotidiana.* Madrid, España: Cátedra.

Le Bretón, D. (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad.* Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Latour, B. (2001). *La esperanza de Pandora. Ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia.* Barcelona, España: Gedisa.

Latour, B. y Woolgar, S. (1995). *La vida en el laboratorio. La construcción de los hechos científicos*, Madrid. España: Alianza. Recuperado de https://es.scribd.com/document/144478278/Latour-Bruno-y-Steve-Woolgar-La-vida-en-el-laboratorio-pdf

Lemke, J. L. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores.* Barcelona, España: Paidós.

Lizcano, E. (2006). *Las metáforas que nos piensan. Sobre ciencia, democracia y otras poderosas ficciones.* Madrid, España: Traficantes de sueños.

Lotman, I. (1979). *Semiótica de la cultura.* Madrid, España: Cátedra.

Lotman, I. (2011). *Estructura del texto artístico.* Madrid, España: Akal.

Margulis, M. (2009). *Sociología de la Cultura. Conceptos y Problemas.* Buenos Aires, Argentina: Biblos.

Martínez, M. C. (2001). *Análisis del discurso y práctica pedagógica.* Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual.* Buenos Aires, Argentina: Paidos.

Molinari Marotto, C. (1998). *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje.* Buenos Aires, Argentina: Eudeba.

Najmanovich, D. (2016). *El mito de la objetividad. La construcción colectiva de la experiencia 1.* Buenos Aires, Argentina: Biblos.

Ñanculeo, C. (comp.) (2009). *El idioma desde diversas perspectivas.* General Roca, Argentina: Publifadecs.

Parodi, G. (2005). *Comprensión de textos escritos.* Buenos Aires, Argentina: Eudeba.

Raiter, A. (2003). *Lenguaje y sentido común. Bases para la formación del discurso dominante.* Buenos Aires, Argentina: Biblos.

Raiter, A. y Zullo, J. (2004) *Sujetos de la lengua. Introducción a la lingüística del uso.* Barcelona, España: Gedisa.

Real Academia Española (2010). *Nueva gramática de la lengua española.* Manual. Buenos Aires, Argentina: Espasa.

Ricoeur, P. (1984). *Educación y política. De la Historia Personal a la Comunión de Libertades.* Buenos Aires, Argentina: Editorial Docencia.

Roux, H. (2013). *Desplegar la mirada. Las artes visuales en la escuela.* Buenos Aires, Argentina: Biblos.

Serrano, R. (2004). *Nuevas Tesis sobre Stanislavski.* Buenos Aires, Argentina: Atuel.

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

Steimberg, O. (2013). *Semióticas. La semiótica de los géneros, de los estilos, de la transposición.* Buenos Aires, Argentina: Eterna Cadencia.

Trozzo, E. (Coord.) (2004). *Didáctica del Teatro 1.* Buenos Aires, Argentina: Inteatro Editorial. Recuperado de http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/2902/didacticateatro1.pdf

Trozzo, E. (Coord.) (2004). *Didáctica del Teatro 2.* Buenos Aires, Argentina: Inteatro Editorial. Recuperado de http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/2902/didacticateatro1.pdf

Van Dijk, T. (2012). *Discurso y contexto.* Barcelona, España: Editorial Gedisa.

Virno, P. (2013). *Cuando el verbo se hace carne. Lenguaje y naturaleza humana.* Buenos Aires, Argentina: Tinta Limón.

Volóshinov, V. N. (2009). *El Marxismo y la filosofía del lenguaje.* Buenos Aires, Argentina: Ediciones Godot.

Williams, R. (1980). *Marxismo y literatura.* Barcelona, España: Península.

Woolgar, S. (1991). *Abriendo la caja negra.* Barcelona, España: Anthropos.

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA

Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual.* Madrid, España: Los libros de las Cataratas.

Acaso, M. (2013). *Reduvolution. Hacer la revolución en la educación.* Barcelona, España: Paidos.

Bajtín, M. M. (2008). *Estética de la creación verbal.* Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Bixio, B. (2012). Consideraciones sociolingüísticas. En Bombini,G. *Lengua & Literatura. Teorías, formación docente y enseñanza.* Buenos Aires, Argentina: Biblos.

Bourdieu, P. (2008). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos.* Madrid, España: Ediciones Akal.

Byram, M., Gribkova, B. y Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching.* Estrasburgo, Council of Europe.

Calabrese, V. (1985). *El lenguaje del arte.* Buenos Aires, Argentina: Paidos.

Devetach, L. (2016). *La construcción del camino lector.* Córdoba, Argentina: Comunicarte.

Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and Researching Motivation.* Londres: Pearson Education.

Dussel, I. y Gutiérrez, D. (2006). *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen.* Buenos Aires, Argentina: Manantial.

Efland, A. (2002). *Una Historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales.* Barcelona, España: Paidós.

Eggers Lan, M. y Dilon, A. (2014). *Artes visuales. Producción y análisi de la imagen.* Buenos Aires, Argentina: Maipue.

Elichiry, N. (coop.). (2015). *Comunidades de aprendizaje y arte. Prácticas educativas y construcción de significados en la vida cotidiana.* Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

Fediuk, E. y Prieto Stambaugh, A. (2016). *Corporalidades escénicas. Representaciones del cuerpo en el teatro, la danza, y el performance.* México: Universidad Veracruzana.

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

Ferreyra, H. (coord.) (2009). *Educación Secundaria Argentina. Propuestas para superar el diagnóstico y avanzar hacia su transformación.* BUenos Aires, Argentina: Noveduc.

Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas.* Barcelona, España: Gedisa.

Grasso, A. E. (2005). *Construyendo Identidad Corporal.* Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

Santana C. (2012). *Arte contemporáneo de América Latina. Proyectos artísticos con actividades didácticas.* Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.

6.3.2 CIENCIAS SOCIALES, POLÍTICAS Y ECONÓMICAS

Leer críticamente el mundo es un hacer político-pedagógico; es inseparable del pedagógico-político, es decir, de la acción política que involucra la organización de grupos y de clases populares para intervenir en la reinvención de la sociedad. Paulo Freire (1997: 50)

FUNDAMENTACIÓN

La fundamentación del Área se inscribe en los lineamientos del Marco Sociopolítico Pedagógico y del Marco Didáctico[102] construidos por el colectivo docente de la provincia de Neuquén desde un enfoque crítico, decolonial[103] y emancipatorio.

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

La amplitud del campo epistemológico de las Ciencias Sociales hace imposible que exista una única disciplina que abarque su totalidad. La fragmentación estanca del saber es producto de una organización del conocimiento que clasifica y califica las disciplinas, separadas unas de otras, aunque se encuentran evidentes afinidades entre las disciplinas del campo de conocimientos de lo social, y en relación a sus objetos de estudio. Por ello se hace necesaria la interdisciplinariedad, el diálogo, y la construcción común de saberes que complejicen los conocimientos sobre la vida social. Se trata de pasar del paradigma de la fragmentación al paradigma de la complejidad, poniendo en juego una visión pluri-lógica y dialógica.

Se entiende a las epistemologías en el sentido de cosmovisión, de sistemas y modos de ver y entender el mundo y la sociedad, cuyo eje de imbricación es el ejercicio del poder, que se distribuye de manera desigual y en constante movimiento,

102 En adelante MSPP y MD.

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

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

conformando relaciones sociales conflictivas y opresivas, que tienen como protagonistas a las y los sujetos sociales. En palabras de Quijano (2014), el poder es entendido como:

> Un espacio y una malla de relaciones sociales de explotación / dominación / conflicto articuladas, básicamente, en función y en torno de la disputa por el control de los siguientes ámbitos de existencia social: 1) el trabajo y sus productos; 2) en dependencia del anterior, la "naturaleza" y sus recursos de producción; 3) el sexo, sus productos y la reproducción de la especie; 4) la subjetividad y sus productos materiales e intersubjetivos, incluido el conocimiento; 5) la autoridad y sus instrumentos, de coerción en particular, para asegurar la reproducción de ese patrón de relaciones sociales y regular sus cambios. (p. 289)

Las teorías críticas que forman parte del marco teórico adoptado en este enfoque, aportan elementos para considerar por qué las Ciencias Sociales instituidas en las escuelas y en la formación docente, se parcializaron y quedaron disociadas unas de otras.

La discusión con las Ciencias Sociales hegemónicas también se expresará en clave Sur-Sur/sures, [104] que significa abrir un diálogo epistémico-político desde cosmovisiones pluriversales para avanzar en un nuevo proyecto que comprenda de manera decolonial, crítica y emancipatoria la tarea pedagógica. En palabras de Foucault (2010):

> La irrupción en el orden del saber de las ciencias que pusieron al hombre como objeto de aquello que tiene de empírico tuvo lugar con el surgimiento de la modernidad, bajo el efecto de algún racionalismo presionante, de algún problema científico no resuelto, de algún interés práctico (...) y aparecieron el día en que el hombre se constituyó en la cultura occidental a la vez como aquello que hay que pensar y aquello que hay que saber. (p. 357)

En la constitución de las Ciencias Sociales primó la imposición del conocimiento secular sistemático sobre la realidad, desde la perspectiva del empirismo y del positivismo que hegemonizaron la conformación de este campo durante todo el siglo XIX[105].

A los efectos de conferirle estatus de ciencia, se trasladó el método de las Ciencias Naturales (observación, medición, e inferencia de leyes universales) a la naciente conformación del conjunto de saberes sociales con la intención de impulsar el conocimiento "objetivo" de la realidad basado en descubrimientos empíricos.

En tanto ciencias validadas y de inscripción positivista, formaron parte del currículum escolar orientando su enseñanza desde una mirada colonial del mundo, promovida por esa modernidad occidental y capitalista que se erigió victoriosa mediante los

---

104 Nos referimos a diálogos epistémicos, políticos, filosóficos y éticos en coordenadas sur-sur, es decir por debajo de la línea del Ecuador, pero a su vez, ubicar y resignificar los sures en aquellos lugares geopolíticamente situados fuera de este espectro sur-sur.

105 La visión clásica de las ciencias que aun predomina en el occidente capitalista fue constituido sobre dos premisas: la primera es el modelo newtoniano, en el cual hay una simetría entre el pasado y el futuro; y la segunda premisa es el dualismo cartesiano, la suposición de que existe una distinción fundamental entre naturaleza/cultura, mente/cuerpo, mundo físico/mundo social.

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

prácticas genocidas, ecocidas, epistemicidas, feminicidas y racistas,[106] perpetradas contra las poblaciones e historias, culturas y territorios, que se resistieron a ser incluidos en el universalismo eurocéntrico, blanco y patriarcal.[107]

La conformación empirista y positivista de las Ciencias Sociales ha contribuido al sostenimiento y justificación de un orden social injusto, opresor y genocida.

La construcción eurocéntrica que piensa y organiza el tiempo, el espacio, el mundo, la sociedad y toda la humanidad a partir de su propia experiencia, colocando su especificidad histórico-cultural como patrón de referencia superior y universal, se ha constituido también como matriz dominante en el campo de la formación docente, advirtiéndose su persistencia en ciertos tipos de propuestas epistémicas y pedagógicas

De esta manera, las Ciencias Sociales hegemónicas operan desde el supuesto del universalismo del sujeto histórico hombre blanco europeo e inferiorizan, tanto a las y los sujetos otras y otros, como a los saberes que producen.

Por consiguiente, al momento de interrogar sobre el paradigma de Ciencias Sociales que contenga una propuesta educativa justa para las escuelas secundarias neuquinas y sobre el por qué y el para qué de las mismas, se insta a "recuperar el debate por el sentido de la producción de conocimientos en las escuelas, en relación a la compleja realidad social" (Aporte Distrital) y decididamente se apuesta a:

1. consolidar un proyecto de reconstrucción epistemológica que promueva sociedades más justas, diversas, y libres;
2. que la reconstrucción epistemológica fomente la acción política en los problemas de la sociedad desde el cuestionamiento a los dispositivos de sujeción colonial y los discursos hegemónicos sobre el poder-saber;
3. que estas Ciencias Sociales se ubiquen en una proyección Sur-Sur epistémico-político, que colabore en desmontar los saberes parcelados tendiendo así a un diálogo intercultural de saberes:

> Insistimos que no se trata de negar el pensamiento europeo, lo que sería repetirlo con señal invertida, pero sí nos proponemos dialogar con él sabiendo que es europeo y, por lo tanto, un lugar de enunciación específico, aunque sabiendo (1) que esa especificidad no es igual a otros lugares de enunciación por el lugar que ocupa en la contradictoria estructura del sistema mundo moderno-colonial, (2) ni tampoco que ese lugar de enunciación europeo sea homogéneo y no abrigue perspectivas contradictorias, sea de afirmación del orden, sea de perspectivas emancipatorias. (Porto Goncalves, 2009:p 2)

4. que las Ciencias Sociales, desde una mirada pluri-versal de la organización de los pueblos y las sociedades, posibilite que los sectores populares recreen

106 En sintonía con el MSPP desde la teoría decolonial y las epistemologías del sur se recupera el concepto de raza. Ver documento de Perspectiva Intercultural y Perspectiva de Género.

107 Ramón Grosfoguel (2013) plantea que la mirada colonial del mundo promovida por la modernidad occidental y capitalista se impuso mediante los genocidios y etnocidios, los feminicidios y epistemicidios, perpetrados contra las poblaciones e historias, culturas y territorios, que fueron invadidos, pero se opusieron y lucharon contra su inclusión en el mundo universal eurocéntrico, blanco y patriarcal. Para dar cuenta de la continuidad de dichos genocidios, etnocidios, feminicidios y epistemicidios desde el proyecto decolonial se habla de prácticas genocidas, epistemicidas, feminicidas y racistas, agregando aquellas que atentan contra la biodiversidad desde el paradigma productivista capitalista como prácticas ecocidas.

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

lenguajes, historias, imaginarios y valores que han sido erosionados por la creencia de que el estilo de vida capitalista es la estación terminal de la humanidad. En palabras de Ramón Grosfoguel (2013),

> Llevar la diversidad epistémica al canon de pensamiento para crear un pluri-verso de significados y conceptos, donde la conversación inter-epistémica entre muchas tradiciones epistémicas produzca nuevas redefiniciones de antiguos conceptos e invente nuevos conceptos pluriversales donde 'todos definamos para todos' (pluri-verso) en lugar de 'uno para todos' (uni-verso). (p. 55)

5. finalmente, se proponen unas Ciencias Sociales que aporten herramientas para la descolonización activa de las prácticas educativas, favoreciendo la construcción de un pensamiento situado y complejo, que permita a estudiantes y docentes validarse como sujetos potencialmente transformadores y transformadoras del mundo.
   En este proceso, las disciplinas que tradicionalmente se han considerado Ciencias Sociales en las Escuelas Secundarias (Historia, Geografía, Educación Cívica), se ponen en diálogo interdisciplinario entre ellas e incorporan otras disciplinas (Filosofía, Economía, Ciencias Jurídicas), a la propuesta de un Área que dé cuenta de la necesidad de complejizar los abordajes de la vida social para construir conocimientos holísticos, significativos y emancipatorios.
   En este sentido, la construcción del Área implica el aporte de cada una de las disciplinas a la construcción de conocimientos sobre Ejes Estructurantes situados, Núcleos y Nudos Problemáticos, atravesados por las Perspectivas de Género, Interculturalidad, Ambiental, de Inclusión Educativa y desde los Derechos Humanos como inscripciones político-pedagógicas y didácticas de este Diseño Curricular.
   El Área **Ciencias Sociales, Políticas y Económicas** se conforma como espacio epistémico-didáctico de organización curricular, que integra y articula conocimientos y experiencias de aprendizaje, y configura una estructura interdisciplinaria que establece criterios pedagógicos, epistemológicos e institucionales y que habilita el proceso educativo en una unidad caracterizada por la pluralidad de enfoques, que potencia el abordaje de problemas complejos superando la fragmentación de las disciplinas.

INSCRIPCIONES EPISTEMOLÓGICAS DE LAS DISCIPLINAS QUE CONFORMAN EL ÁREA

GEOGRAFÍA

La **Geografía** se define claramente como una Ciencia Social que contempla relaciones sociales mediadas por la naturaleza y procesos sociales espacializados que conforman los distintos espacios geográficos.
Esta Geografía Social se consolida a partir de la década del 60 como una Geografía Crítica y cuenta con los aportes fundamentales de notables geógrafos y geógrafas que complejizan su categoría central: el **espacio geográfico**. Sus aportes develan las tramas de poder y de resistencias que contiene. Entre ellos y ellas cabe mencionar

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

a Milton Santos, Joan Eugeni Sánchez, Henri Lefevre, María Dolors García Ramón, David Harvey y Doreen Massey.

Es en el campo de la Geografía Crítica donde se inscriben nuevas miradas, nuevas geografías que buscan sus raíces en epistemologías del Sur y para el Sur. Propician la comprensión de la complejidad de los distintos espacios y su construcción, reconociendo en ellos las tensiones que los atraviesan (locales y globales) y las huellas de la colonialidad que construye tramas de poder.

La definición de **espacio geográfico** de Horacio Machado Aráoz (2015) tiene estrecha pertinencia con los lineamientos decoloniales y emancipatorios en los que se inscribe este Diseño Curricular:

> Concebimos el espacio geográfico como un proceso complejo, históricamente emergente de la imbricación dinámica, contingente y mutuamente constituyente entre acción social y espacio geofísico, no podemos omitir una perspectiva que lo piense desde el punto de vista del fenómeno colonial, sobre todo cuando nos referimos al espacio geográfico contemporáneo y a los específicos procesos de territorialización que acontecen en el marco de la era moderna. En efecto, así como el propio concepto de territorio es impensable sin el poder o por afuera del poder, la Geografía de la modernidad es inconcebible sin referencia al colonialismo. (p.176)

Desde esta misma concepción epistemológica, se definen las categorías estructurantes de la Geografía, cuyas herramientas teóricas posibilitan la comprensión de distintas problemáticas y propician el interjuego de escalas.

El **territorio**, al ser un concepto polisémico, requiere un esfuerzo mayor en su tratamiento ya que su dinámica es política y no debe ser reducido a un recorte en el espacio. En palabras de Benedetti (2011),

> El territorio no es un soporte material, algo con existencia previa a las relaciones sociales, sobre el que se desarrollan los procesos: el territorio mismo es un proceso, constitutivo del entramado de relaciones sociales. Es la sociedad, en su devenir, la que construye no 'el' sino 'los' territorios. Cotidianamente, lidiamos con infinidad de territorialidades, superpuestas y de diferentes escalas. (p.51)

En la concepción mapuce de **territorio,** el concepto es considerablemente más amplio y complejo, al punto de que cualquier intento de definirlo implica siempre un reduccionismo. Sin embargo, es necesario correr el riesgo, a fines de incorporarlo al bagaje conceptual de la Geografía. En términos de María Laura Nahuel (2013),

> Nuestra forma de concebir el espacio territorial se explica en el concepto de Waj Mapu, donde se conjugan elementos espirituales y materiales en distintas dimensiones: pu ce (las personas), pu gen ko (guardianes del agua), pu gen kvxaj(guardianes del fuego), pu gen kvrvf (guardianes del viento), pu gen mawiza (guardianes de la montaña), pu gen piren (guardianes de la nieve), pu gen pijan mawiza (guardianes del volcán),

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

etc. todos los newen (fuerzas-energías) del Ixofjmogen (biodiversidad) se interrelacionan en un gran espacio territorial, el Waj Mapu.
El Waj Mapu o Wajontu Mapu se interpreta como un todo o totalidad y Wajontu da la idea de ese todo circular, que es como se ordenan las vidas y como se rige el pensamiento mapuce: de manera circular. Así, Waj Mapu o Wajontu Mapu se puede interpretar como Cosmos o Universo Mapuce. (s/d)

La **región** -discutida, cuestionada y reconstruida- se erige como un concepto menos rígido y más útil para la delimitación del objeto de estudio. Gerardo de Jong (1999), la explica como un "fenómeno social que involucra a la sociedad y su espacio [...] registra en la configuración los rasgos de las contradicciones del pasado" (p. 20). Al mismo tiempo, advierte del peligro que implica el uso de regiones estáticas, delimitadas para fines concretos, que se perpetúan en su uso aun sin conservar elementos de cohesión necesarios para considerarlas región.

El **lugar** es explicado por la Perspectiva Ambiental del presente Diseño Curricular, como "forma de espacio vivido y enraizado en la cotidianeidad de las personas, en oposición al desarrollo imperial del capitalismo". Y el **paisaje** alude, según Raquel Gurevich (2005) a la:

> Dimensión observable y fisonómica del territorio. Los paisajes en la actualidad, tanto urbanos como rurales, se hallan transfigurados por las fuerzas de la economía, la cultura y la política. La comprensión de su significado y de las realidades subyacentes a sus aspectos fenomenológicos son tareas de arduo trabajo para los geógrafos. (p. 47-48)

Desde una Perspectiva de Género, se avanza en la comprensión de las prácticas socioespaciales como performativas,[108] es decir reafirmadas y producidas mediante el discurso del poder hegemónico heterosexuado. Las diferencias sociales y territoriales en las relaciones de género interpelan la aparente neutralidad del espacio, haciendo necesario visibilizar las formas diferenciales que se destinan a hombres, mujeres y cuerpos feminizados en la creación, reproducción y modificación de los entornos en que viven.
Estas categorías permiten ampliar la posibilidad de abordaje de las transformaciones territoriales que se deseen estudiar, en tanto admiten una multiplicidad de enfoques para una comprensión global y compleja de la realidad a analizar.
El enfoque de una Naturaleza crecientemente artificializada, apropiada, valorizada y en movimiento, acerca a la Geografía no sólo a incorporar su mirada propia en el análisis de los procesos sociales, sino que también permite articular, con las demás Ciencias, el estudio de la problemática ambiental desde un enfoque relacional.
No es suficiente incluir nuevas miradas; es necesario, además, deconstruir los remanentes de viejas bases teóricas que, desde la propia denominación conceptual,

108 A partir de la noción de "performatividad" propuesta inicialmente para la Lingüística, Judith Butler (2002) desarrolla su teoría de la performatividad del género. Analiza el poder del discurso para realizar -producir- aquello que enuncia, y reflexiona acerca de cómo el poder hegemónico heterocentrado actúa como discurso creador de realidades socioculturales. Plantea comprender a la performatividad, no como el acto mediante el cual un sujeto da vida a lo que nombra, sino como el poder reiterativo del discurso para producir los fenómenos que regula e impone.

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

imprimen lógicas de dominación, opresión y despojo. Es menester entonces cuestionar la categoría "**recursos naturales**", ya que implica la apropiación capitalista de la naturaleza para su posterior mercantilización. Como contrapartida, la categoría "**bienes comunes**" desafía estas lógicas y sostiene lazos de horizontalidad y comunidad en la determinación del cuidado y uso de la naturaleza.
Esta Geografía activa, emancipadora y decolonial incorpora en el aula aquellas territorialidades de quienes permanecen ausentes en nuestras prácticas escolares. Territorialidades silenciadas y negadas que son parte de la herida colonial que oprime y acalla a los grupos humanos que no encajan en la modernidad capitalista heteropatriarcal. Es una práctica ética y política categorizar y convocar a aquellas geografías ausentes a ser partes constitutivas de los saberes escolares.

> El estudio de la Geografía inscribe el mundo presente en el espacio de la experiencia de los y las estudiantes y de su generación. La relación del individuo y del grupo con el territorio es un elemento de este espacio de experiencia que contribuye a construir las identidades. (Aporte distrital)

En este punto es necesario considerar los desarrollos de la Perspectiva Intercultural en la identificación de la multiplicidad de identidades y prácticas culturales presentes en las aulas neuquinas. Estas aulas, en tanto espacios públicos, están habitadas por estudiantes y docentes llegados de otras provincias, o de otros países, personas provenientes de ámbitos rurales o pertenecientes a culturas preexistentes -como el pueblo mapuce- o integrantes de la nación gitana, entre otras, con modos de relación con su entorno, saberes, sentires y cosmovisiones particulares, que deben ser parte de la propuesta pedagógica a llevar adelante.[109]
Este desarrollo teórico de la Geografía es el punto de inicio para la construcción de nuevas prácticas y propuestas pedagógicas de la disciplina, en diálogo con otras, para construir nuevos porvenires, nuevas posibilidades de pensarnos en ámbitos escolares interculturales y decoloniales.

ECONOMÍA

La construcción teórica de la Ciencia Económica, parte de considerar que en las sociedades se establecen un conjunto de relaciones a la hora de organizar el modo en que se producirán los satisfactores para las necesidades de las personas que en ella viven y que permitirán la producción y reproducción de la vida y de los territorios.
Las personas generan y participan de dichas relaciones ligadas al territorio que se habita, a la cultura de la que se es parte, a las normas que rigen la sociedad que se conforma, a los bienes comunes y al momento histórico-político que se atraviesa, entre otras consideraciones.
No son relaciones neutrales ya que operan en ellas espacios de poder, o de acumulación que ejercen poder y por lo tanto son, en definitiva, relaciones de lucha. Pero podrían serlo de cooperación y solidaridad.
El análisis de las relaciones económicas en las que las personas se encuentran inmersas, su problematización y reconstrucción, se vuelve imprescindible en una propuesta pedagógica y didáctica crítica, emancipatoria y decolonial, para que el

109 Al respecto, Trigo, Rotondaro, Flores y Flouch (2014) remarcan "las historias que se cuentan en las casas no son un mero pasatiempo sino formas de transmisión de los modos de relación con el entorno a partir de una cosmovisión particular; se han construido históricamente y sobreviven a modo de hilo conductor de la identidad cultural del grupo de pertenencia".(s/d)

ES COPIA

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

estudiantado pueda reconocerse inmerso en relaciones económicas permanentes con otros grupos, con su ambiente y con el sistema-mundo, en la producción y reproducción de la vida

La Economía permite realizar un abordaje integral de las relaciones económicas analizando y problematizando las prácticas concretas que de ellas devienen, comprendiendo a todos los grupos y aspectos involucrados en las mismas:

> Considerando la complejidad propia del siglo XXI y la densa trama de las relaciones humanas en las que se desarrollan socialmente los adolescentes y los jóvenes, la escuela secundaria demanda de una formación económica dinámica y actualizada que les permita a los estudiantes, como sujetos económicos conocer, interpretar e intervenir sobre la realidad social con una mirada crítica de sus condiciones económicas. (Aporte Borrador sujeto a revisión[110])

La consolidación del Capitalismo como modo de producción dominante en Occidente, implicó también la constitución de la Economía como ciencia desligada de lo político. Al establecer esta separación, la episteme hegemónica del mundo occidental convalidaba el funcionamiento económico de la sociedad capitalista como el fruto de leyes "naturales", sin intervención de relaciones sociales algunas y desligada del supuesto ético.[111]

La institución dominante de una ciencia económica como expresión epistemológica de la consolidación capitalista, establece que los principios normativos de la organización económica de la sociedad son: el respeto de la propiedad privada de los bienes; la validez de los contratos y la importancia de la herencia como base para un crecimiento sostenido del capital durante generaciones.

La apropiación privada de los medios de producción, del producto y del excedente del trabajo, el objetivo de acumulación de capital, la consideración de la fuerza de trabajo como mercancía y la producción para el mercado, se constituyen en las características básicas del modo de producción capitalista, validadas e instituidas hegemónicamente como las únicas posibles. En este marco, se identifican a los procesos de desarrollo como procesos de crecimiento económico, -en tanto crecimiento de la producción y el producto-.

La Ciencia Económica dominante se basa en una antropología individualista que hace del individuo libre el principio de comprensión del funcionamiento de la sociedad; y en un fundamento filosófico por el cual, aquello que en la dimensión ética sería un acto injusto, como perseguir el propio interés, en la dimensión económica se transforma en algo pretendidamente beneficioso para la sociedad.

---

110 Un grupo de docentes de las disciplinas contables elaboró un documento con aportes a la construcción de esta propuesta curricular que se titula *Borrador sujeto a revisión*. El mismo fue elevado a la MCP para ser debatido, y los aportes que se encuentran enmarcados en los enfoques y definiciones de este Diseño Curricular han sido considerados en la escritura del presente documento.

111 Max Neef desmonta la idea hegemónica de que la economía es una ciencia exacta por un lado y que no encierra juicios de valor, intereses concretos y subjetividad, por el otro; planteando que incluso Adam Smith o Keynes entendían la economía como una ciencia moral. Entiende que la economía dominante, disfrazada de ciencia exacta, se ha convertido en una auténtica religión de nuestra era. Detalla los fundamentos de una nueva economía, donde la justicia, la dignidad humana, la compasión y la reverencia por la vida sean los valores rectores. Y plantea que, contrariamente a la absurda suposición de los economistas ortodoxos de que la economía es una ciencia exenta de valores éticos, una nueva economía debe explicitar sus valores.(Max Neef, 2014,s/d)

ES COPIA

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

La Ciencia Económica hegemónica es expresión ideológica del desarrollo capitalista dominante y pretende aplicar la lógica del análisis económico al amplio espectro de las actividades humanas, como única y exclusiva explicación de las mismas, desconociendo otras experiencias económicas, otras lógicas y otras epistemologías desarrolladas al producir y reproducir la vida.

Enseñar Economía con sentido crítico, emancipatorio y decolonial implica atravesar el análisis de las relaciones económicas con corrientes de pensamientos contrahegemónicas, alternativas y superadoras del capitalismo que "está siendo".

Los enfoques críticos abordan las relaciones sociales que subyacen en las prácticas económicas y son el fundamento de la constitución de la vida individual y social, conceptualizando las características de la explotación capitalista y sus consecuencias deshumanizantes.

La valorización, la plusvalía, la lucha de clases, las tendencias a la concentración del capital y la racionalización instrumental de la vida subordinada al capital, constituyen el punto de partida sobre el cual se erige la mirada crítica sobre la economía hegemónica.

Las propuestas para descolonizar la Economía como disciplina a ser enseñada, retoman las posturas críticas a las que agregan el planteo de la inexistencia de una única economía aislada de la vida y de las relaciones sociales, validando los múltiples procesos que producen y reproducen la vida y los conocimientos que de ellos se derivan. Por esta razón, se refieren a prácticas económicas y "lo económico", a los efectos de dar cuenta de esa multiplicidad.

Es así que se puede considerar a la-s economía-s como un aspecto del vivir propio de las sociedades que no se restringe a la acumulación de capital y la obtención de ganancias y que se centra-n en la reproducción de la vida.

Desde el punto de vista ético-político, se piensa no en una forma de obtener beneficios económicos y financieros, sino en un modo de satisfacer las necesidades de todas las personas y en toda su dimensión.

Las economías otras se constituyen sobre otros supuestos para pensar las relaciones sociales que se establecen para la "realización"[112] de necesidades y por lo tanto, acercan y fundamentan otra mirada sobre el desarrollo referenciándolo a las personas y no al crecimiento de los bienes materiales y el capital.

Manfred Max Neef (1993)[113] en su teoría del desarrollo a escala humana, postula que "el desarrollo se refiere a las personas y no a los objetos" y señala otros puntos de partida para pensar en la dimensión económica.

Plantea que las necesidades, lejos de ser infinitas, son finitas, pocas, clasificables y las mismas a lo largo de la Historia. Es la producción de satisfactores lo que se ha transformado en infinito, en el marco de la economía capitalista bajo la forma de bienes y servicios, todos valorizados según los objetivos de la acumulación de capital y la obtención de beneficios económicos.[114]

---

112 "...en la medida en que las necesidades comprometen, motivan y movilizan a las personas, son también potencialidad(...) de allí que es más apropiado hablar de vivir y realizar las necesidades de manera continua y renovada" (Max Neef ,1993,pp. 33-46)

113 Economista chileno, profesor en Berkeley, director de proyectos en la FAO y la OIT, rector de la Universidad Austral de Chile. Sus libros: "Desarrollo a escala Humana", "La economía descalza" y "La dimensión perdida", y "La economía desenmascarada. Del poder y la codicia a la compasión y el bien común" dan cuenta de su recorrido intelectual.

114 La dominante definición de empresa como organización con fin de lucro, por ejemplo, excluye de su universo a todas esas "empresas" cuyo objetivo son la producción de satisfactores y el desarrollo de un hacer emancipador, sólo por la ausencia de dicho fin y las relega a lugares secundarios de la vida económico-social

ES COPIA

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

El autor define satisfactores como necesidades existenciales, a las diversas maneras y formas de ser, estar, hacer y tener que permiten realizar necesidades. Cada sociedad elige la cantidad y calidad de los satisfactores y es esta elección, según pautas de vida situadas, la que se constituye en característica de su cultura; por lo tanto la elección y selección de satisfactores es histórica.

El Buen Vivir es una expresión que recupera y empodera los saberes tradicionales especialmente andinos y se nutre de los aportes de las tradiciones críticas, el ecologismo biocéntrico y el feminismo. Deconstruye la idea antropocéntrica base de la modernidad capitalista, disolviendo la dualidad Naturaleza/ Sociedad y se constituye como una propuesta económica y política que parte de otros presupuestos acerca de la vida, siendo la corriente de reflexión más importante que ha brindado América Latina en los últimos años.

En ese sentido, el Buen Vivir Implica revertir la autonomización de la economía y subordinarla a criterios políticos y sociales, para crear bases materiales que satisfagan necesidades y puedan reproducirse las condiciones de vida de los miembros de la sociedad y de la Naturaleza. Deconstruye la "economía de mercado" para constituir una "economía en el mercado".

La economía del Buen Vivir considera a las personas como parte de la naturaleza y a los recursos naturales, - hoy mercantilizados-, como bienes comunes. Postula que las prácticas económicas deben aprovechar los bienes comunes mientras se mantengan los sistemas de vida, planteando que los territorios no son ricos en recursos naturales, sino tierra abundante en vida.

Este punto de partida implica también un cambio de racionalidad que, de considerar a la biodiversidad como un medio para obtener un fin, racionalidad instrumental, pasa a constituirse como una racionalidad ecológica que se construye desde una mirada cosmocéntrica. El cambio de la racionalidad acerca del progreso, del uso de la Naturaleza y de las relaciones entre los seres humanos, se constituye en un primer paso para la concreción de posturas alternativas al desarrollo.[115]

La economía del Buen Vivir se basa en el carácter integral de los derechos y en las relaciones dinámicas entre Mercado, Estado y Sociedad, planteando la existencia de una sociedad diversa con diferentes formas de producir y distintos tipos de mercados. Cuestiona el crecimiento como indicador de desarrollo, al progreso, basado en la producción y el consumo creciente de bienes y servicios y en la propiedad, como objetivo. En el decir de Lanz Rodríguez (2011):

> Se cuestiona duramente el énfasis convencional de entender el bienestar únicamente como un asunto de ingresos económicos o posesión material, o que sólo se puede resolver en el mercado. Pone el acento en la calidad de vida, pero no la reduce al consumo o la propiedad. (p 8).

Coincidiendo en los planteos, el Buen Vivir mapuce postula una mirada integral de la vida que:

> Articula lo que en lenguaje de las políticas sociales para el desarrollo se divide en rubros tales como los de economía, salud, educación, patrimonio, turismo, etc. Por el contrario, en nuestra cosmovisión

115 Arturo Escobar plantea que no se trata de construir ideas sobre desarrollos alternativos, pues están basados en las mismas pautas depredatorias de los recursos naturales y en las mismas relaciones de explotación del trabajo humano, sino que se trata de construir alternativas al desarrollo

ES COPIA

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

circular, y en la que no hay división entre "naturaleza" y "sociedad", un plan de vida debe ser contextualizado en el marco de una forma de vida que para nosotros es el KVME FELEN. El KVME FELEN, el sistema de vida del Pueblo Mapuce, que significa estar en equilibrio con uno mismo y con los demás NEWEN, por ser parte del WAJ MAPU[116]. El KVME FELEN es vivir en armonía desde el IXOFIJ MOGEN, retomando el AZ MAPU[117], los principios ancestrales mapuce de ordenamiento circular, holístico y natural; retomando la consciencia de que la persona es un NEWEN más en el IXOFIJ MOGEN, nunca superior a ninguno, sólo con un rol diferente. De ahí la importancia y centralidad del territorio para nuestra identidad y cosmovisión; en él radica nuestro origen, nuestro ser y desde él es que ejercemos nuestro gobierno a través del AZ MAPU, como un todo ordenado. (Piciñam, et al 2010, p. 12)

Ambas propuestas consideran al ser humano como un elemento -fuerza- más en la naturaleza, cuestionan la apropiación y utilización indiscriminada de la biodiversidad, y aportan una mirada integral sobre los derechos y sobre la vida humana toda.
Frente a las consecuencias deshumanizantes del capitalismo, en especial en su etapa neoliberal, basadas en experiencias concretas de realización colectiva de necesidades, como las cooperativas y las asociaciones mutuales, y con objetivos ecológicos de justicia social y democratización, -del mercado y de la vida toda-, surgen las propuestas devenidas en teoría, de la Economía Solidaria y Social.
Se trata de un proyecto económico que se presenta como una alternativa al modelo capitalista y busca, por tanto, la democratización de la economía y la sustitución de la competencia por la cooperación, al tiempo que procura expandir los mecanismos políticos de participación. Propone organizar la actividad económica con una racionalidad propia que combine criterios de emprendimiento colectivo y solidaridad.
La Economía Solidaria busca responder a las necesidades materiales y afectivas de las personas en base a prácticas solidarias autogestivas y a la reciprocidad. Implica considerar la posibilidad efectiva de incorporar la solidaridad en las diversas fases del ciclo económico y se apoya en redes de trabajo y comercialización colectivas.
Las prácticas de la Economía Solidaria están basadas en las personas y no en el capital y estimulan relaciones de cooperación y solidaridad. El empoderamiento frente a realidades sociales, económicas y políticas deviene de las prácticas democratizadoras y democratizantes que constituyen su matriz principal.
La Economía Solidaria resignifica la concepción de trabajo, considerando lo que proporciona en crecimiento personal y el valor de uso que produce, en consonancia con las miradas feministas que plantean:

> Ampliar lo que se comprende como trabajo, incluyendo no sólo lo que es remunerado, sino todo lo que es necesario para la producción de la vida, de los bienes y servicios que necesitamos, de las relaciones, los afectos y los cuidados que todas las personas necesitan a lo largo de sus vidas. (Nobre, 2015, s/d)

116 Un todo compuesto por diversos NEWEN (fuerza) que interrelacionadas y cumpliendo cada una su rol mantienen el equilibrio en el 'cosmos' o 'universo'.
117 Centro de las cosas, ley universal. El AZ MAPU regula la coexistencia entre las diversas vidas, IXOFIJ MOGEN, y nos entrega valores y principios para ejercer el NOR MOGEN o la integridad y dignidad en nuestra existencia como sociedad. PU CE, significa que las personas no son el centro, sino un componente más de la red del IXOFIJ MOGEN, o seres vivos que conforman el WAJ MAPU.

ES COPIA
ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUC.

Esta ampliación conceptual permite entender la interdependencia de los procesos de producción de mercancías y de reproducción de la vida, centrando en este último la base de la organización social y económica.
La participación de las mujeres en la Economía Solidaria, al mismo tiempo que posibilita la generación de ingresos, las involucra en un proceso de organización en la que construyen autonomía y empoderamiento político, lo cual es un reto en la búsqueda de igualdad.
El movimiento feminista ha generado diversas miradas sobre los procesos económicos que se encuentran en pleno desarrollo. Desde los planteos de la Economía de Género, hasta la conformación de la Economía Feminista de Ruptura, el largo camino recorrido da cuenta de tres aspectos básicos que se constituyen en el fundamento de las miradas económicas feministas:

a) la inclusión en la categoría de economía, de todos los aspectos de aprovisionamiento social independientemente de su pertenencia al mercado;
b) la introducción de las relaciones de género como elementos constitutivos del sistema socioeconómico y;
c) la convicción de que el conocimiento es siempre un proceso social que sirve a objetivos políticos.

La Economía Feminista plantea la necesidad de buscar un marco de Buenos Vivires en los que la diversidad no signifique ni desigualdad ni exclusión y sostiene que el centro de los sistemas socioeconómicos debe ser la sostenibilidad de la vida, enfatizando en la multitud de procesos y trabajos necesarios para mantener esa vida.
La conceptualización del bien-estar como vida que merece ser vivida y del trabajo como el hacer actividades útiles y necesarias para construir dicho bien-estar, conlleva a establecer la responsabilidad colectiva en la creación y re-creación de condiciones de posibilidad de buen vivir para toda la sociedad.
Estos planteos consideran a la economía como una construcción social; permiten entender la interdependencia de los procesos de reproducción de la vida toda, abordando sistemáticamente la realidad de los trabajos no remunerados y tienen en cuenta los mecanismos de regulación de las esferas invisibilizadas de la economía y la constitución de sujetos dispuestos a habitar dichas esferas.
Las propuestas de la Economía Feminista implican situar en el centro de la reflexión económica al conflicto Capital-Vida, sosteniendo que todas las vidas merecen ser sostenidas.

> No se trata de conocer en el sentido de descubrir una realidad externa e inmutable sino de conocer desde la convicción de que a medida en que nombramos la vida desde otros sitios, podemos ir construyendo otros mundos y otras formas posibles de estar en ellos. (Pérez Orozco, 2014, p. 29)

El diálogo entre la Economía Solidaria y la Economía Feminista abre la posibilidad de superar la fragmentación entre producción y reproducción, entre lo económico y lo político, reorganizando la economía en base a criterios de igualdad y justicia, poniendo en el centro de las decisiones a la sostenibilidad de la vida humana.
Las consecuencias de la apropiación y utilización depredatoria de la Naturaleza por parte del Capital, se visualizan en la contaminación, el cambio climático, el agujero de ozono entre otras.

ESCOLA

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

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

La crítica ecológica a la economía convencional comenzó hace más de un siglo. Se considera un proyecto en construcción y se constituye a partir de un enfoque ecointegrador que, al sacar a la Economía del universo aislado de los valores de cambio en el que se desenvuelve, para hacer de ella una disciplina obligadamente transdisciplinar, afecta el método, el instrumental y el propio estatuto de la ciencia económica hegemónica.

Las propuestas de la economía ecológica se apoyan en la idea de que no todo puede ser regulado por el mercado, puesto que no se puede dejar en la "mano invisible" la regulación de los bienes comunes, como el agua o el aire.

Enfatizan la necesidad de un equilibrio que radique en la capacidad de los seres humanos, para vivir dentro de los límites ambientales que la Tierra ofrece. Indican la centralidad de la reflexión sobre el concepto de justicia climática, puesto que la causa de los problemas ambientales, radica en la desigualdad respecto de la apropiación de los recursos (economía ecológica) y en la desigualdad en la toma de decisiones (ecología política). La Economía Ecológica analiza estos procesos para que aquellos costos que invisibiliza el sistema ahora sean visibles, lo que se traduce en el nacimiento de conceptos como deuda ecológica, huella ecológica y el concepto de agua virtual, entre otros.

La estrategia metodológica que utiliza es no depender de los indicadores actuales de crecimiento y utilizar otros que tomen en cuenta las externalidades ambientales y sociales.

El abordaje de las economías otras, implica "lugarizar" las prácticas económicas. Vargas Soler (2009), propone una fundamentación acerca de la utilización del concepto de lugarización para pensar una economía desde la perspectiva de la diferencia:

> En el lugar se conecta no sólo la ecología, el cuerpo y los procesos económicos, culturales y sociopolíticos sino que también se materializa la colonialidad del poder y la diferencia colonial; allí también se articula lo global y local y constituye un espacio que sirve como plataforma epistémica, ontológica y práctica que puede ser ocupado por muchos sujetos. Los lugares no son nunca totalmente capitalistas, sino que son habitados por la diferencia económica, con el potencial de devenir en algo otro, una economía otra. Ello sugiere repensar la economía desde la perspectiva de la diferencia, lugarizar tanto la diferencia como las economías y ser capaces de vincular los fenómenos de diferencia colonial y colonialidad global con proyectos o políticas lugarizadas descoloniales. (p. 63)

Frente al problema de la producción y reproducción de la vida en contextos y anclajes concretos, aparecen entonces diversas respuestas y diversas teorías que cuestionan el modo en que se organiza la economía dominante dentro del sistema capitalista, desde las perspectivas de género, intercultural y ambiental. Todas ellas parten de otras lógicas y consideran al desarrollo desde otra mirada y en otra escala, con proyectos epistemológicos y metodológicos en construcción.

La enseñanza de la-s Economía-s durante el Ciclo Básico Común de las escuelas secundarias dialoga con distintas disciplinas, no sólo del campo de las Ciencias Sociales sino también de las Ciencias Naturales, lo que permite abarcar el análisis, la problematización y la construcción de conocimientos significativos y holísticos acerca de las relaciones socioeconómicas y de la diversidad de economías que dan una

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

respuesta más justa y fraterna a la necesidad social de producción y reproducción de la vida.
Son estas Economías otras, las tendientes a construir personas ético-políticas comprometidas con la construcción de sociedades más justas dentro de los sistemas biodiversos de vida. Una verdadera y efectiva democratización de la vida devendrá en una economía decolonial, imaginando para nuestros grupos de estudiantes modalidades de vida colectivas que no estén regidas por la lógica del mercado.

CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍAS

La Educación Cívica, la Formación Ética, han tenido un vasto recorrido en nuestra conformación escolar. Desde comienzos del siglo XX, la conflictividad generada por la exclusión (y las consiguientes demandas de inclusión) en la vida política de vastos sectores de la sociedad, hizo pensar a las élites gobernantes en la necesidad de incorporar a estos sectores en la vida institucional. Así, los ámbitos escolares adquirieron una nueva responsabilidad: la de preparar ciudadanos instruidos en las reglas del juego republicano. Con este objetivo, el curriculum escolar de la época instituye la materia Instrucción Cívica en el Plan de Estudios de la escuela secundaria y como cuerpo de contenidos en los grados superiores de la escuela primaria.
La Instrucción Cívica se basaba, esencialmente, en el conocimiento de la Constitución Nacional con un sentido absolutamente normativo, desapegado de la realidad, ahistórico y se respaldaba en fundamentos morales.
La formación de la ciudadanía ha sido, desde la organización del Sistema de Educación Pública en el país, un eje curricular y una función social del sistema, cuyos contenidos y objetivos se han relacionado estrictamente con el carácter de los regímenes políticos que se sucedieron. En efecto, aún en tiempos dictatoriales o de terrorismo de Estado y en las distintas administraciones de gobierno, estas materias formaron parte del currículum escolar, advirtiéndose en las denominaciones adjudicadas, el tipo de ciudadanía que el poder político pretende conformar. [118]
Un aspecto contradictorio a destacar es que parece advertirse que estas materias, entendidas como nodales por el poder político para producir y reproducir la política como relación pedagógica,- relación entre gobernantes y gobernados -, son consideradas como de menor importancia en el proceso educativo por los sujetos del sistema escolar.
En este sentido, repensar la Formación en Ciudadanías en los marcos epistémicos, políticos, filosóficos, éticos y pedagógicos propuestos en este Diseño Curricular obliga a redefinir su nomenclatura y por ende, los conocimientos y saberes que allí se tensionan y ponen en juego.
El espacio curricular denominado **Construcción de Ciudadanías,** es resignificado a partir de las epistemologías del Sur, decoloniales, críticas y emancipatorias, anticipando así un lugar de enunciación distinto acorde a las lógicas de corpopolitizar el conocimiento[119] para bregar por proyectos pluriversales de ser y estar en el mundo.
En los últimos tiempos, algunos estudios han abordado la cuestión de la educación para la ciudadanía, su presencia y tratamiento en el curriculum escolar, enmarcándola en las líneas de análisis del debate internacional y específicamente latinoamericano.

---

118 En 1953 se denominaba Cultura Ciudadana; en 1955, Educación democrática; en 1973, Estudio de la Realidad Social Argentina (ERSA); en 1976, Formación Cívica; en 1980, Formación Moral y Cívica; en 1984, Educación Cívica; en 1993, Formación Ética y Ciudadana.
119 Anzaldua plantea que el lugar de enunciación tiene color y género mientras que según Grosfoguel (2010) "la epistemología tiene color y sexualidad" (p17).

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

Se han desarrollado investigaciones cualitativas cuyo objeto de estudio es el análisis de las representaciones docentes y estudiantiles sobre nociones relacionadas con la ciudadanía y el relevamiento de prácticas y proyectos educativos en esta área de conocimiento.

La tarea de reformular este espacio curricular tiene sus límites por dos razones a considerar: si bien los enfoques críticos decoloniales orientan el camino a seguir, aún no resultan en pedagogías presentes en los ámbitos escolares y en la formación docente y a su vez, los propósitos clásicos para la enseñanza de la educación ciudadana aún se mantienen. No se puede desconocer, que hay prácticas alternativas basadas en diálogos de saberes atentos a la realidad social globalizada y capitalista de este contexto histórico y en sus implicancias, pero que aún están en los márgenes o bien expresadas como curriculum oculto.

El objetivo de aportar problemáticas y miradas en clave de larga duración en el campo de las Ciencias Sociales, tiene como condición el desmontar o desanclar algunas nociones dominantes y / o naturalizadas en el campo de la educación para la ciudadanía.

El propósito central que debe direccionar la formación en éticas y políticas es "la construcción de criterios para intervenir en las prácticas sociales y en las relaciones de poder", (Siede, I., 2007 p. 229). Esta tarea exige superar:

1) la formación en saberes declarativos sin capacidad de dotar de herramientas que conduzcan a la autonomía, para comprender e intervenir en la realidad social;
2) la enseñanza aséptica de las normas jurídicas aisladas de sus contextos de producción, intereses y finalidades;
3) la formación en valores, actitudes y reglas, tipificados como soportes de 'la buena conducta'.

El propósito enunciado precedentemente constituye un faro-guía para el diseño de prácticas pedagógicas emancipatorias, ya que habilita herramientas para el ejercicio de la deliberación, el análisis de los conflictos y la construcción de proyectos que permitan un estar siendo – con otros y otras, más justo y digno. Es decir, "buscamos que cada sujeto pueda actuar según criterios autónomos, solidarios justos, argumentativamente fundados y siempre abiertos a la crítica" (Siede, 2007, p 229).

Para lograr este propósito, se deben desmontar rutinas escolares de carácter decimonónico con rasgos autoritarios que superviven, como mueca hierética, en las prácticas escolares actuales y repensar colectivamente dichas prácticas a partir del desafío que propone el autor. Sin embargo, si no es en clave de corpopolitizar el conocimiento desde la diferencia colonial[120] no hay mucha proyección emancipadora en su término fuerte (o real).

Siede (2007) propone, en primer término, la necesidad de pasar de la enseñanza de unos conocimientos declarativos a la producción de los mismos. Es así que resulta necesario cruzar a este propósito con las epistemologías determinadas en el Marco General Socio Político Pedagógico. En términos de producción de conocimientos se los debe situar en el estadio actual del sistema-mundo Europeo moderno/colonial capitalista/patriarcal, (Grosfoguel, 2010) y en la pluralidad de órdenes legales que se hacen visibles con la crisis del Estado-nación.

---

120 Según Gloria Anzaldúa (1987), "la diferencia colonial, la periferia como naturaleza (...) La conciencia vivida desde la diferencia colonial es doble porque es subalterna. La subalternidad colonial genera la diversidad de conciencias dobles, no solo la afro-americana que es la experiencia de Du Bois, sino también la "conciencia que le nació a Rigoberta Menchú (1982) o la conciencia de la nueva mestiza" (p 64)

ES COPIA

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

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

Según Santos Boaventura de Sousa (2009), se debe dejar de apelar a los constructos tradicionales de las naciones modernas, ya que las mismas se consiguieron, las más de las veces, vapuleando la identidad cultural y nacional de las minorías. Por esta razón es necesario el "reconocimiento de un multiculturalismo y una multinacionalidad, que entrañan la aspiración a la autodeterminación, es decir, la tendencia a reconocimientos equitativos y equidades diferenciadas" (p, 261).
La pluralidad de órdenes legales no estatales puede ser el embrión de esferas públicas no estatales y la base de la autodeterminación, que es plausible de traducir en formas de justicia comunitaria, participativa o colectiva. Y esto da la pauta para habitar en las aulas formas otras de concebir, de vivir y de proyectar la pluralidad de órdenes legales y ser artífices de esferas públicas participativas constructoras de conocimientos con anclaje comunitario.
Siede (2007) plantea que "la formación escolar está invitada a pasar de la adquisición de pautas morales a la revisión crítica de los enunciados culturales" (p.23). En palabras de Bauman (2001):

> Si la multiplicidad de valores que requieren juicio y elección es signo de una "crisis de valores", debemos aceptar que esa crisis es el hogar natural de la oralidad: sólo allí pueden madurar la libertad, la autonomía, la responsabilidad, la capacidad de juicio, todos ellos, elementos dispensables del yo moral. La multiplicidad de valores en sí misma no garantiza que los individuos morales crezcan y maduren. Pero sin ella, los individuos tienen pocas posibilidades de hacerlo. Sometido a un escrutinio meticuloso, lo que suele llamarse "crisis de valores" revela ser, en realidad, el estado normal de la condición moral humana" (p.187).

Ese **yo moral**, en construcción en los ámbitos escolares, debe partir de desenmascarar los enunciados culturales formadores de los valores compartidos. No se trata de inculcar determinada moral o una escala de valores, sino más bien de generar espacios y ofrecer elementos, herramientas para que las y los estudiantes puedan reflexionar, debatir y argumentar en el armado, de manera autónoma, de sus propios matices de valores. Una construcción que es conjunta a partir de acuerdos para una convivencia justa, en clave intergeneracional y genealógica. En palabras de Schujman (2007), "justificar sus propias acciones y juzgar críticamente a los demás, ponerse en el lugar del otro para comprenderlo desde dentro, salirse de su propio yo, descentrarse, para entrar en la esfera de los otros y ampliar su visión del mundo" (p. 72).
Es menester retomar en esta construcción del **yo moral** la relación con la construcción ética del yo. La ética como saber práctico es un saber actuar en una situación determinada y en un contexto especifico. Foucault (1996), entendía la ética como práctica de la libertad en el concepto de gobernabilidad a partir de y con otros y otras:

> El cuidado de uno mismo, aparece como una condición pedagógica, ética y también ontológica, para llegar a ser un buen gobernante. Constituirse en sujeto que gobierna implica que uno se haya constituido en sujeto que se ocupa de sí. (p. 113)

La formación ética y política escolar debe brindar oportunidades para aprender a ocuparse de uno mismo y por ende, de los otros.

ES COPIA

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

Entonces, el proceso de desmontar las prácticas reificadas[121] y pensar los desafíos epistémicos en este campo curricular, permite no caer en binarismos o respuestas "en contra de", habilitar y situar la producción de conocimientos y saberes, "leer" la realidad con los pies en el barro, y presentar algunos tópicos problemáticos desde donde delinear algunos nuevos retos para la formación ética y política.

Como primer punto y retomando el desafío de la formación en saberes que dejen de ser declarativos e incapaces de dotar de herramientas que conduzcan a la autonomía, para comprender e intervenir en la realidad social, es necesario dejar de lado los singularismos de corte individualista y lejano a las vicisitudes reales, en cuanto a las conformaciones identitarias y ciudadanas ligadas a las luchas por los Derechos Humanos. Comenzar pensando en la transitividad de las identidades y sus diferencias constituyentes, habilita a reposicionar las Ciencias Sociales, promoviendo debates que generen empoderamientos y proyecciones político-pedagógicas de corte radical. Para esto, los postulados pluriversalistas presentan horizontes de enunciación y proyección que abren caminos de concreción real, al traer a las aulas las diferencias, siguiendo a Santos, Boaventura de Sousa (1995):

> La universalidad de los derechos humanos no puede darse por sentada. La idea de dignidad humana puede formularse en diferentes <<lenguajes>>. En vez de suprimir dichas diferencias en nombre de los universalismos postulados, deben traducirse para hacerlas mutuamente inteligibles mediante lo que denomino hermenéutica diatópica. Entiendo esta última como la interpretación de preocupaciones isomórficas de diferentes culturas, algo que pueden llevar antagonistas capaces y deseosos de argumentar con un pie en un y otra culturas. (pp. 340-342)

En este sentido, construir esos criterios de intervención en la realidad social y por ende, en las relaciones de poder, complejiza la mirada y el campo de acción. Las ciudadanías y las minorías allí expresadas, entiéndase por condición sexual, de género, de raza, clase, indígenas, entre otras, irrumpen las prácticas escolares generando una verdadera ecología de saberes,[122] reflexiones y demandas en clave interseccional,[123] rompiendo la idea de sumatorias de niveles de opresión.

---

121 Reificar es considerar a las personas conscientes y libres como si fueras un objeto o cosa no consciente ni libre; también aplica a relaciones humanas y sociales que se cosifican al considerarse meras relaciones de consumo de unas personas respecto de otras.

122 En palabras de Santos. B de S. (2009). "La ecología de los saberes parte del presupuesto de que todas las prácticas relacionales entre seres humanos y también entre los seres humanos y la naturaleza implican más que una forma de saber y, por lo tanto, de ignorancia (...) el principio de incompletud de todos los saberes es condición de posibilidad de diálogo y debate epistemológicos entre diferentes formas de conocimiento. Lo que cada saber contribuye a tal diálogo es el modo en que orienta una práctica en la superación de cierta ignorancia. La confrontación entre el diálogo y los saberes supone un diálogo y confrontación entre diferentes procesos a través de los cuales prácticas diferentemente ignorantes se transforman en práctica diferentemente sabias". (pp.114-115).

123 El término interseccionalidad fue acuñado en 1989 por Kimberlé Williams Crenshaw y refiere a las construcciones subjetivas e intersubjetivas intersectadas y los diferentes y simultáneos sistemas de opresión que se entraman. La teoría, y como perspectiva metodológica, problematiza estos varios sistemas de opresión simultáneos en tanto categorías biológicas, sociales, culturales y simbólicas como clase, raza, género, orientación sexual, discapacidad, religión, edad, nacionalidades, y otros aspectos identitarios en el ser, estar y hacer de las y los sujetos. Como perspectiva tiene alcance para evitar en los análisis que se caiga en la sumatoria de opresiones evitando la jerarquización y preponderancia de unas opresiones sobre otras, para poder pensarlas y accionar como "fusiones" (tal vez resistencias?) entramadas en clave de potencia.

ES COPIA

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

Coincidiendo con Mouffe (2011), el pensar en pluriversalidades y modos otros de intervención, hace evidente la necesidad de desestructurar los discursos sociales dominantes que simplifican los debates y el análisis en torno a lo político y la política, invisibilizando la distinción entre ambas categorías.

> Concibo 'lo político' como dimensión de antagonismo que considero constitutiva de las sociedades humanas, mientras que entiendo a 'la política' como el conjunto de prácticas e instituciones a través de las cuales se crea un determinado orden, organizando la coexistencia humana en el contexto de la conflictividad derivada de lo político. (p. 16)

Esta distinción permite desarticular la creencia socialmente establecida de que las cuestiones políticas son meros asuntos que sólo pueden ser resueltos por expertos y expertas. Y a la vez propone repensar el entramado de las relaciones sociales, políticas y de poder, desestructurando el orden establecido como "natural", que no es más que la sedimentación de unas prácticas hegemónicas.
En este sentido, es necesario observar y problematizar a las ciudadanías en plural, y resignificar las formas de participación actuales sabiendo que han sido las luchas sociales llevadas adelante por colectividades las que han conquistado los derechos, de forma comunitaria. En palabras de Álvaro García Linera (2004):

> No existe una sola forma de ejercer derechos políticos ni de intervenir en la gestión del bien común. La democracia liberal, mediante el voto individual, la competencia electoral, la formación de colectividades políticas electivas y el mercado político, es un modo de constitución democrática de ciudadanía correspondiente a sociedades que han pasado por procesos de individuación modernos.

Realizar las genealogías de las categorías centrales de las Ciencias Sociales, y las pertinentes a las categorías específicas de este espacio curricular, promueve una ampliación de las consideraciones categóricas tradicionales y la incorporación de nuevas categorías. El análisis comparativo y los estudios de caso son procesos metodológicos que dan cuenta de la pluralidad de miradas. La centralidad y hegemonía de ciertos modo de entender los conceptos, como diría Luckacs, lleva a problematizarlos desde un lugar de enunciación otro, e incorporar al proceso pedagógico otras experiencias para el tratamiento de ciertas categorías que se den en otros espacios geopolíticamente situados, que habiliten desmontar esa única forma de abordaje y de ser en este mundo.
Sumado a esto, pensar en prácticas pedagógico-políticas que amplíen la mirada y el tratamiento a concepciones plurales de ciudadanías, es romper con la lógica monoidentitaria y monocultural de los y las sujetos que conforman las instituciones educativas. Quiere decir aún más, redefinir las condiciones espaciales-territoriales de las ciudadanías, con una apertura a los pueblos, su concepción de prácticas culturales,[124] de tiempos, de justicia, de cosmovisión, hasta de nación más allá de los límites estatales. Es aquí donde entran en juego y se desarrollan las Perspectivas de Interculturalidad, Inclusión y de Género, entramadas con la Ambiental y la de Derechos Humanos. Es necesario romper con la reproducción de una identidad

124 Marcadas por las relaciones sociales y el ejercicio diferencial del poder.

ES COPIA

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

estatal nacional única y monocultural sobre la que se sustenta la ciudadanía tradicional, en palabras de Jiménez Morales, Bravo Pemjean y Osandón Millavil (2013)

> Justamente hoy entra en tensión frente a sujetos - y subjetividades- que se construyen fuera de los lineamientos políticos, culturales y espaciales tradicionales. La construcción de un sujeto ciudadano hoy no se termina en la propuesta nacional estatal, sino que se abre a nuevos proyectos de derechos, participación y permanencia. (p. 147)

Ante esto, se presenta un nuevo desafío epistémico y pedagógico, realizar el proceso de desanclar la categoría de Estado de la de Nación, ya que habilitaría romper con las lógicas antes mencionadas y posibilita desmontar la idea mono de la ciudanía en todas sus versiones. Esta es una apuesta política y ética de una construcción diferente de mundo, con otros y otras, en el contexto de globalización capitalista o mejor dicho al sistema-mundo Europeo moderno/colonial capitalista/patriarca. Al decir de Rivera Cusicanqui (2018):

> La noción de territorio ha sido capturada por los Estados como una forma de domesticación de la alteridad indígena (...) así, el Estado "certifica" la condición étnica y la encierra en límites (jurídicos, geográficos) que merman sus potencialidades de autonomía y autogobierno (...) la ruptura epistémica que supone salir de la camisa de fuerza de la nación quizás nos permitirá mirar las cosas de otro modo, desde las fronteras transgredidas, desde las luchas por el sentido y desde el espíritu cuestionador. (p. 119)

El concepto de ciudadanía introducido por el liberalismo político hace del individuo el punto de partida que pretende explicar el funcionamiento de la sociedad. Los individuos aparecen así como el fundamento de las relaciones sociales, como el punto de partida de la sociedad y no como lo que antropológicamente son, el punto de llegada. Y esto se reafirma en la connotación inferida a la educación cívica y / o educación ciudadana como currículum escolar, por la tradición positivista y el paradigma liberal de la política.

Esto sucede porque el concepto liberal de ciudadanía, al hacer abstracción de las condiciones sociales de producción material, separa lo político de lo económico estableciendo una supuesta igualdad y libertad contractual que lo que hace es ocultar la explotación de una clase social por otra. Y la separación entre lo económico y lo político resulta fundamental para la producción y reproducción del capitalismo ya que, la existencia del Estado como una instancia autónoma en apariencia, hace que el mismo no aparezca como un aspecto de la dominación de clase, sino como algo que está por encima de las clases sociales.

Así, la noción de ciudadanía se convierte en la clara expresión de la igualdad y libertades formales sobre las cuales se basa el Estado burgués, al margen de las condiciones materiales de existencia que tornan ilusorias esa igualdad y libertades.

En la perspectiva emancipatoria y decolonial del presente Diseño Curricular, la noción de ciudadanía se complejiza hasta alcanzar la categoría plural de ciudadanías para dar cuenta de nuevas realidades sociales, culturales, políticas, económicas. A partir de concebir la multiplicidad de identidades que atraviesan al sujeto como construcciones sociohistóricas y no esencialistas, el agenciamiento de las mismas por parte de los individuos, requiere ir más allá de la restrictiva ciudadanía política liberal.

ES COPIA

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

En esa perspectiva, las luchas sociolaborales, socioambientales y de género entre otras, han construido nuevas realidades político-culturales-económicas que dan lugar a formas de habitar tiempos y espacios diversos. Esa multiplicidad de experiencias colectivas de habitar territorios más allá de los límites políticos estatales, ha dado nacimiento a planteos teóricos que enuncian nuevas y emancipadoras formas de ser y estar en el mundo. Son ciudadanías económicas, políticas, sexogenéricas, socioambientales, entre otras, que se construyen, (sin agotar las dimensiones y relaciones co – constitutivas), en relación al trabajo, la actividad política, las relaciones entre sexos, el ambiente, la ecología, más allá de los límites nacionales estatuidos jurídicamente. Y dicha construcción de ciudadanías, así en plural, permite reconstruir histórica, epistémica y políticamente las memorias insurgentes de pueblos, clases, grupos y minorías que ayer y hoy, luchan por transformar sus condiciones de existencia por encima de su identidad nacional. Esas problemáticas socio-históricas ocultadas y negadas las más de las veces, son las que permitirán otorgarle rigurosidad epistemológica a este espacio curricular - Construcción de Ciudadanías -, en los términos emancipatorios y decoloniales de las ciudadanías, para dar paso, en términos de Sauve (2013), a una:

> Ecociudadanía, es decir, de una forma de relación con el mundo centrada en el "vivir aquí juntos", una relación contextualizada y ubicada, que implica la responsabilidad colectiva respecto a los sistemas de vida —de los cuales formamos parte— y que necesita competencias para insertarse de manera eficaz en las dinámicas políticas de decisión y acción relativas a los asuntos socioecológicos. (s/d)

FILOSOFÍA

Se encuentran sobradas muestras del destacado rol que tiene la educación en la consolidación de los objetivos políticos de los sistemas sociales a lo largo de la historia. El enclave educación-poder no es una novedad de la transmodernidad.[125] El sistema Educativo se consolida como anclaje de la estructura social de una comunidad y conforma parte de los Sistemas de Seguridad Social.

Bajo estructuras liberales, conservadoras o socialistas, en cualquier régimen político, el Sistema Educativo propende a reproducir y naturalizar sus prácticas políticas.

La educación es, por definición, una práctica de socialización tal como lo expresa Gutierrez (1984), quien sostiene: "Educar es por tanto socializar, preparar individuos para una sociedad concreta e ideológica definida", (p. 20). El rol de la socialización tiene un doble sentido: por un lado tiende a satisfacer la necesidad de enseñar diferentes valores y formas de vida y, por el otro, la necesidad de regular de este modo el comportamiento de los sujetos sociales.

---

125 Este concepto hace referencia a la captación de las contradicciones de la Modernidad y a la búsqueda de una nueva sistematización con capacidad explicativa para los cambios que operan en el tiempo presente. Desde una perspectiva crítica a la Razón Moderna y crítica a la crítica de la Modernidad que inaugura Lyotard en su obra La Condición Postmoderna (1979). Rodriguez Magda en su libro *La sonrisa de Saturno* propone la idea de transmodernidad, la clave para entenderla es la transubstanciación de la comunicación entre los Paradigmas en contraposición a la ruptura entre ellos que plantea la Postmodernidad. Retomando éste término, Dussel lo incorpora a sus elaboraciones teóricas para nombrar la desterritorialización de la que fueron y son parte los pueblos colonizados. Desvela lo oculto por la Modernidad y lo negado por la Postmodernidad y va más allá de ambas conformando un nuevo espacio histórico social.

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

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

La escuela secundaria ha contribuido a formar un sentido común que no se pregunta por el orden social instituido sino que lo aprehende e incorpora. Pero si bien la escuela como institución es menos permeable a los cambios sociales, no es necesariamente mera reproductora de los sentidos culturales políticos hegemónicos, puesto que en sus intersticios se tensionan las prácticas anquilosadas y burocráticas con propuestas que van instituyendo otros ejercicios del saber-poder.
La escuela puede pensarse como esfera pública democrática, en el sentido en que lo plantea Giroux (1997), como lugar contradictorio en el que se disputan sentidos hegemónicos y prácticas contra-hegemónicas.
Con la sanción de la Ley de Educación Nacional, N°26206/06 que estableció el carácter obligatorio de la escolarización secundaria, el carácter inclusivo de la escuela media cobraría un nuevo ímpetu circunscripto al Derecho Social a la Educación. La escuela secundaria tuvo que volver a pensarse y reformular su estructura para lograr mayores niveles de igualdad social, en base a criterios de justicia curricular y justicia social.
En este aspecto, la incorporación de la enseñanza de la Filosofía en el Ciclo Básico Común, refuerza la intención de avanzar en criterios justos que posibiliten el mejor y mayor desempeño escolar para los sectores populares.
A lo largo de la educación secundaria se ha relegado la educación en Filosofía a las élites, priorizando un corpus de conocimientos de carácter pragmático instrumental, para las escuelas estatales.
En un siglo de presencia de la Filosofía en las escuelas secundarias argentinas, no se encuentran variaciones considerables en la manera en que esta disciplina se enseña. Guillermo Obiols (1993), comparó los programas actuales de Filosofía en los planes de Bachillerato con los vigentes en 1874 y 1887 e identificó similitudes notables. El citado autor señala que,

> (...) hay una mecánica que se reitera por inercia, por ejemplo, el actual programa de cuarto año del bachillerato común se inicia con: "la filosofía. Su objeto y métodos" y a renglón seguido pasa a "La ciencia psicológica", siendo en un todo similar al programa de 1874. (p. 20)

Esta reiteración de los contenidos de filosofía, tiene que ver con una esquematización estanca y compartimentada de la disciplina, en la que prevalece un enfoque teleológico occidental y eurocéntrico que comienza en Grecia y concluye con los filósofos norteamericanos.
En la actualidad, la asignatura mantiene un reducido espacio curricular a lo largo del trayecto escolar, restringido mayoritariamente a los últimos años del Bachillerato. Como asignatura específica cuenta con pocas horas semanales e incluye contenidos de psicología, lógica, historia de la ciencia, educación, teoría del conocimiento y ética.
Se puede identificar también la incorporación de nuevos enfoques en los programas de la asignatura, organización y secuencia de contenidos que promuevan situaciones problemáticas, propuestas de indagación respecto de tópicos estructurantes de la disciplina y la adaptación de los contenidos disciplinares a los perfiles asignados en los planes de estudio, tales como: Filosofía y Psicología; Filosofía y Educación; Filosofía y Lógica.
Es importante destacar que es un desafío enorme de disputa de sentidos y de pujas políticas, la de contribuir a una enseñanza emancipadora del orden social imperante. Esta disposición es inherente a concebir el papel de la docencia en su carácter de intelectual, reconociendo que la especificidad de la tarea docente es trabajar desde y

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

con ideas, potenciando conocimientos y habilidades sociales que permitan al estudiantado accionar en la sociedad de manera crítica. Desde la concepción del intelectual transformador se considera que el profesorado debe tener las siguientes características,

> Como intelectuales, deberán combinar la reflexión y la acción con el fin de potenciar a los estudiantes con las habilidades y los conocimientos necesarios para luchar contra las injusticias y convertirse en actores críticos entregados al desarrollo de un mundo libre de opresiones y explotación. Estos intelectuales no están sólo interesados en la consecución de logros individuales o en el progreso de sus estudiantes en sus carreras respectivas, sino que ponen todo su empeño en potenciar a los alumnos, de forma que éstos puedan interpretar críticamente el mundo y, si fuera necesario, cambiarlo. (Giroux, 1997; p. 34).

Pensar al sujeto que enseña desde el lugar del intelectual comprometido con la realidad en la que está situado, en el territorio que habita, en el contexto histórico y político en el que desempeña su tarea es una necesidad paradójicamente atemporal, del campo educativo. En palabras de Foucault (1999),

> El trabajo de un intelectual no consiste en modelar la voluntad política de los demás sino en interrogar de nuevo las evidencias y los postulados, cuestionar los hábitos adquiridos, las maneras de actuar y de pensar, disipar las familiaridades admitidas y a partir de esta reproblematización (en la que desempeña su oficio específico de intelectual) participar en la formación de una voluntad política. (p.378)

La enunciación de Foucault invita a pensar y re-pensar la tarea áulica desde el análisis crítico de los conocimientos y saberes instituidos y dar paso a nuevos y liberadores escenarios escolares. Como así también, "(...) trabajar desde una filosofía de la pregunta que fomente el pensamiento crítico al cuestionar la realidad". (Aporte Distrital)

En ese sentido, una tarea fundamental que puede y debe brindar la Filosofía es la de cuestionar aquellos sustentos teóricos que, internalizados como "naturales", han sedimentado una visión del mundo en correspondencia con un orden social injusto y genocida. Por esta razón, la Filosofía "debe centrarse en la desnaturalización de la realidad, buscando una forma de ayudar a formar estudiantes críticos." (Aporte Distrital)

Al respecto, se trata de desmantelar las tramas simbólicas que funcionan de manera "invisible" y, por lo mismo, naturalizan ideas, historias, lenguajes e imaginarios en la sociedad actual y se consolidan de manera hegemónica instalando sentidos comunes incapaces de revelarse –en el sentido de descubrir lo oculto- al mundo como lo dado.

La Filosofía en tanto disciplina, parte de la idea de que la conciencia es siempre conciencia de algo y por tanto, de la idea de que no es posible pensarla como acto aislado, sino siempre como relación que se da en y con el mundo, de allí que pueda decirse que el tener conciencia de algo es a la vez un estar que es "ser-en-el-mundo". Es una pretensión filosófica la de reflexionar sobre la realidad en la que discurre el estar-siendo, intrínsecamente ligada a los procesos históricos de la que parte y sobre la que directa e indirectamente interviene.

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

La Filosofía en particular, es un modo de habitar el saber en las historias de las diferentes culturas y en muchas de ellas, la Filosofía es un modo de vida. Es un ejercicio, es una manera de habitar el mundo con ciertas características que la hacen un saber que recrea. Si bien no cuenta con un único método, esta característica, entre otras, la diferencia del saber científico. Como saber sin supuestos, se vale de las preguntas y de la sospecha en búsqueda del conocimiento cierto. Detiene el mundo y lo sospecha.

Esta peculiaridad de la disciplina no es propia de un corpus teórico determinado, sino de una actitud que la identifica y que comprende todas las áreas del conocimiento.

La Filosofía en la escuela secundaria, pondrá en tensión una dinámica temporal que se instala como dominante: la lógica productivista, resultadista y mercadológica. Y contrapondrá una experiencia de tiempo liberado de las exigencias sociales, que pretende situarse desde la pregunta para recrear múltiples formas de hilvanar pensamientos, contribuyendo a desnaturalizar aquello que aparenta ser inmutable.

Se trata de propiciar una experiencia del tiempo que no esté sometida a las exigencias del capital o del consumo, de la industria o de los medios de comunicación, para favorecer un tiempo del pensamiento, del juego, del arte, que anteponga la aspiración al saber por el saber mismo, como deseo y como búsqueda. Aspira a conformarse en un saber que explique todo, - aún sabiendo de su imposibilidad -, a efectos de tornar evidente la necesidad de develar entramados de conocimiento, de manera transdisciplinaria y colectiva.

Existe una ineludible relación entre Filosofía e Historia puesto que el desarrollo de los sistemas de pensamiento se da en el mundo y es producto de luchas sociales. La Filosofía no es una sola, son la-s filosofía-s y son resultantes de épocas históricas que integran las tramas en las que se entretejen los discursos del saber y del poder, a lo largo del devenir histórico y en intrínseca relación con los procesos sociales, políticos y económicos.

En el siglo XVII, la consolidación del sujeto cartesiano se constituyó en el punto de referencia que propiciaría la expansión del conocimiento universal, a partir del *cógito ergo sum*. El dualismo metafísico propiciado por el cartesianismo, deja sin espacio y tiempo al yo que inaugura y atribuye al pensamiento carácter a-histórico, conformando el piso desde el que se sostendrá el conocimiento científico. El yo substancial capaz de captar al objeto: sujeto cognoscente y objeto de conocimiento. Al convertir lo que acontece en objeto, el sujeto construye en su interioridad un saber que le otorga poder sobre la naturaleza y los otros hombres. En palabras de Grosfoguel (2008):

> Aquí se inaugura la ego-política del conocimiento que no es otra cosa que una secularización de la cosmología cristiana de la teo-política del conocimiento. En la ego-política del conocimiento el sujeto de enunciación queda borrado, escondido, camuflado en lo que Santiago Castro-Gómez (2005) ha llamado la filosofía del punto cero. Se trata entonces de una filosofía donde el sujeto epistémico no tiene sexualidad, género, etnicidad, raza, clase, espiritualidad, lengua, ni localización epistémica en ninguna relación de poder y produce la verdad desde un monólogo interior consigo mismo sin relación con nadie fuera de sí. Es decir, se trata de una filosofía sorda, sin rostro y sin fuerza de gravedad. El sujeto sin rostro flota por los cielos sin ser determinado por nada ni por nadie. (p. 202).

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

Dirá Foucault (citado en Gabilondo, 1990), que hay que desembarazarse del sujeto constituyente y hacer un análisis que pueda dar cuenta de la constitución del sujeto en la trama histórica, rastreando los aspectos de la moral, la ley, la normatividad, la producción, la justicia y las redes del saber-poder, entre otros.

Confrontar la filosofía hegemónica desde el rastreo genealógico de los saberes filosóficos, constituye una metodología que posibilita dar cuenta de la constitución de los saberes y de los discursos en clave histórica, interpretando al tiempo como un desorden de acontecimientos, producidos por múltiples causas e intencionalidades y sujeto a cambiantes relaciones de fuerzas.

El enfoque genealógico conlleva a identificar líneas de pensamiento que fueron adhiriéndose en una compleja relación entre devenir y fundamentación, dando lugar a conocimientos filosóficos que contribuyeron a sostener los fundamentos de la realidad ético-política, en contextos determinados.

Se prioriza una concepción ontológica del sujeto como sujeto social; del territorio como espacio de disputa, lugarizando las prácticas en las comunidades conformadas por multiplicidad de identidades y sentidos culturales. Se busca visibilizar las contingencias sociales en las tramas históricas a partir de la exposición, problematización, deconstrucción y construcción de los discursos que se entretejen en las redes del saber-poder, incorporando interpretaciones sobre la realidad desde los sujetos otros.

La otredad, el reconocimiento de la existencia, de la presencia del otro, de la otra en nuestra vida, en el mundo, interpela de manera problemática a ese sujeto ego-lógico de la metafísica moderna, para pensar un afuera constitutivo de un yo que es adentro, una tarea problemática que –al reconocer ese otro constitutivo de la identidad del sí mismo-, irrumpe en el locus del dominante, del pensamiento hegemónico, para situar un punto de resistencia.

Las guerras desatadas por el imperialismo en su voracidad de expansión territorial, situadas geopolíticamente en el centro de Europa, conmovieron el 'logos moderno' y frente al horror de uno de los mayores genocidios, la Asamblea de las Naciones Unidas proclama la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948.

Desde otras geopolíticas al margen del centro occidental, se fue instalando otra mirada sobre los Derechos Humanos que reclama el reconocimiento del genocidio de los pueblos pre-existentes y denuncia el robo de sus tierras.

En el plano epistemológico, el pensamiento decolonial demuestra y denuncia que las conquistas de Abya Yala y Africa, fueron los acontecimientos que posibilitaron la construcción del Sistema- Mundo-Moderno-Colonial-Capitalista, sobre la base de la eliminación, la esclavitud y la explotación del Otro, connotado como lo diferente, lo desigual y lo sub-humano.

El pensamiento decolonial tiene sus antecedentes en la **Filosofía de la liberación**, con referentes de la talla de Enrique Dussel, Osvaldo Ardiles, Rodolfo Kusch y Arturo Roig, entre otros y sus postulados tienen relación con la elaboración de un saber desde la periferia y el pueblo oprimido. En palabras de Dussel (1987), "pensar todo a la luz de la palabra interpelante del pueblo, del pobre, de la mujer castrada, del niño y la juventud culturalmente dominados, del anciano descartado por la sociedad de consumo, con responsabilidad infinita y ante el Infinito." (s/d).

El devenir de ésta filosofía converge en el **giro descolonizador,** que se propone abordar interdisciplinariamente la deconstrucción de los supuestos universalistas desde las "trincheras de la diferencia colonial", que cuestiona los postulados eurocéntricos dominantes desde la pluriversalidad. Como señala Grosfoguel (2013):

ES COPIA

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

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

"La filosofía de la liberación sólo puede venir de los pensadores críticos de cada cultura en diálogo con otras culturas. La liberación de la mujer, la democracia, los derechos civiles, las formas de organización económicas alternas a este sistema, solo pueden venir de las respuestas creativas de los proyectos ético-epistémicos locales. Es un llamado a buscar en la diversalidad epistémica y la transmodernidad una estrategia o mecanismo epistémico hacia un mundo descolonizado transmoderno, que nos mueva más allá de los fundamentalismos del tipo eurocentrista primermundista y del tipo eurocentrista tercermundista.
La filosofía aporta la capacidad de preguntar más allá de toda respuesta poniendo en cuestionamiento sistemas conceptuales que parecen "terminados y completos." (s/d)

Los enfoques decoloniales se ubican en el marco de un diálogo transdisciplinar que permita el intercambio con las Ciencias Sociales y los saberes populares. Un diálogo en búsqueda de horizontes que permitan dilucidar los aspectos nodales de la constitución de las subjetividades, en tanto explicación social y en tanto nociones Sistema- mundo- capitalista- patriarcal- occidentocéntrico- cristianocéntrico-moderno-colonial y desde las particularidades de cada campo, en el que la filosofía aporta la pregunta que se pregunta por sí misma, una constante revisión sobre lo dado, sobre lo que se presenta, sobre lo que es.
La filosofía aporta al enfoque interdisciplinar y transdisciplinar la revisión de los supuestos ético-políticos que operan en los sistemas-mundo. Pone sobre relieve y en contexto, a partir del análisis crítico, a las teorías que presuponen: una sola cultura hegemónica; una sola religión hegemónica; una sola forma de consumo dominante; una sola forma de sistema político validada por el poder; una sola forma de pensar que lleve al éxito.
La filosofía aporta otras miradas sobre las prácticas políticas y las prácticas morales, que están en estrecha vinculación con las concepciones que ubican al ser humano integrado en la naturaleza.
En las actuales condiciones socio históricas, se trata de cuestionar al neoliberalismo, como expresión ideológica del modo de producción capitalista, que produce subjetividades sin legados simbólicos ni memorias históricas. Subjetividades sociales permeadas por la lógica de la mercancía y que como tales, adquieren sus características: liquidez, evanescencia, fugacidad, enajenación, subalternidad.
Es tarea filosófica, entonces, deconstruir las subjetividades que se configuran, en palabras de Aleman (2016):

> Según un paradigma empresarial, competitivo y gerencial de la propia existencia que desarrolla dispositivos de presión sobre las vidas personales marcándolas con el deber de construir una vida satisfactoria y realizada demostrando que el capitalismo contemporáneo nace con la primacía del Yo y elabora distintos relatos de "autorrealización" formulados para sostenerla; relatos que generan "epidemias de depresión, consumo adictivo de fármacos, hedonismo depresivo de los adolescentes, patologías de responsabilidad desmedida, sentimiento de "estar en falta", "no dar la talla", asunción como "problema personal" de aquello que es un hecho estructural del sistema de dominación.(s/d)

ES COPIA

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

Por ello, desde la reflexión filosófica del ser en el mundo, se trata de desmontar las consecuencias que la construcción de subjetividades –según la lógica capitalista- han generado en el estudiantado, convirtiéndolos al decir de Fernández(2016), en jóvenes de vidas grises: rasgos de apatía, aburrimiento, aislamiento relacional, tristeza, (...) imposibilidad de ilusionar futuro", (p. 6). Subjetividades adolescentes y juveniles que se inscriben en el proceso de crisis de los modelos identificatorios clásicos, que aísla a las personas y las priva de referentes, junto con la impunidad de los grupos de poder económico-políticos y la desafección de los lazos sociales, públicos, privados y/o personales.

Reviste carácter de urgente el someter a crítica, las configuraciones subjetivas regidas por lógicas del instante, consideradas como ciertas modalidades del lazo social impedidas de planificación, de ilusionar futuro, de pensar a largo plazo un posible proyecto personal y la responsabilidad de elegir las mejores opciones para lograrlo.126

En este camino resulta imperioso indagar las evidencias y poner en revisión el desarrollo de las llamadas competencias, el pretendido conocimiento de competencias y destrezas, el "aprender a aprender" como eje educativo porque son la expresión escolar del paradigma gerencial.[127]

Y para ello la Filosofía debe contribuir a recuperar el lenguaje como capacidad de dar cuenta del mundo y la sociedad en que se vive, para superar las consecuencias colonizantes de la pérdida de la palabra. Como dice Forster en la entrevista que le realiza Javier Lorca (2005):

> Allí donde se va perdiendo la potencia descriptiva del lenguaje, su capacidad de forjar, inventar y soñar, lo que va sucediendo es que el mundo se vuelve más plano, más raquítico, se vuelve menos significativo...el habla va quedando colonizada por una lógica que la vuelve instrumento servil de culturas organizadas alrededor de lo massmediático y los dispositivos tecnológicos, del dominio de una imagen que no guarda la posibilidad de reflexionar. (p. 3)

Una filosofía que recupere y recree el lenguaje y los saberes para desenmascarar el ocultamiento y la falsificación de los hechos, la imposición de la moral a través del miedo, el uso del lenguaje para confundir y del saber para domesticar. Se concibe que: "no existe la filosofía en general: existen diversas filosofías o concepciones del mundo y siempre se hace una elección entre ellas." (Gramsci, 1972, p. 15).

Se elige pues, para trabajar en las escuelas, una Filosofía Política que, en términos emancipatorios, vaya más allá de las concepciones liberales/burguesas de democracia y ciudadanía: "No se puede separar la filosofía de la política; al contrario, se puede demostrar que la elección y la crítica de una concepción del mundo constituyen también un hecho político", (Gramsci, 1972, p. 16).

Una Filosofía Política que desde un sur epistémico, brinde tiempos y espacios a viejas y nuevas formulaciones construidas a favor de los intereses de los feminismos, los grupos minorizados, las clases trabajadoras, pueblos originarios, minorías étnicas y

126 De ahí, la creciente expansión del fenómeno de la autoayuda, por ejemplo.

127 El aprender a aprender es la gestión del Yo trazando un pretendido camino propio. Aprender a aprender es la adquisición de capacidades, actitudes y destrezas (contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales) en desmedro de los saberes codificados (erróneamente calificados de enciclopédicos y memorísticos); aprender a aprender, a favor del cambio y la innovación en y por sí mismos es propiciar la desaparición de las grandes narrativas.

ESCORIA

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

sectores populares en general. Una Filosofía que se posiciona en la necesidad de comprender y transformar el mundo.
La construcción de "un pensamiento otro" debe generar una transformación que sea una respuesta a las categorías de pensamiento occidental/colonial.

HISTORIA

En los marcos de este proceso de construcción curricular resulta indispensable reformular la mirada que tradicionalmente se ha tenido en el abordaje de la **Historia**. Como disciplina escolar, la Historia no ha sido ajena a las pretensiones de objetividad y neutralidad que las Ciencias Sociales, como legitimadoras del orden social, han divulgado hegemónicamente. En un intento de superar esta tradición y reformular la enseñanza de la disciplina, se entiende necesario comenzar por cuestionar y deconstruir estos imperativos tan fuertemente arraigados, aunque no sin resistencias. En el proceso de deconstrucción resulta necesario visibilizar las contribuciones fundamentales que se destacan, como las críticas feministas, el cuestionamiento de la historia europea como historia universal, el desenmascaramiento de la naturaleza del orientalismo, la cuestión de la apertura de las Ciencias Sociales, los aportes de los estudios de la subalternidad de la India, las producciones intelectuales africanas, las perspectivas poscoloniales, el posestructuralismo, los estudios posmodernos, entre tantos otros. Estos aportes epistémicos tan diversos, tienen el desafío político-pedagógico de tramarse en una concepción emancipadora y decolonial del orden social instituido para que, en términos de Lander (2003), la "eficacia naturalizadora" (p. 13) de los saberes de arraigue positivista, moderno, evolucionista y dualista dejen de tener tanto lugar en nuestras aulas.
Al hablar de eficacia naturalizadora, se deben tener presentes dos dimensiones que sustentan sólidamente la construcción de esos relatos históricos. Por un lado, las sucesivas separaciones del mundo de lo "real" que se dan históricamente en la sociedad occidental y, en palabras de Lander (2013), "como se va construyendo el conocimiento sobre las bases de este proceso de sucesivas separaciones" (p.14). Y por otro lado, la manera de articulación de los saberes modernos en cuanto a la organización de las relaciones de poder, especialmente las relaciones coloniales/imperiales de poder constitutivas del mundo moderno.
En términos del campo de acción de las Ciencias Sociales, una de las primeras separaciones fundantes, más allá de la primerísima de la religión, es la ruptura ontológica entre cuerpo y mente, entre la razón y el mundo (el cogito ergo sum de Descartes), separaciones que la Ilustración y el desarrollo consecuente de las ciencias modernas han promovido y multiplicado. Esta primera fisura ontológica, sin precedente en otros pueblos, cimenta un conocimiento descorporeizado y descontextualizado, pretendido conocimiento des-subjetivado (por tanto, objetivo) y universal; dando forma así a la modernidad cultural y sus sucesivas escisiones, fundamentando la conformación colonial del mundo entre la base del pensamiento occidental o europeo (concebido como lo moderno, lo avanzado,) y los "otros", el resto de los pueblos del mundo

> Con el inicio del colonialismo en América comienzan no sólo la organización colonial del mundo sino-simultáneamente- la constitución colonial de los saberes, de los lenguajes, de la memoria y del imaginario. Se da inicio al largo proceso que culmina en los siglos XVIII y XIX en el cual, por primera vez, se organiza la totalidad del espacio y del tiempo-todas las culturas, pueblos y territorios del planeta, presentes y

ESCRIA

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

> pasados- en una gran narrativa universal. En esta narrativa, Europa es –o ha sido siempre- simultáneamente el centro geográfico y la culminación del movimiento temporal. (Lander, 2003, p. 16)

Este proceso es el que sienta las bases del universalismo europeo, partiendo de una experiencia particular o parroquial de la historia y relato europeo que se extiende, organizando la lectura de la totalidad del tiempo y del espacio de la experiencia humana, y construyendo de este modo una universalidad radicalmente excluyente. La deconstrucción de los supuestos universalistas en los metarrelatos históricos, requiere necesariamente de revisar desde las trincheras de la diferencia colonial,[128] ya que desmontar los postulados universales y universalizantes basados en el dualismo y evolución es una tarea no menor en el contexto latinoamericano.

Desde esos tiempos las Ciencias Sociales, apelando a esa objetividad universal, han contribuido a la búsqueda, asumida por las élites en Abya Ayala, de la "superación" de los rasgos tradicionales y premodernos que han "obstaculizado" el progreso, y su consecuente transformación social a imagen y semejanza de las sociedades liberales-industriales, como afirma Lander (2003):

> Existe una extraordinaria continuidad entre las diferentes formas en las cuales los saberes eurocéntricos han legitimado la misión civilizadora/normalizadora a partir de las deficiencias –desviaciones respecto del patrón normal de lo civilizado- de otras sociedades. Los diferentes discursos históricos (evangelización, civilización, la carga del hombre blanco, modernización, desarrollo, globalización) tienen todos como sustento la concepción de que hay un patrón civilizatorio que es simultáneamente superior y normal. Afirmando el carácter universal de los saberes científicos eurocéntricos se ha abordado el estudio de todas las demás culturas y pueblos a partir de la experiencia moderna occidental, contribuyendo de esta manera a ocultar, negar, subordinar o extirpar toda la experiencia o expresión cultural que no ha correspondido con este "deber ser" que fundamenta a las ciencias sociales. (p. 25)

Sin olvidar el legado epistémico crítico y antisistémico que se ha desarrollado a lo largo del siglo XX y retomando sus categorías y problemáticas centrales, es que se afirma que la apertura de un diálogo Sur-Sur/sures[129] posibilita dar sentido a la consideración de nuevas epistemologías que se posicionen en un lugar otro para pensar-nos en el devenir histórico, trayendo al debate saberes y conocimientos, experiencias y proyecciones que en estos metarrelatos no figuran, o bien son su cara oculta. Desentrañar la colonialidad del poder, del saber, del ser y del imaginario[130] es

---

128 "la diferencia colonial, la periferia como naturaleza (...) La conciencia vivida desde la diferencia colonial es doble porque es subalterna. La subalternidad colonial genera la diversidad de conciencias dobles, no solo la afro-americana que es la experiencia de Du Bois, sino también la "conciencia que le nació a Rigoberta Menchú (1982) o la conciencia de la nueva mestiza" (Gloria Anzaldúa,1987, p. 64)

129 Se hace referencia a diálogos epistémicos, políticos, filosóficos y éticos en coordenadas sur-sur, es decir por debajo de la línea del Ecuador, pero a su vez, ubicar y resignificar los sures en aquellos lugares geopolíticamente situados fuera de este espectro sur-sur.

130 La colonialidad del poder, del ser, del saber y del imaginario como un sistema enredado de múltiples y heterogéneas formas de jerarquías/dispositivos sexuales, políticas, epistémicas, económicas, espirituales, lingüísticas, y raciales de dominación y explotación a escala mundial. Una de las varias innovaciones de la perspectiva de la colonialidad del poder es cómo la idea de raza y el racismo

ESCOLA

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

uno de los procesos más complejos en la reconstrucción de Ciencias Sociales que partan desde la diferencia colonial, como lugar de enunciación que desestabiliza esos metarrelatos y que argumenta la necesidad de la ecología de saberes como proceso fundamental en la construcción de conocimientos. En términos de Santos, Boaventura de Sousa (2009):

> La ecología de los saberes parte del presupuesto de que todas las prácticas relacionales entre seres humanos y también entre los seres humanos y la naturaleza implican más que una forma de saber y, por lo tanto, de ignorancia (...) el principio de incompletud de todos los saberes es condición de posibilidad de diálogo y debate epistemológicos entre diferentes formas de conocimiento. Lo que cada saber contribuye a tal diálogo es el modo en que orienta una práctica en la superación de cierta ignorancia. La confrontación entre el diálogo y los saberes supone un diálogo y confrontación entre diferentes procesos a través de los cuales prácticas diferentemente ignorantes se transforman en práctica diferentemente sabias. (p 191)

En este punto vale la pena recuperar los planteos de Alonso, Zurbriggen, Herczeg y Lorenzi (2007) que proponen romper con la dicotomía conocimiento/ignorancia y dentro/fuera, cambiando e invirtiendo las preguntas. Quizás la pregunta ya no deba ser ¿Quiénes son los protagonistas de la historia? Sino más bien: ¿Quiénes no están en los relatos históricos?

Las epistemologías decoloniales, del sur y emancipadoras habilitan canales de encuentro y diálogo en este contexto, en términos de Grosfoguel (2010) del sistema-mundo Europeo moderno/colonial capitalista/patriarcal. En este proceso las Ciencias Sociales y en especial la Historia, no pueden quedar al margen para posibilitar habitar otros mundos posibles, desafío que exige pensar propuestas de "contenidos más cercanos al espacio y la realidad de los estudiantes" (Aporte Distrital).

Partir de coordenadas desde la corpopolítica del conocimiento, como plantea Anzaldua, potencia el lugar de enunciación teniendo presente el color y el género de quienes enuncian. [131] Desde la diferencia colonial, entonces, adquiere potencia epistémica, política, pedagógica y ética la reconstrucción de los relatos históricos, ya que "el punto central de las perspectivas epistémicas alternas es el lugar epistémico de enunciación, esto es, la localización geopolítica y corpopolítica del sujeto que habla/enuncia en las coordenadas del poder global" (Grosfoguel, 2010, p 2).

Esto habilita a pensar-nos en un devenir otro reconstruyendo los relatos históricos, en palabras de Grosfoguel (2010) "el punto central de las perspectivas epistémicas alternas es el lugar epistémico de enunciación, esto es la localización geopolítica y corpopolítica del sujeto que habla/enuncia en las coordenadas del poder global" (p. 2).

En diálogos de larga duración con otras teorías críticas, estas conceptualizaciones tienen implicancias en las Ciencias Sociales y en la Historia en particular, pues habilitan repensar prácticas escolares que, en clave interseccional [132], posibiliten desentrañar los regímenes de verdad instalados tradicionalmente en la disciplina

---

constituyen el principio organizador que estructura todas las múltiples jerarquías del sistema mundo (Quijano 1993; 2000).

131 En términos de Grosfoguel (2010) "(...) la epistemología tiene color y sexualidad". (p.17).

132 El término interseccionalidad fue acuñado en 1989 por Kimberlé Williams Crenshaw y refiere a las construcciones subjetivas e intersubjetivas intersectadas y los diferentes y simultáneos sistemas de

ESCRIA

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

Uno de ellos es el planteo eurocéntrico de que las sociedades se desarrollan a nivel del estado-nación a través de un proceso lineal de evolución de modos de producciones del pre-capitalismo al capitalismo. Dicho régimen de verdad es superado, al reconocer-nos siendo parte de un sistema-mundo que articula diferentes formas de trabajo de acuerdo a la clasificación racial y sexual de la población mundial. Esto permite romper con la linealidad estructural del tiempo, reconociendo las existencias de tiempos otros, de cronologías otras, sin perder de vista la larga duración, pero entramando ésta con una concepción del devenir más genealógico, rompiendo no solo la linealidad sino la existencia de una sola línea de tiempo evolutiva, mesiánica y centrada en una única experiencia considerada universal. A su vez, permite que esos otros y otras negados, ocultos y subalternizados en los relatos históricos irrumpan en escena, con sus saberes, conocimientos y modos de estar-siendo.

> La flecha del tiempo es ineluctable e impredecible, siempre tenemos ante nosotros bifurcaciones cuyo resultado es indeterminable. Más aún, aunque hay una sola flecha del tiempo, existen múltiples tiempos. No podemos permitirnos ignorar ni la larga duración estructural ni tampoco los ciclos del sistema histórico que estamos analizando. El tiempo es mucho más que cronometría y cronología. El tiempo es también duración, ciclos, disyunción. (Wallerstein, 1992, p. 52)

Otro régimen de verdad instalado con mucha fuerza en la disciplina, es el de proceder al estudio de las sociedades haciendo descansar el desarrollo de las mismas sobre una base económica que determina una estructura político-jurídica. Frecuentemente esta división entre economía y cultura se ha deslizado hacia planteos en ocasiones mecanicistas, cuando no reduccionistas, que han tenido el efecto de jerarquizar los diversos ámbitos sociales ocultando, negando otros. Sin soslayar el carácter estructurante que adquiere la actividad productiva en una sociedad dividida en clases sociales, planteos teóricos como el de Quijano y Kontopoulos permiten complejizar y superar aquel régimen de verdad.

Quijano (2000), desde una perspectiva heterogénea histórico – estructural y Kontopoulos (1993) desde una heterarquía, consideran las articulaciones de múltiples jerarquías de poder, en las cuales la subjetividad y el imaginario social no son epifenómenos derivados de las estructuras del "sistema-mundo".

Pensar desde el patrón colonial de poder posibilita entramar los diversos sistemas de opresión, – raza, género, sexualidades, lugar, etarios, clase, entre otros -, que se resuelven de forma simultánea en nuestras subjetividades y colectividades, sobre todo en clave interseccional, y no como una sumatoria que vuelve a jerarquizar y verticalizar.

Estas nuevas formulaciones epistémicas permiten señalar que la colonialidad,[133] no es equivalente al colonialismo, no antecede ni es una derivación de la modernidad. La

---

opresión que se entraman. La teoría, y como perspectiva metodológica, problematiza estos varios sistemas de opresión simultáneos en tanto categorías biológicas, sociales, culturales y simbólicas como clase, raza, género, orientación sexual, discapacidad, religión, edad, nacionalidades, y otros aspectos identitarios en el ser, estar y hacer de las y los sujetos. Como perspectiva tiene alcance para evitar en los análisis que se caiga en la sumatoria de opresiones evitando la jerarquización y preponderancia de unas opresiones sobre otras, para poder pensarlas y accionar como "fusiones" (tal vez resistencias?) entramadas en clave de potencia.

133 Según Walter Mignolo (2003) la colonialidad hace referencia a la construcción de mundo moderno en el ejercicio de la colonialidad del poder La colonialidad es constitutiva de la modernidad. Las

ES COPIA
ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entrada
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION

colonialidad y la modernidad constituyen las dos caras de la misma moneda. De la misma forma que las revoluciones industriales y luego las burguesas europeas fueron logradas sobre los hombros de las formas coercitivas de trabajo ejercidas no sólo sobre los trabajadores europeos, sino también sobre los no-europeos en la periferia, las nuevas identidades, los nuevos derechos, las nuevas leyes, y las nuevas instituciones de la modernidad como el estado-nación, la ciudadanía, y la democracia, fueron formados en un proceso de interacción colonial y de dominación/explotación sobre los pueblos no-Europeos. Esto, en la medida que la constitución de los Estado-nación modernos como proceso de dominación-explotación implicó el ocultamiento y silenciamiento de historias y pueblos otros.

Los procesos de descolonización y liberación no pueden ser reducidos a una sola dimensión de la vida social. Requieren de una amplia transformación de todas las jerarquías, ya sean las sexuales, las espirituales, las epistemológicas, las económicas, las políticas, las raciales, las de género, entre tantas otras, en el mundo moderno/colonial.

La clave conceptual de la colonialidad del poder, del ser, del saber y del imaginario, desafía a pensar en alternativas de cambio y transformación social.

En el ámbito de las prácticas escolares y de las construcciones epistémicas y metodológicas que comprometen, las preguntas sobre los qué, los cómo y quién/nes, se resolverán desde una nueva ubicación geopolítica por parte de quienes enuncian, en clave histórica, desde la diferencia colonial.

La tarea comprende corpopolitizar el conocimiento, situarlo en coordenadas sur-sures y desde allí ubicar los saberes y conocimientos que argumenten otros relatos en diálogo con los existentes, resignificando-se, trayendo a las aulas y a los materiales de enseñanza, otras voces y otros cuerpos. Resulta necesario, entonces, la incorporación de las mujeres y cuerpos feminizados, como otras disidencias identitarias y sexuales a los relatos ya que, coincidiendo con Grosfoguel (2013) "no hay descolonización sin despatriarcalización y no hay despatriarcalización sin descolonización" (p. 53).

Los tópicos planteados por el autor, como la diferencia colonial, la construcción del conocimiento desde la corpopolítica entre otros, argumentan la necesidad de repensar una currícula disciplinar que desafíe con fundamentos conceptuales, metodológicos y sobre todo, político-pedagógicos. En este sentido se comparte la tesis de Castro Gómez (2003):

> Las ciencias sociales se constituyen en este espacio de poder moderno/colonial y en los saberes ideológicos generados por él. Desde este punto de vista, las ciencias sociales no efectuaron jamás una "ruptura epistemológica"-en el sentido althusseriano- frente a la ideología, sino que el imaginario colonial impregnó desde sus orígenes a todo su sistema conceptual. (p. 153)

En este camino se está intentando romper epistemológicamente a las Ciencias Sociales, y a la Historia en particular, para eso y continuando con el análisis situado, se debe reconocer que en estos tiempos de posmodernidad y globalización capitalista,

---

relaciones asimétricas de poder al mismo tiempo que la participación activa desde la diferencia colonial en la expansión del circuito comercial del Atlántico constituido a través de los siglos como Occidente o civilización occidental, son las que justifican y hacen necesario el concepto de "colonialidad del poder" (Quijano 1997) y de "diferencia colonial" (Mignolo 2000) para corregir las limitaciones histórico-geográficas a la vez que lógicas del concepto de geo-cultura en su formulación wallersteniana" (p. 75)

ESCOPIA

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

a diferencia de lo que ocurría en tiempos del poder disciplinar de la modernidad, las diferencias ya no son necesariamente reprimidas sino más bien estimuladas y re-producidas. Esto se lleva a cabo mediante la conversión, al flujo de la mercancía, de aquellas transgresiones culturales, sexuales, políticas que inicialmente, aparecen como disruptoras del orden establecido.
Estoy obligada a reconducir esa ruptura retomando los debates centrales antes presentados, pero en clave de las diferencias en relación con los dispositivos de poder. Se trata de evitar caer en los esencialismos y universalismos de los metarrelatos, o en los particularismos. Revisar-nos a la luz de las epistemologías críticas, deconstructivas, del sur, decoloniales y emancipadoras requiere el trabajo teórico, político y pedagógico de visibilizar los nuevos mecanismos de producción de las diferencias en estos tiempos, a partir de la decolonización de las Ciencias Sociales.
Para este propósito es necesario reflexionar desde lo que Gloria Anzaldua (1987) y José David Saldívar (1997), llaman "pensamiento crítico fronterizo":

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

Este tipo de pensamiento tensiona la reconstrucción de los saberes y conocimientos disciplinares, las construcciones metodológicas, los lugares de enunciación, las estrategias de intervención pedagógica, las decisiones respecto de qué enseñar, cómo enseñar y a quién/nes y las definiciones respecto del para qué, o sea el sentido, la direccionalidad y los fines de la enseñanza de la disciplina. El desafío planteado requiere de una:

> Redefinición/subsunción de las nociones de ciudadanía, democracia, derechos humanos, humanidad, economía, política más allá de las definiciones estrechas impuestas por la modernidad eurocentrada. El pensamiento fronterizo no es un fundamentalismo anti-moderno. Es una respuesta descolonizadora transmoderna (Dussel, 2001), en el sentido dusseliano de un más allá de la modernidad, de los sujetos subalternos en sus luchas contra la modernidad eurocentrada. (Grosfoguel, 2010, p 19)

La tarea de reconceptualización en las claves epistémicas propuestas, orienta el trabajo con la categoría de 'ciudadanías multiculturales emancipadoras' y el consecuente "reconocimiento de un multiculturalismo y una multinacionalidad entraña la aspiración a la autodeterminación, es decir, la tendencia hacia reconocimientos equitativos y equidades diferenciales" (Santos, B. de S., 2009, p 261).
La consideración de 'ciudadanías multiculturales emancipadoras' exige tomar como objetos de análisis y contenidos escolares las iniciativas de base que se expresan en organizaciones locales, movimientos populares, feministas, campesinos indígenas, entre otros, que proponen: alternativas a las lógicas dominantes de desarrollo;

ES COPIA

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

enfrentan procesos y políticas de exclusión social; instauran ejercicios de participación democrática y construcción colectiva; y producen conocimientos otros.

Esas resistencias y modos alternativos de organización social, permiten pensar en clave de humanidades posibles, de otras formas de ser y estar en términos transitivos, habilitando la visibilización de y desde las diferencias; como así también pensar en subjetividades y disidencias, en procesos identitarios con voces pluridiversas, evitando la mono identidad hegemónica. En palabras de Quijano (2000), accionar desde las prácticas escolares en proyectos políticos, pedagógicos, éticos y epistémicos anti-capitalistas, anti-patriarcales, y anti-imperialista que posibiliten la discusión por la socialización del poder de acuerdo a la diversidad y multiplicidad de epistemologías e historias locales:

> La socialización del poder también implica la formación de instituciones de autoridad pública globales más allá de las fronteras nacionales y estatales para garantizar la igualdad y la justicia social en la producción, reproducción y distribución de la riqueza y recursos del mundo. Esto implica formas globales de organización democráticamente autogestionadas que trabajarían como una autoridad global colectiva para garantizar la justicia social y la igualdad social a escala mundial. La socialización del poder a nivel local y global implicaría la formación de autoridades públicas por fuera y en contra de las estructuras estatales. (pp. 533-580)

CIENCIAS JURÍDICAS

Es importante destacar que las **Ciencias Jurídicas** se inscriben en el Área desde la perspectiva decolonial para ser interpeladas desde un abordaje crítico e interdisciplinar.

Se las conceptualiza como un sistema de normas en relación con los sistemas políticos, económicos, sociales, ambientales y culturales. Esta mirada propicia el estudio del origen y devenir de los ordenamientos jurídicos como proyectos de sociedad, como producto de las relaciones de poder y praxis de dominación que se conjugan en un espacio y tiempo determinado, y que es el fruto de los antagonismos y de las subsecuentes relaciones de fuerza establecidas entre las clases y sectores sociales.

Repensar el sistema normativo en diálogo con otras ciencias permite situar cada norma en el contexto histórico, político, cultural, y económico que le dio origen y relacionar conocimientos disciplinares para recuperar saberes ancestrales, participar en la construcción y reconstrucción de significados, y analizar los meta relatos coloniales y las prácticas dominantes que operan como dispositivos de control, sobre los cuerpos-territorios intersectados por diversas realidades.

Unas Ciencias Jurídicas que interpelan y descubren el entramado de técnicas legales y disciplinares, y su devenir en dispositivos de seguridad que las instituciones despliegan sobre la población, como poder sobre la vida (biopoder) que regula y disciplina los cuerpos.

La comprensión de la realidad en una época y de su correlato jurídico, requiere del aporte de categorías de las distintas disciplinas del campo, indispensables para la construcción de una mirada, no ya homogeneizante sino inclusiva de subjetividad-es otras que forman parte de un colectivo social.

La inscripción epistemológica, didáctica y ética en unas Ciencias Jurídicas otras, orienta desplazamientos e interpelaciones críticas al orden heteronormativo

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

establecido y legitimado por Occidente como único y verdadero. Al mismo tiempo, orienta la identificación y el análisis de saberes y prácticas ocultadas, encubiertas y silenciadas por la modernidad colonial.

Las Ciencias Jurídicas nacen como respuesta a la necesidad del Poder de controlar todas aquellas conductas que no podían ser reguladas por un sistema de costumbres y leyes aisladas e inconexas. Los primeros juristas debían legitimar un nuevo orden de instituciones capaz de sostener un discurso hegemónico de vigilancia y control sobre las personas, relato occidental y verticalista que posibilitará el andamiaje para la construcción de la expansión económica y colonial. De este modo se puede analizar el desarrollo de las teorías sobre el origen divino de la ley como institución natural que deriva de Dios, que encamina hacia la vida buena, y aquellas que legitiman un contrato entre la población y los gobiernos absolutos, capaces de proteger el intercambio económico, la vida social y la familia patriarcal.

El ejercicio absoluto del poder de las monarquías es cuestionado por el liberalismo político que postula un poder estatal limitado por derechos naturales e inherentes a la humanidad: la vida, la propiedad y la libertad. Así, el fundamento del derecho a la propiedad privada se remite a un estado anterior a la vida en sociedad, vinculado al trabajo sobre la tierra y a los beneficios que de ella se derivan. Las poblaciones darán su consentimiento para que un poder civil regule, proteja y conserve a través de leyes, la libertad individual y los bienes toda vez que éstas no accionen contra sus intereses. Los límites al poder discrecional se constituyen a partir de la separación de las funciones legislativa y ejecutiva.

Estos idearios liberales sobre las libertades civiles, el control de las instituciones políticas y la seguridad de la propiedad, conciben a la persona en tanto varón, blanco y propietario. Los principios enunciados han sido expresados en manifiestos políticos, como la declaración de los Derechos del Hombre y la Revolución Francesa entre otros, y en el desarrollo del Constitucionalismo Moderno que consagra los derechos civiles, políticos, sociales y económicos en cuerpos ordenados y unificados en forma escrita, que adquieren la supremacía dentro de los ordenamientos jurídicos positivos.

La institucionalización de la propiedad privada es el fundamento mismo del capitalismo, porque a través de ella se asegura la apropiación de los bienes comunes y de aquello que se produce socialmente, sobre la base de una economía de explotación de la naturaleza y de las personas.

Para que el sistema capitalista se consolide como tal fue necesario desarrollar mecanismos de control y vigilancia, un mundo regulado que discipline las almas y los cuerpos. Al respecto, la práctica de la indagación inquisitoria de la iglesia se introduce como técnica jurídica para reforzar el poder político que controla los suplicios públicos de los y las condenadas.

El reordenamiento jurídico que se produce hacia fines del SXVIII y comienzos del SXIX, provoca un giro radical respecto de la idea de infracción, en aras de garantizar la acumulación de capital y el nuevo estatuto jurídico de la propiedad. El concepto se escinde de la noción de falta o pecado relacionado a la ley religiosa o moral, y debe ser interpretado en la órbita de la ley penal sancionada por el poder político.

Teóricos como Beccaria y Bentham postulan que para tipificar a una conducta como infractora, debe existir un sistema penal capaz de definir cuáles serán las acciones reprimibles introduciendo un nuevo concepto: el crimen. Los comportamientos criminales son perjudiciales para la sociedad y atentan contra la vida de la población, la conducta desviada quebranta el pacto social, y el poder penal instituye una serie de castigos que van desde el trabajo forzado hasta la deportación, sustituidos más adelante por la prisión.

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

El encarcelamiento da paso a una nueva manera de encauzar las acciones perturbadoras del orden social. Alrededor del sistema penal se crea una red de instituciones satélites capaces de reforzar el sistema de control, vigilancia y corrección sobre las personas: la escuela, el asilo, los hospitales, la policía, entre otras. De este modo, se configura la sociedad disciplinaria vinculando a los seres humanos a una estructura de normalización y corrección, fundada en el positivismo normativo.

En relación con las intervenciones sobre las conductas – tipificadas como 'desviadas' e interpretadas como una amenaza de ruptura del pacto social - se ubica el origen de las normas y prácticas de disuasión y prevención del vagabundeo y la mendicidad. La vinculación entre pobreza y delincuencia permitió la construcción de estereotipos potencialmente peligrosos como amenaza al orden establecido.

Ya a fines del siglo XV y durante todo el XVI se dictaron, en buena parte de Europa occidental, un conjunto de leyes con el objetivo de perseguir a quienes no aceptaban el disciplinamiento laboral que el capitalismo requería. El ordenamiento jurídico que entonces se dispone, muestra su carácter de clase destinado a disciplinar una mano de obra necesaria para el desarrollo capitalista, que se mantuvo hasta principios del siglo XIX.

El citado ordenamiento puede identificarse, para el caso nacional, en el bando dictado por el gobernador intendente de Buenos Aires, Manuel Luis de Oliden en 1815, según el cual "todo individuo que no tenga propiedad legítima de qué subsistir será reputado en la clase de sirviente (...) es obligación se muna de una papeleta de conchavo de su patrón, visada por el juez. Los que no tengan este documento serán tenidos por vagos (...) se castiga a los vagos con cinco años de servicio en el ejército de línea".

Se encuentran numerosos ejemplos referidos a leyes no destinadas a armonizar los antagónicos intereses de los sectores sociales, sino a plasmar jurídicamente una relación social de fuerzas favorable a los propietarios.

Al respecto, desde las Ciencias Jurídicas se pueden analizar las continuidades de los aparatos punitivos en la criminalización de la pobreza de los y las excluidas y de los y las precarizadas del mercado laboral.

Boaventura de Sousa Santos (2010) denomina fascismos sociales a los procesos por los cuales se expulsa del Contrato Social y se niegan derechos sociales, económicos y políticos, a grupos pertenecientes a las clases subalternas, como continuidades del colonialismo.

Los sectores políticos y económicos hegemónicos impulsan discursos a favor de un Estado con capacidad represiva para segregar a aquellas personas tipificadas como 'anómicas[134]'. En este sentido, el Estado encuentra en las construcciones de la otredad como peligrosa al orden establecido y en la difusión de las campañas del miedo, la justificación para la aplicación de un derecho punitivo que restaura las concepciones del positivismo, legalizando y legitimando el encierro de los y las subalternizadas para disminuir los delitos.

El discurso y la práctica de la "tolerancia cero" llevan implícita una denegación organizada del acceso a la justicia. En el decir de Wacquant (2004):

> Para los integrantes de clases populares expulsados a los márgenes del mercado laboral y abandonados por el Estado caritativo, que son el principal blanco de la política de "tolerancia cero", el grosero

134 Desde la sociología se aplica el término anómico/a a las personas que no se ajustan a las normas sociales establecidas

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

desequilibrio entre la actividad policial y el derroche de medios que se le consagra, por una parte, y el atestamiento de los tribunales y la escasez agravada de recursos que los paraliza, por la otra, tiene todo el aspecto de una denegación organizada de justicia. (p. 40)

La denegación organizada de justicia afecta a las poblaciones más vulnerables y en especial, a las mujeres, niñas y adolescentes en situaciones de violencia-s, provenientes de una trama discursiva que legitima la desigualdad social y el orden heteropatriarcal.

Para abordar estas categorías relacionales de Derecho y Justicia se parte de cuestionar la estructura de instituciones estatales y no estatales que ejercen relaciones de dominación que trasciende el espacio geográficamente delimitado y definido como estado.

Para el biopoder[135] el territorio son los cuerpos que debe controlar a través de procedimientos disciplinarios sobre las relaciones familiares, las relaciones de producción. y la sexualidad, dentro de un marco binario y heteronormativo[136], entendido como una prolongación de las relaciones de poder, que profundizan la opresión y la desigualdad, negando la existencia de diferentes subjetividades.

Las Ciencias Jurídicas modernas occidentales y dominantes se han construido sobre la base de teorías raciales que parten de la premisa de que existen seres humanos inferiores a los de las clases hegemónicas y a quienes se les niegan los atributos para ser sujetos y sujetas de derecho. El paradigma biologicista contribuye a la constitución de un estado racista basado en la censura de la alteridad como fundamento colonial de la deshumanización, el genocidio y la exclusión de los pueblos originarios. El inicio de la modernidad a partir del supuesto de Europa como centro del mundo civilizado, permitió la conquista sobre la periferia salvaje y por tanto inferior. El Otro des-cubierto, sin historia ni cultura, fue considerado un ser irracional que debía ser europeizado y por tanto, encubierta su alteridad.

La matriz colonial emerge como construcción de un pensamiento único, científico y superior, constitutivo de la modernidad en el que el "yo racional" cartesiano, lugar de enunciación del conocimiento verdadero, es construido desde la individualidad. La

---

135 Foucault (2006) define el biopoder como " el conjunto de mecanismos por medio de los cuales aquello que, en la especie humana, constituye sus rasgos biológicos fundamentales podrá ser parte de una política, una estrategia política, una estrategia general de poder; en otras palabras, cómo, a partir del siglo XVIII, la sociedad, las sociedades occidentales modernas, tomaron en cuenta el hecho biológico fundamental de que el hombre constituye una especie humana" (p 7)

136 Heteronormatividad: Según la cultura y la ciencia, hay sólo dos cuerpos (varones y mujeres), dos géneros (femenino y masculino) y una única dirección del deseo (por el cuerpo opuesto). Por eso no dudamos en preguntar a una joven si tiene novio (jamás si le gusta una mujer) y leemos en el graffiti Lucha ama a Victoria una consigna política y no una expresión de amor. Esta forma de leer la realidad es "heteronormativa", severamente cuestionada por el movimiento de lesbianas, gays, travestis, transexuales e intersexuales y corrientes feministas. Una sociedad heteronormativa pauta los roles sobre la base de la diferencia anatómica entre los sexos; crea modos correctos de ser hombre y de ser mujer y valida una única sexualidad, la hétero; excluye, descalifica, neutraliza o persigue lo diferente. Es una sociedad homo-lesbo-travesto-transfóbica. Una de las alternativas posibles para superar la dicotomía femenino-masculino, es dar cuenta de una diversidad de géneros. Es decir, no sólo hay varias feminidades y masculinidades (maneras de ser masculino y de ser femenino), sino que además hay diversidad de sexualidades. Cuestionar la heterosexualidad normativa nos permite problematizar, a su vez, su fundamento dicotómico e incorporar otras sexualidades como transexuales, travestis, bisexuales, homosexuales (gays, lesbianas), etc. Es necesario ampliar las identidades de género. Toda identidad se estructura sobre la base de una multiplicidad de variables entre las que el sexo biológico y el género son sólo unas de entre muchas posibilidades, dado que la conformación identitaria de las personas se vincula a campos de experiencia más amplios que la diferencia sexual.

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

colonialidad del poder, del saber y del ser, legitima y consolida como universal el modelo de sociedad 'civilizada, blanca, heterosexual y occidental'. Señala Mignolo (2007) que la lógica de la colonialidad opera en tres diferentes niveles: colonialidad del poder (político y económico); colonialidad del ser (subjetividad, control de la sexualidad y los roles atribuidos a los géneros, entre otros.); y colonialidad del saber (epistémico, filosófico, científico y en la relación de las lenguas con el conocimiento). La investigación y lectura en diálogo con la historia de la realidad de las poblaciones nativas indígenas de América Latina, da cuenta de las relaciones de poder que se legitiman a partir de la imposición del derecho occidental: sobre la corporalidad mediante el trabajo esclavo y el dominio sexual de la mujer india, y sobre la espiritualidad por medio de la implantación de la religión cristiana. Respecto a la imposición de la razón occidental como praxis de silenciamiento y dominación de los pueblos originarios en Abya Yala, afirma Dussel (1994),

> "Los indios ven negados sus propios derechos, su propia civilización, su cultura, su mundo, sus dioses, en nombre de un "dios extranjero" y de una razón moderna que ha dado a los conquistadores la legitimidad para conquistar. Es un proceso de racionalización propio de la Modernidad: elabora un mito de su bondad ("mito civilizador") con el que justifica la violencia y se declara inocente del asesinato del Otro. (p. 68)

La racionalidad occidental y europea, entonces, entrelaza poder político y económico con el ordenamiento jurídico y en especial con las Constituciones, que aportan al capitalismo las bases que sustentan su sistema opresor. Los ideales liberales de orden y progreso sobre los que se construye el constitucionalismo moderno son el fundamento de las economías mercantilistas en las que la naturaleza es objeto de apropiación. El entramado de leyes legitima el proceso de acumulación de la riqueza, y la búsqueda de crecimiento económico desconoce el cuidado de la naturaleza y de los bienes comunes, generando graves problemas socioambientales, que obligan a cuestionar el paradigma monocultural del progreso capitalista y la idea de desarrollo sustentable o industrias limpias, que en nada subvierten la lógica productivista.
De esta manera los principios preventivo y precautorio sobre los que se conforma el Derecho Ambiental, como un cuerpo de normas independiente del Derecho Civil. Éste se constituye en la vigilancia jurídica de los Estados sobre los posibles riesgos ambientales que pudieran impactar en la calidad de vida de las personas. Prevalece la concepción occidental y moderna sobre la naturaleza, entendida como un conjunto de elementos (agua, tierra, entre otros) que se pueden aislar y proteger individualmente. La normativa ambiental es aliada del modelo colonial capitalista que mercantiliza el bien-estar de la humanidad de acuerdo con criterios económicos injustos y expulsa a las personas que no considera productivas. Así, los y las desplazadas de su lugar de origen, del trabajo, de la propiedad y del consumo serán las y los otros subalternizados, las identidades descalificadas por la modernidad colonial. Y es en este sentido que la construcción del "otro peligroso" requiere de la observación, estudio y análisis de los estereotipos validados por los discursos hegemónicos y la historia de la criminología en América Latina según la época.
Una epistemología decolonial supone profundizar el estudio del derecho buscando alternativas que procuren la participación política en un sistema jurídico abierto y horizontal que contemple y respete la diversidad cultural.

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

Una alternativa emancipadora y contrahegemónica al modelo de acumulación por desposesión en Abya Yala, son las construcciones desde abajo de las Constituciones Plurinacionales como nuevas formas de institucionalidad. En este sentido se constituyen los Buenos Vivires como cosmovisiones otras de organizar la vida.
El Buen Vivir denuncia qué derechos son negados desde el despojo colonial sobre la territorialidad y la naturaleza, y cómo afecta tal usurpación a las poblaciones y al ejercicio pleno de su derecho a la vida. Desarrolla un abordaje crítico de las relaciones del modelo extractivista de los bienes comunes, de la concepción occidental del derecho individual de propiedad que ubica a las personas aisladas de su entorno natural y de las prácticas comunitarias.
Para el Buen Vivir la idea del desarrollo está supeditada al respeto por la naturaleza. Desde una perspectiva ambiental integral, en la que se inscriben los ecofeminismos, los ecosocialismos y las cosmovisiones indígenas, se reconocen los derechos de la naturaleza en las constituciones de Ecuador y Bolivia como horizonte en la reconstitución de sus sistemas de vida. La restitución de los valores intrínsecos de la naturaleza permite reconocerla como sujeto de derecho en un plano de igualdad con las personas, preservando la integridad de sus ciclos vitales con criterios de justicia ecológica. Al respecto Acosta (2010) afirma:

> "Esta justicia es independiente de la justicia ambiental. No es de su incumbencia la indemnización a los humanos por el daño ambiental. Se expresa en la restauración de los ecosistemas afectados. En realidad se deben aplicar simultáneamente las dos justicias: la ambiental para las personas, y la ecológica para la Naturaleza... Si aceptamos que es necesaria una nueva ética para reorganizar la vida en el planeta, resulta indispensable agregar a la justicia social y la justicia ambiental, la justicia ecológica. En otras palabras, los Derechos Humanos se complementan con los Derechos de la Naturaleza, y viceversa (p. 20).

A posteriori de 1948, las Ciencias Jurídicas occidentales se inscriben en una concepción colonial y globalizada de los derechos humanos que se presenta como universal sin cuestionar su origen histórico, político, económico y cultural.
Boaventura de Sousa Santos (2010), menciona las categorías que permiten reconocerlos como liberales y occidentales pese a su pretensión de universalidad,

> "...la impronta occidental, en realidad liberal occidental, del discurso dominante sobre los derechos humanos se puede rastrear en muchos otros ejemplos: en la Declaración Universal de 1948, cuyo borrador fue elaborado sin la participación de la mayoría de los pueblos del mundo; en el reconocimiento exclusivo de los derechos individuales, con la única excepción del derecho colectivo a la autodeterminación (que, sin embargo se restringió a los pueblos sometidos al colonialismo europeo); en la prioridad otorgada a los derechos civiles, sociales y culturales; y en el reconocimiento de derecho a la propiedad como el primero y, durante muchos años, el único derecho económico", (p. 90).

La concepción de Derechos Humanos de resistencia y contra hegemonía supone una construcción desde un Sur epistémico, que reconozca los derechos a conocimientos alternativos en igualdad de jerarquía con los occidentales; que exija a los Estados capitalistas y corporaciones transnacionales que reparen la destrucción que han

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

originado; que transforme el derecho de propiedad hacia un dominio social colectivo; que reconozca los derechos de la naturaleza y de las generaciones futuras , y que permita la organización colectiva para crear derechos que, privilegiando lo comunitario sobre el individualismo, y articulando enlaces horizontales, promuevan la solidaridad entre los pueblos.
Tal construcción deviene en la constitución de unas Ciencias Jurídicas otras comprometidas en un proceso de reconstrucción colectiva de ciudadanía-s en tanto categoría ético-política.

DIMENSIÓN DIDÁCTICA

Respecto de la **dimensión didáctica**, se considera que las epistemes emancipatorias sólo se despliegan en torno de problemas socialmente relevantes y culturalmente pertinentes para los intereses de los sectores populares. Estas formas de análisis, interpretación y comprensión del mundo y de la sociedad, requieren de la aplicación de criterios con contenidos emancipatorios en la selección, organización y articulación de los conocimientos y saberes escolares. En este sentido, Raquel Gurevich (2005) explica que:

> El tratamiento de problemas connota el desarrollo de un conjunto de capacidades, entre las que se destacan las analíticas, interpretativas, explicativas, conjeturales, creativas y comunicativas. Por consiguiente el tratamiento de problemas impacta de modo decisivo en los procesos de selección, organización y evaluación de los contenidos. La definición de los problemas a estudiar y las actividades planteadas para su abordaje suponen la elección de opciones de valor ético y político, la defensa de los derechos implicados, la selección rigurosa de las fuentes de información, la elaboración de un punto de vista personal y colectivo sobre el tema en cuestión. (p. 34).

La problematización de los conocimientos y saberes de las ***Ciencias Sociales, Políticas y Económicas*** permitirá a las y los estudiantes disponer de herramientas para analizar y comprender situaciones controvertidas de la vida social, elaborar hipótesis, tomar distancia y cuestionar afirmaciones del "sentido común", [137] promoviendo un posicionamiento autónomo y responsable.
Por otro lado, estos aprendizajes sujetos al diálogo y la reflexión, a la negociación de significados para reorganizar las ideas, no serían posibles sin la presencia de otros y otras. En palabras de la misma autora "en todos los campos del conocimiento, pero particularmente en ciencias sociales, los otros son condición para aprender", (Gurevich, 2005, p 30).
Promover una educación para las ciudadanías activas tiene que necesariamente ir de la mano de organizar otras prácticas educativas que se orienten a la producción de saberes, a la formulación de propuestas de transformación y a la concreción de espacios plurales de acción colectiva, abandonando definitivamente las prácticas metodológicas de reproducción de conocimientos distantes y estancos.
Se propone trabajar, por ejemplo, en la "formulación de problemas desde diferentes posturas ideológicas que hay sobre un mismo tema/problema, que les permita a

137 Entendido éste como "concepción del mundo absorbida acríticamente por el hombre medio" en términos de Gramsci.

ES COPIA

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

ellos-el estudiantado- tomar su propia postura (a favor o en contra) de la situación abordada". (Aporte Distrital).

También es necesario incorporar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación con sentido pedagógico a fin de promover prácticas críticas, activas y creativas. En otras palabras, al transformar la lógica establecida de este espacio curricular en cuanto a sus contenidos, es necesario repensar las metodologías que se seleccionan. Seguir orientando las propuestas didácticas a la acumulación de información por parte de los y las estudiantes, no puede ser un camino para contribuir a la conformación de sujetos ético-políticos transformadores de la realidad. La intervención pedagógica debe orientarse a la imaginación y construcción de presentes y futuros posibles:

> Se trata entonces de generar un espacio de construcción común de conocimientos a partir de ejes y núcleos problemáticos comunes y situados que permitan al estudiantado abordar, entender y transformar la realidad en la que se encuentra inserto. Las disciplinas que integran el Área contribuyen a transformar dichos núcleos en objetos de estudio aportando aquellos conocimientos que permiten analizarlos y explicarlos en grados crecientes de complejización. La planificación en base a ejes, núcleos y nudos problemáticos permite el desarrollo de saberes significativos y contextualizados y conlleva la diversificación de la propuesta de enseñanza a la hora de construir la situación de educabilidad. No se debe perder el centro de la práctica educativa que es el conocimiento, los conocimientos en múltiples claves ontológicas por lo cual se trata, frente a la diversidad, de generar condiciones de educabilidad para lo diverso, para la otredad sin que se transforme en subalternidad. (Aporte Distrital)

DIMENSIÓN PSICOSOCIAL

Respecto a la **dimensión psicosocial** y partiendo de la premisa de centralidad del estudiantado en el diseño de la propuesta pedagógica, la enseñanza de las ***Ciencias Sociales, Políticas y Económicas*** aporta una variedad de miradas que consideran a las y los estudiantes en situación, respecto de su condición etaria, del territorio que habitan, de las características de sus culturas y de las relaciones que establecen.

En este esfuerzo epistémico de construcción de las Áreas, el colectivo docente de la provincia reflexiona sobre la necesidad de plantear nuevas rutas para construir conocimientos que superen la dicotomía sujeto-objeto propia de la ciencia dominante y reconstruya la relación de ambos elementos en una realidad multidimensional y situada, considerando al conocimiento como una construcción transformadora que permite empoderamiento de las y los sujetos. Es una cuestión central en la relación pedagógica,

> Conceder a los estudiantes voz y voto en sus experiencias de aprendizaje. Ello implica, además, que hay que desarrollar un lenguaje propio atento a los problemas experimentados en el nivel de la vida diaria, particularmente en la medida en que están relacionados con las experiencias conectadas con la práctica del aula. Como tal, el punto de partida pedagógico (...) no es el estudiante aislado, sino los individuos y grupos en sus múltiples contextos culturales, de clase social, raciales,

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

> históricos y sexuales, juntamente con la particularidad de sus diversos problemas, esperanzas y sueños. (Giroux, 1997: 178)

Una pedagogía emancipatoria supone el desafío de desarmar categorías de pensamiento ancladas en imperativos heteronormales que legislan y disciplinan los cuerpos de las y los estudiantes en las aulas. Las propuestas escolares en el campo de la pedagogía emancipadora, deben interpelar también las normas de convivencia vigentes en las escuelas y avanzar hacia una construcción colectiva de la normas, apelando a una justicia participativa y comunal.
La propuesta pedagógica debe constituirse como proceso de indagación, de crítica y de construcción, para edificar una imaginación social que trabaje con el lenguaje de la esperanza y con el lenguaje de la posibilidad.
El aprendizaje significativo parte de las experiencias que los y las estudiantes traen de sus culturas de origen; el aprendizaje crítico problematiza las experiencias y se conquista aprendizaje transformador si el estudiantado emplea los conocimientos para empoderarse y empoderar a su comunidad.

PROPÓSITOS GENERALES

Los propósitos generales para el área han sido construidos a partir de la fundamentación epistemológica y los aportes distritales

- Aportar una propuesta pedagógica de reconstrucción epistemológica que permita al estudiantado habitar desde una opción pluriversal, como condición necesaria para promover sociedades más justas, diversas y libres.
- Fortalecer el diálogo intercultural de saberes desde un Sur epistémico-político, desmontando la jerarquización de los conocimientos.
- Generar un espacio de construcción de conocimientos a partir de ejes/problemas comunes, que trasciendan las especificidades de cada escuela, de carácter situado y que se concreten en el aula como parte de un contexto social, cultural, y político.
- Contribuir a edificar una imaginación social que trabaje con el lenguaje de la esperanza, con el lenguaje de la posibilidad, potenciando un aprendizaje relevante.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

Que los y las estudiantes:

- Construyan un pensamiento crítico y emancipador que les permita validarse como sujetos potencialmente transformadores y transformadoras de la realidad.
- Puedan pensar en presentes y futuros otros a partir de una mirada pluriversal.
- Comprendan la complejidad social a partir de un diálogo intercultural de saberes.
- Identifiquen y analicen todas aquellas alteridades que han sido marginadas en los discursos y prácticas hegemónicas.
- Incorporen lógicas no sexistas para el análisis de las relaciones instituidas de carácter patriarcal
- Identifiquen las tramas simbólicas del poder, naturalizadas en el sentido común.
- Se apropien de herramientas teórico-metodológicas que les permitan problematizar experiencias para intervenir como protagonistas y construir prácticas de empoderamiento
- Logren problematizar la racionalidad dominante acerca del progreso, del vínculo con la naturaleza y de las relaciones entre los seres humanos, y

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

puedan apropiarse de las racionalidades fundadas en epistemologías otras, como proyectos colectivos en construcción
Promuevan prácticas colectivas comprendidas dentro del paradigma de los derechos humanos desde una perspectiva comunitaria y epistémica del sur.
Recuperen el lenguaje como capacidad de dar cuenta del mundo y la sociedad en que viven, para superar las consecuencias colonizantes de la pérdida de la palabra como "decir en y al mundo".

ESTRUCTURA DE CONOCIMIENTOS Y SABERES

El trabajo con núcleos problemáticos basados en los ejes estructurantes que permiten precisar las perspectivas de este Diseño Curricular, se constituye como herramienta didáctica para la organización de conocimientos y saberes escolares e implica recuperar la pedagogía del concepto como fuente de una narrativa, de un relato, que cuestione las categorías con las que pensamos y actuamos. Alrededor de estos núcleos del Área se seleccionan y jerarquizan los diversos conocimientos y saberes que integrarán el plan de trabajo anual de cada disciplina a partir de nudos problemáticos disciplinares.
Se define como núcleos problemáticos a aquellos que plantean un interrogante -algo que no se sabe-, una hipótesis -referida a una situación a explicar-, o una cuestión controversial -una situación sobre la que hay varias miradas en conflicto-; contemplando, para su abordaje, las diferentes dimensiones en que se construye la realidad: la económica, la política, la social, la territorial, la histórica, la filosófica.
La selección de dichos núcleos debería atender cuatro criterios básicos:

- Significatividad lógica y epistemológica - validez y coherencia en el interior del campo de conocimientos.
- Relevancia social-valor educativo de los contenidos en relación a la formación de sujetos ético-políticos.
- Significatividad psico-social [138]de los saberes escolares.
- Inscripción en el contexto de los ejes estructurantes planteados desde las perspectivas – ambiental, interculturalidad, género, inclusión, derechos humanos- definidas en el MSPP y en el MGD.

Es importante poner en evidencia la concepción del conocimiento como producto histórico, como saberes en construcción, abiertos y compartidos y por lo tanto, conocimientos varios y no uno sólo. Por ello, los problemas a trabajar en las clases -que no es lo mismo que los núcleos problemáticos del Área- son construcciones que deben realizarse con el grupo de estudiantes partiendo de la premisa de que resulten socialmente relevantes y culturalmente pertinentes para los sectores sociales populares.
Durante el proceso de construcción curricular, el colectivo docente de la provincia de Neuquén formuló ejes y problemas para su abordaje en el Ciclo Básico Común. El mapeo de estas propuestas abarca un amplio abanico de problemáticas que han servido como punto de partida para categorizar y elaborar núcleos problemáticos de Área y nudos problemáticos disciplinares, en relación a los criterios antes planteados, como estructura de conocimientos y saberes a ser desarrollada en la práctica curricular. Los mismos, tanto núcleos como nudos, están estructurados en torno a categorías relevantes dentro de las Ciencias Sociales, Políticas y Económicas desde las cuales se organiza todo el análisis de las problemáticas a lo largo de los años del CBC

138 Se trata de que los contenidos se presenten con tal grado de complejidad que permita el enriquecimiento de las estructuras y los saberes previos en el marco contextual en que la propuesta se origina y aborda.

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

y el año interciclo. Dichas categorías son transversales a todas las disciplinas del Área y su abordaje se profundiza en un entramado de grados crecientes de complejización.

NUCLEOS PROBLEMÁTICOS DEL ÁREA

Las lógicas de poder y saber en las sociedades disputan en los territorios, el control sobre los bienes comunes, las sexualidades y sus productos, los trabajos y sus productos, y la subjetividad social, produciendo relaciones de dominación y explotación como génesis de la crisis civilizatoria.[139]

Pensar las relaciones sociales es indisociable del análisis de las lógicas que instituyen el poder-saber, generan estructuras que legitiman las relaciones de dominación y de explotación y la construcción social de subjetividad-es. En este sentido, las manifestaciones del poder-saber se expresan en las distintas concepciones acerca de la Naturaleza y su utilización; en la normalización de la sexualidad humana y sus productos; y en las consideraciones diversas de la noción de trabajo y los productos que de él derivan. Las relaciones sociales producen y son producidas en los territorios, lo que permite problematizar la construcción de dicha categoría, sus representaciones y la construcción de identidad-es y de redes de pertenencia. A la vez, la apropiación y distribución de los bienes comunes generan desigualaciones[140] que producen la llamada crisis civilizatoria.

La Colonialidad del poder, el ser y el saber interviene estructuralmente la biodiversidad, las relaciones sociales, las sexualidades, los ámbitos de producción del conocimiento, el trabajo y las estructuras de poder. Este proceso excluye de la dimensión del mundo de lo validado a los conocimientos que no se circunscriben a la lógica científica inferiorizando la potencia creativa de los saberes y prácticas sociales otros.

La colonialidad producida y re-producida en nuestras sociedades y su imposición sobre las relaciones sociales en toda su dimensión, construye y reconstruye dimensiones del poder, del saber y del ser que se expresan en la legitimación y la legalidad que "ordenan las sociedades y la vida toda". Los sentido-s explicativos del mundo desde la colonialidad prevalecen hegemónicamente, constituyendo discursos y sentido-s comune-s. En contraposición, las epistemologías, saberes y prácticas otras aportan y disputan otras respuestas y otros sentidos.
La decolonialidad desestabiliza y re-significa los conceptos apropiados problematizando la constitución de identidad-es desde la ecología de saberes y aporta diversas categorías como biodiversidad, bienes comunes, pluriversalidad y el Buen Vivir para pensar la realidad social, reconociendo la existencia de prácticas epistemicidas, feminicidas, ecocidas y genocidas.

---

139 Al respecto, bien valen las palabras de Enrique Leff (2004) "Esta crisis civilizatoria se nos presenta como un límite en el orden de lo real, que resignifica y reorienta el curso de la historia: límite del crecimiento económico y poblacional; límite de los desequilibrios ecológicos, de las capacidades de sustentación de la vida y de la degradación entrópica del planeta; límite de la pobreza y la desigualdad social" (p. 353).
140 Se entiende a la desigualación como un proceso intencional que opera desde las jerarquías poder-saber y establece dispositivos que imponen lógicas de desigualdad. se aplica a procesos económicos, de género, de discriminación racial entre otros.

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

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

La incorporación de las epistemologías otras en el abordaje de las Ciencias Sociales, Políticas y Económicas posibilita pensar-nos desde espacios y tiempos no lineales, entramados, rizomáticos rompiendo las explicaciones mecanicistas y unicausales.

La imposición de las relaciones capitalistas, heteropatriarcales y racistas en el sistema-mundo, su inscripción en Abya Yala y en el sur epistémico,[141] y la normatividad que de ellas derivan, han construido sentidos culturales donde la-s diferencia-s son objeto de opresión.

El capitalismo heteropatriarcal como proceso y lógica de apropiación privada y acumulación, genera relaciones que han sido impuestas en el sistema- mundo cuyas consecuencias son des-humanizantes, al punto de ser categorizado como "esa cosa escandalosa".[142] Se erige el mercado como centro de producción de sentido-s culturales, jurídicos y legales, controlando y regulando las relaciones humanas, instituyendo jerarquías de ciudadanía-s, legitimando prácticas legales e ilegales que lo retroalimentan y lo constituyen como lo incuestionable. Aún aquello que se presenta como disenso, resistencia, diferencia, es parte constitutiva pero es perseguido, judicializado, deslegitimado.

Las y los sujetos subalternizados problematizan lo naturalizado y construyen, desde sus resistencias y luchas, la posibilidad de buenos vivires en torno al reconocimiento de las otredades interseccionadas, visibilizando la multiplicidad de conocimientos y construcciones colectivas que buscan resolver las problemáticas sociales, territoriales, ambientales, políticas y económicas, empoderando subjetividad-es y comunidades en horizontes emancipadores.

La problematización de lo instituido desde perspectivas instituyentes genera resistencias y movimientos sociales que se constituyen en productores de empoderamiento-s, y luchas y revoluciones en la búsqueda de horizontes emancipatorios. Emancipación que debe partir del reconocimiento y la validación de las otredades interseccionadas y de construcción de identidad-es interseccionadas que permitan constituir ciudadanía-s como presente activo y horizonte de búsqueda. Para esta construcción de horizonte es necesario conocer y validar las producciones diversas de los saberes sociales, políticos y económicos que disputan sentido a las ciencias dominantes, otras ontologías y otras epistemologías que, desde el sur epistémico-político, permiten potenciar relaciones sociales de afectividad, cooperación y solidaridad y empoderar a quienes las producen y reproducen con sus prácticas cotidianas.

NUDOS DISCIPLINARES

GEOGRAFÍA

141 Nos referimos a diálogos epistémicos, políticos, filosóficos y éticos en coordenadas sur-sur, es decir por debajo de la línea del Ecuador, pero a su vez, ubicar y resignificar los sures en aquellos lugares geopolíticamente situados fuera de este espectro sur-sur.
142 La caracterización del sistema socioeconómico como capitalista, heteropatriarcal, racial, antropocéntrico y (neo)colonialista lleva a Donna Haraway (1991) a considerarlo como "esa cosa escandalosa"

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

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

El espacio geográfico como proceso, surge de la imbricación dinámica y mutuamente constituyente entre las relaciones sociales y la naturaleza historizada. Los espacios simbólicamente estructurados y políticamente constituidos por un determinado grupo humano conforman los territorios. Estos representan sentidos, pertenencias y resistencias que se expresan en territorialidades que están en permanente redefinición.

El espacio geográfico: resultado de la interrelación entre las sociedades y la naturaleza historizada. Los modos de producción y las relaciones de poder son constituyentes fundamentales de esas interrelaciones y dan como resultado la espacialidad de la sociedad. El trabajo, en su concepción más amplia, se entiende en el campo de las interrelaciones de los grupos humanos y las posibilidades, potencialidades y limitaciones de las bases físicas. Toda actividad humana es construcción del espacio geográfico.
Territorio; como espacio apropiado, situado, disputado. Las múltiples territorialidades; apropiaciones y transformaciones de los territorios por grupos definidos, son independientes de escalas o temporalidades rígidas. Las luchas por territorios explican las permanentes transformaciones de los mismos.
Waj Mapu como un todo circular, que conjuga elementos materiales y espirituales interrelacionándose en un gran espacio territorial.
Los paisajes, caracterizados como urbanos, rurales, naturales o humanizados, muestran elementos del espacio geográfico de distintas temporalidades. Los mismos responden a lógicas no visibles.
La espacialidad en su dimensión cotidiana es aprehendida como lugar, que evoca proximidad y afectividad sin desconocer la dinámica global.

La idea dominante de progreso, de carácter eurocéntrico, oculta las desigualdades socioespaciales. Distintas miradas pluriversales, que incluyen otros saberes y conceptualizaciones acerca de los bienes comunes y satisfacción de las necesidades, permiten cuestionar las categorías de "desarrollo/subdesarrollo".

Satisfacción de necesidades y desarrollo de la vida mediante el aprovechamiento y la transformación de la naturaleza. Apropiación de los elementos naturales bajo la idea de modernidad y progreso, por sectores hegemónicos y su uso como recursos para la producción y la industria. Desigual acceso a los elementos de la naturaleza y limitaciones a la posibilidad de satisfacer las necesidades de todos y todas. Defensa popular de los elementos naturales, comprendiéndolos ya no como recursos, sino como bienes comunes. Buen vivir como alternativa al desarrollo/subdesarrollo. Dinámica mundial y tramas de poder y opresión ocultas bjo las categorías "desarrollo-subdesarrollo". La constitución de Europa en base a los elementos naturales y saberes apropiados de Asia, África, América y Oceanía como centro del mundo "desarrollado y moderno". La negación y destrucción de espacios de desarrollo productivo, tecnológico y cultural, complejos y diversos, y su redefinición como "espacios atrasados y subdesarrollados" en América Latina y África.

Las representaciones y proyecciones cartográficas son productos históricos, culturales y políticos. Como tales, reproducen tramas de poder y cumplen una función ideológica, naturalizando las desigualdades del orden mundial establecido.

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

Proyecciones cartográficas y sus funciones. Hegemonía europea y representación del mundo, colonialidad del saber. Distorsiones, imprecisiones y vacíos reproducen tramas de poder en los mapas. Cartografías de las resistencias. Mapeos colectivos. Nuevas tecnologías aplicadas a estudios geográficos.

Las relaciones capitalistas heteropatriarcales, raciales y de clase imponen formas de apropiación y configuración de territorios. Su estructura de control y opresión atraviesa a los grupos humanos y sus trayectorias.

Configuraciones urbanas y rurales bajo la lógica del mercado. Diferentes estructuras urbanas en el mundo y sus particularidades. Acceso desigual a la tierra, exclusión y segregación. Asentamientos "ilegales" y fragmentación urbana. Agronegocios y campesinos sin tierras. ¿Seguridad o Soberanía Alimentaria? Nuevas ruralidades y cambios en las fronteras rural-urbana. Movilidad espacial de la población; persecución, control y restricción. Trayectorias migrantes, principales flujos y problemáticas. Cambios en las estructuras demográficas de los países. Envejecimiento, cadenas de cuidado y feminización de las migraciones y la pobreza.

La tríada Estado-nación-territorio se presenta como única manera de concebir los países. Su conformación oculta prácticas genocidas, epistemicidas, ecocidas y la opresión de los diversos pueblos y territorialidades subyacentes que no se ajustan a los límites impuestos, generando resistencias y luchas.

Conformación de estados nacionales en territorios plurinacionales, definiciones de límites y fronteras políticas. Conflictos vinculados a la definición de límites impuestos en torno a los distintos espacios continentales. Construcción de relatos históricos universales lineales, como fuente de legitimación de prácticas genocidas, epistemicidas y ecocidas en la constitución de los estados modernos. Concentración de la tierra, apropiación de la renta agraria diferencial y consolidación de las clases dominantes. Pueblos en luchas por sus territorios ancestrales; conflictos, rol del estado y capitales internacionales. Constitución ontológica del sistema mundo colonial moderno y las relaciones actuales entre los estados.

Los problemas ambientales son conflictos sociales por el deterioro y la apropiación diferencial de los bienes comunes, que inician con la acumulación originaria y la destrucción de la biodiversidad. Los movimientos sociales expresan las resistencias, en la dinámica local-global, a la acumulación por desposesión.

Pueblos del Abya Yala: expansión de la biodiversidad. Acumulación originaria, despojo, destrucción y ocupación de los territorios, la biodiversidad, los saberes y las culturas. Acumulación por desposesión[143] en la lógica del capitalismo actual. Bioprospección, patentamiento, biotecnología, commodities, monocultivo, extractivismo. Resistencias y defensa de los bienes comunes: Pueblos originarios, luchas campesinas, asambleas ciudadanas, feminismos populares, entre otros.

143 El geógrafo David Harvey (2014) identifica la "desposesión" como rasgo del "nuevo imperialismo" que, como una continuación de la acumulación primitiva- predatoria y violenta- amplía la apropiación privada de los medios de producción a bienes, servicios, territorios y relaciones sociales que estaban por fuera de la lógica del mercado.

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

PROVINCIA DEL NEUQUÉN
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

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

ECONOMÍA

Los satisfactores de las necesidades humanas son modos de ser, estar, hacer y tener que producen y reproducen la vida; la selección de los mismos en una sociedad -y en una cultura- está atravesada por el ejercicio del saber-poder, es histórica, y un elemento central en la construcción de identidad-es.

Establecer el punto de partida en la concepción matricial de necesidades con su doble asignación –axiológica y existencial- se constituye como una ruptura cognitiva a la tradición económica, y amplía la perspectiva de análisis, historización, problematización y construcción de conocimientos económicos.

La concepción matricial de las necesidades y su categorización axiológica y existencial. La consideración de las necesidades humanas fundamentales como derechos humanos vulnerados. Necesidades y deseos, la conceptualización del concepto de desesidad [144] . La concepción de satisfactor como necesidad existencial y la problematización de la mirada mercantil sobre bienes y servicios. El ejercicio del poder-saber en la selección socio-cultural de los satisfactores de una sociedad. Las proyecciones humanas en relación a la realización de necesidades y los derechos colectivos que de ellas derivan. La selección de satisfactores y la problematización del concepto de escasez.

El trabajo como hacer creador de valores de uso, de bien-estar. El trabajo mercantil y los trabajos otros: campesino, comunitario, de ayuda mutua, colectivo-familiar, solidario, artístico, cooperativo.

La consideración del trabajo humano como mercancía y las relaciones de explotación mercantil. El valor de cambio. La división sexual del trabajo. La subordinación de los trabajos inherentes a la reproducción de la vida y su asignación a las mujeres y los cuerpos feminizados. Las construcciones de legalidad y legitimidad en torno al derecho social al trabajo.

Del trabajador/a-productor/a al trabajador/a-consumidor/a. El consumo y los consumos. La construcción de identidad-es hegemónica-s a partir del trabajo y del consumo en las sociedades modernas.

Ámbitos y entornos en la realización de las necesidades; hogares, organizaciones, estado, sistema.

El objetivo de la-s economía-s es generar buenos vivires para toda la sociedad y la responsabilidad de construir condiciones de posibilidad de ese bien-estar, es colectiva e implica sostener los sistemas de la biodiversidad con criterios de Justicia ambiental e intergeneracional.

Reconocer y conceptualizar las relaciones sociales generadas en la búsqueda de realización de las necesidades- economía, prácticas económicas, lo económico- es el punto de partida para historizarlas. Las ontologías, epistemologías, y metodologías de las prácticas económicas otras se presentan como conflicto cognitivo, como respuestas otras, que permiten ampliar miradas, validar realidades y saberes de sectores subalternos, y disputar sentido a las concepciones económicas dominantes

144 El término desesidad surge en Centroamérica en el marco de los planteos de las mujeres del sector popular, siempre atadas a los deseos de sus parejas masculinas. Es un nuevo concepto, construido desde miradas feministas, que resignifica la idea de necesidad sin escindirla de los deseos.

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

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

Las relaciones sociales económicas, las prácticas económicas, lo económico. La producción social y los circuitos de intercambio. La valorización y mercantilización de las prácticas económicas de producción y reproducción de la vida. Los valores y los precios.
Las relaciones de producción capitalistas, y su concepción extractiva y lucrativa de las prácticas económicas. La apropiación privada desigual de los medios de producción y el objetivo de acumulación. La racionalidad instrumental en relación a los bienes comunes y al trabajo, y su consideración como mercancías. El conflicto Capital-trabajo. Los criterios de acumulación, productividad y eficiencia como organizadores de las prácticas económicas, y las problemáticas de pobreza, alienación y contaminación que de ellos devienen.
El mercado como espacio central de intercambio de bienes y servicios entre individuos libres frente al contrato social en las sociedades modernas occidentales.
La institución hegemónica del mercado como centro de producción de sentido-s individual y social; de legitimidad de procesos, prácticas políticas y acciones particulares; de fuente de legalidad en torno a la propiedad y la apropiación; y de control sobre las conductas de personas, asociaciones y la sociedad toda. El estado capitalista, heteropatriarcal, y racista moderno como relación social de dominación.
Las prácticas económicas territoriales como un conjunto de procesos de realización de necesidades. Las relaciones económicas de reciprocidad, solidaridad y cooperación. El empoderamiento derivado de las prácticas económicas colectivas y la participación en las políticas económicas. La subordinación de las economías diversas a la lógica del capital, y de los conocimientos que generan a la lógica científico-positivista. Las construcciones conceptuales desde la ecología de saberes. Economías del Buen vivir y su concepción acerca de los bienes comunes y el progreso. Economías ecofeministas y la centralidad del proceso de reproducción de la vida en las prácticas económicas. Economía ecológica, problematización de las lógicas extractivas y contaminantes, y las concepciones de Justicia intergeneracional y mochila ecológica.
La definición de Economía basada en la sostenibilidad de la biodiversidad y el objetivo de la satisfacción de necesidades fundamentales. El conflicto Capital- Vida. El desarrollo capitalista y las consideraciones acerca de la economía del decrecimiento. Las racionalidades ecológicas, campesinas, indígenas, solidarias, sinérgicas y participativas en las prácticas económicas. La auto-interdependencia sinérgica como punto de partida para el eco-desarrollo a escala humana. La eficiencia considerada como resultado de la posibilidad real de sostener la vida. La disponibilidad y el resguardo de los bienes comunes. La propiedad comunitaria-colectiva. La producción ecológica. Los intercambios no mercantiles. La economía en el mercado y la existencia de múltiples y diversos mercados
La centralidad de lo ético en el devenir económico. Los derechos colectivos biodiversos como centro ético-político de las prácticas económicas. Los derechos de la Naturaleza. Los derechos colectivos al trabajo social.
Las crisis como quiebre o riesgo de los procesos que regeneran la vida y manifestación del conflicto entre sostenibilidad de la vida, y procesos y lógicas de la acumulación.

El análisis de los diversos niveles de relaciones y prácticas económicas desde lo doméstico hasta lo global permite, en las escalas espacio-territoriales, relacionar la vida cotidiana con las problemáticas y situaciones socio-económicas del sistema-mundo.

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

El análisis y la problematización de los diversos niveles interrelacionados permite establecer relaciones entre la vida cotidiana y las problemáticas socio-económicas del sistema-mundo, y proponer las miradas otras que construyen saberes y disputan sentidos

La-s economía-s doméstica-s y los hogares como unidad analítica básica. La subsistencia, el nivel de vida y el consumo. La división del trabajo social en la economía doméstica como fruto de la estructura heteropatriarcal de las sociedades. Los ingresos monetarios de los hogares y la satisfacción de las necesidades. Los niveles y las características de inserción de los hogares en las estructuras económicas del territorio en relación a la clase social, el género, y la cultura. La calidad de vida y el bien-estar. Buen vivir y vidas que merezcan ser vividas, las respuestas comunitarias-y estatales- a las necesidades de los hogares

Las organizaciones mercantiles y no mercantiles de las prácticas económicas, y la responsabilidad colectiva de generar bien-estar. Empresas y organizaciones económicas. Proceso-s de producción e intercambio colectivos y cooperativos. Circuito-s económico-s que se generan en la construcción territorial y el interjuego de escalas espacial-territorial. La producción y el comercio justo, las redes de intercambio. La práctica participativa, autogestiva, social, y solidaria de los microemprendimientos y las cooperativas. La planificación de las prácticas económicas en base a las necesidades de la comunidad, y la producción para el autoconsumo y el intercambio. La comercialización y las necesidades del consumidor. Los Grupos de Consumos, los Canales Cortos de Comercialización, y la sostenibilidad socio-económica y ambiental de agriculturas campesinas. La visibilización de la tarea económica de movimientos sociales, grupos barriales, emprendimientos de la economía social en la satisfacción de necesidades comunitarias en territorio.

El sistema económico global, el sistema-mundo y sus procesos económicos en la escala espacial-territorial. Las relaciones económicas globales, y los avances tecnológicos y en las comunicaciones que las organizan y facilitan. Las relaciones sociales de dominación político-territoriales Las prácticas político-económicas de los estados-nación capitalistas occidentales y las estructuras económicas que de ellas devienen en las diversas definiciones político-territoriales. La definición de problemas económicos -desempleo, inflación, contaminación, pobreza-s, desarrollo- y las políticas económicas en las relaciones capitalistas.

Perspectivas críticas y emancipatorias a las políticas económicas y a la definición de problemáticas dominantes. Lógica económica como ética del bien-estar. El decrecimiento ecofeminista. Políticas y régimen del Buen Vivir

La problematización de las teorías económicas dominantes, y de la construcción y lectura de indicadores económicos e informaciones contables institucionalizadas que de ellas devienen, permite desarrollar respuestas creativas y situadas al mal-estar social y a las problemáticas de la desigualdad, la contaminación, y la explotación generadas por la racionalización instrumental de las relaciones socio-económicas.

El devenir económico se ha sistematizado e instituido en las teorías económicas dominantes y los sistemas de información legalizados y legitimantes, como formulaciones y abstracciones matemáticas que, si bien reflejan procesos de valorización y permiten el análisis de diversas situaciones económicas para la toma de decisiones, los postulan estáticos e inmutables sin considerar las relaciones socioeconómicas que les han dado origen lo que implica un proceso de

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

racionalización instrumental de las mismas. Se constituyen en el punto de partida para plantear la disputa de sentidos en los saberes y conocimientos económicos, y presentar la amplia producción que desde las economías otras existen, y que se constituyen en saberes emancipatorios. Es así que el saber económico de los subordinados implica prácticas de construcción colectiva del bien-estar, sistematización de las mismas, y producción teórica acerca de dicho bien-estar.

Las teorías económicas dominantes, su imposición hegemónica, y sus consecuencias de desigualdad, explotación y contaminación. La racionalización instrumental de las relaciones socio-económicas como legitimadoras de las sociedades de mercado, de las políticas públicas y de la construcción de subjetividad-es. El interés individual, la riqueza, la renta diferencial y el bienestar general. Ventajas comparativas, libre competencia y división internacional del trabajo. La teoría del valor y el origen de la plusvalía. Salarios y ejército industrial de reserva. Las relaciones de explotación. El intercambio y los individuos. Utilidad y costos marginales como explicación de la formación de precios. La utilidad relativa del consumidor y la curva de demanda. La teoría subjetiva del valor y los precios. El equilibrio del mercado y la fundamentación matemática de las relaciones económicas. El monetarismo y la provisión de dinero requerida por el sistema. El Keynesianismo, la demanda agregada y el pleno empleo. El intercambio centro-periferia. Latinoamérica y el deterioro de las condiciones del intercambio. Producción de mano de obra intensiva y producción de mano de obra extensiva. La industrialización sustitutiva de importaciones y la teoría de la dependencia. El neoestructuralismo y la orientación de la industrialización a los mercados externos.

Capitalismo productivo, comercial, financiero-especulativo- y la concentración creciente del capital; las perspectivas del crecimiento económico y la globalización.

Políticas económicas e intervención estatal. El estado gendarme de los contratos entre particulares como estructura de seguridad para los mercados y garantía de acumulación. El estado productor de bienes y servicios, y las condiciones del bienestar. Globalización neoliberal y desregulación de los mercados. El Imperialismo económico neocolonial.

La organización del trabajo y la racionalización creciente del proceso productivo. La expoliación del conocimiento obrero. Línea de montaje, estandarización y productividad. Producción y consumo en masa. La flexibilidad de las tareas de producción y el obrero polivalente. Obsolescencia programada y obsolescencia percibida.

El proyecto decolonial y las perspectivas económicas otras. Economía del Buen Vivir. Eco- feminismos. De la economía ambiental-capitalismo verde- a la economía ecológica.

Racionalización instrumental de las relaciones socioeconómicas y construcción de indicadores económicos como abstracciones matemáticas. Mercado-s y equilibrio. Consideraciones acerca de la competencia y el monopolio. Mercados, sectores y PBI. La construcción de indicadores económicos de inflación, desempleo, crecimiento, superávit, déficit, entre otros, como explicación y validación de políticas públicas.

El sistema de información contable micro y macroeconómico. Informaciones contables empresariales y toma de decisiones. Información contable estatal y definición de políticas públicas. Las legalizaciones y legitimaciones en torno a los sistemas de información económico-contables. Balanzas y Balances.

Las consideraciones ético-políticas y emancipatorias en la construcción y utilización de indicadores y sistemas de información. La inclusión de variables invisibilizadas en la construcción de indicadores económicos. Circuito económico simple y flujo circular de

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

la renta ampliada. Salarios y plusvalía. La renta básica de ciudadanía. Circuito económico complejo y flujo circular de la riqueza social. Rentas de los recursos naturales, y contabilización de pérdidas de recursos naturales y flujo de materiales. Contaminación y externalidades, la concepción de Huella ecológica y Justicia intergeneracional en el aprovechamiento de la biodiversidad. Deuda ecológica acumulativa, y la distribución de los costos ambientales de forma geográfica y social. PBI y PBI ambiental. Producto Nacional Bruto y Producto Eco-nacional.
La concepción de riqueza como acumulación de capital y la construcción de la riqueza social. Incremento del PBI como indicador de desarrollo, el índice de desarrollo humano, y los indicadores del Buen Vivir. PBI per cápita y estándares de vida ampliados.
La proyección de las construcciones teóricas y prácticas de las economías otras. Valorizaciones monetarias y no monetarias. Economía del tiempo y Banco de tiempo. Procesos de recuperación de la biodiversidad y energías limpias. La valorización de los trabajos invisibilizados.

CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍAS

El binarismo humano/subhumano a partir del género y color como constitutiva del ser y estar en el sistema capitalista-patriarcal-colonial y moderno.

Desandando términos, conceptos y contenidos en torno a: matriarcado, matrilineal, patriarcado, misoginia, heteronormatividad, sexismo, feminicidio, femigenocidio, racismo, cuerpo-territorio.
La deconstrucción y desnaturalización de las prácticas sociales racistas y heteropatriarcales en el aula, escuela, barrio, comunidad.
Las conformaciones identitarias como construcciones socioculturales y no esencialistas: la potencia pluriversal y colectiva de las mismas, en contraposición a la lógica unicista e individualista de raíz eurocéntrica, moderna, patriarcal y netamente occidental. La potencia del "estar siendo" desde una perspectiva interseccional: sistema sexo-génerico, la racialidad, lo clasista, lo etario, la ubicación espacial.
La cuestión de género de los movimientos disidentes y contraculturales.
El cuerpo-territorio como práctica discursiva y social, y como categoría analítica que rompe el binarismo naturaleza/sociedad, cuerpo/mente, razón/sentimientos, entre otros. La hegemonía de los cuerpos cis: ¿hay otros cuerpos? Los cuerpos que importan. La construcción de feminidad y masculinidad en los territorios, ¿podemos ser otros-as feminidades-masculinidades? Las otras formas de ser y estar en el mundo que rompen binarismos.
Los estereotipos raciales, sexuales, sociales y simbólicos que limitan y proyectan el "estar siendo". Los cuerpos sin patrones estereotipados: la intersección de la cuestión de color, sexo, género, edad y estética. Las implicancias de la redistribución y el reconocimiento para acciones emancipadoras: "la ciudadanía" y "lo político" y sus implicancias desde el género, las conquistas de derechos civiles, políticos y sociales.
Los movimientos y colectivos-as disidentes y de resistencias: ecofeminismos y feminismos comunitarios, LGGTTB, disidencias sexuales, entre otros; su potencia creativa y la reivindicación-acción en pos de ciudanías plenas y soberanas.
El género en disputa: más allá de los binarismos en clave decolonial y feminista. El cuerpo, los géneros, las sexualidades desde las miradas de los feminismos negros, chicanos, comunitarios, blancos, islámicos y transfeminismos, entre otros.

ESCRIA

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

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

Nuevas cartografías del deseo: la rebelión de los cuerpos. De "todo lo personal es político" y "no se nace mujer, si no que se hace" a que "otros sean lo normal, yo monstruo de mi deseo".

Problemática de Trabajo

La imposición del binarismo Naturaleza/cultura como reordenador del trabajo social en sus dimensiones económicas, políticas, simbólicas y culturales. En términos económicos del trabajo comunitario a la apropiación individual. Culturalmente del trabajo como satisfactor sociocultural al trabajo como expiación de dignidad y salvación. Políticamente del trabajo como construcción sociohistórica al trabajo naturalizado como condición de existencia. En términos simbólicos del trabajo como parte constitutiva de la concepción cultural de naturaleza al trabajo como dominio de la naturaleza.

El trabajo: término, concepto y contenidos históricos del trabajo. La concepción de trabajo de las diferentes sociedades a lo largo del tiempo y su relación con las prácticas políticas. El color y el género del trabajo: "el trabajo de negros" y el trabajo doméstico como soportes naturalizados del patriarcado capitalista. Otras construcciones del término trabajo.
Trabajo, empleo, tiempo libre y ocio: sus implicancias en la construcción de ciudadanías y prácticas políticas.
La organización del trabajo en las sociedades capitalistas: el trabajo como derecho social, sus características y procesos en la larga duración. El salario como conquista colectiva y el salario como reaseguro del orden capitalista. El accionar y horizontes de los sindicatos en la defensa de los derechos de los trabajadores y las trabajadoras.
Las nuevas éticas del trabajo contrahegemónicas. Los Movimientos obreros y sus prácticas de resistencia: las empresas recuperadas y cooperativas como alternativas de producción y gestión obrera.
¿Hacía el fin del trabajo? Argumentos para la sociedad del ocio. Nuevas alternativas cooperativistas y solidarias del trabajo. Del salario a la renta básica de ciudadanía.
La imposición del binarismo Naturaleza/cultura como reordenador del trabajo social en sus dimensiones económicas, políticas, simbólicas y culturales. En términos económicos del trabajo comunitario a la apropiación individual. Culturalmente del trabajo como satisfactor sociocultural al trabajo como expiación de dignidad y salvación. Políticamente del trabajo como construcción sociohistórica al trabajo naturalizado como condición de existencia. En términos simbólicos del trabajo como parte constitutiva de la concepción cultural de naturaleza al trabajo como dominio de la naturaleza.
El sistema capitalista-patriarcal-colonial y moderno su concepción de trabajo y las implicancias económicas, políticas, culturales y simbólicas. La alienación del ser y estar como correlato de concebir al ser humano en tanto trabajador/vendedor de fuerza de trabajo. La alienación concebida exclusivamente en términos económicos y sus limitaciones. Las otras éticas del trabajo y sus otras valoraciones: los trabajos urbanos/trabajos agrícolas/trabajos otros y el desarrollo de otras lógicas y éticas del trabajo. El trabajo en clave emancipatoria: movimientos economías populares, movimientos economías feministas, movimientos economías campesinas, movimientos economías campesino-indígenas, movimientos economías socioecológicas, Comercio Justo, entre otros.

ES COPIA

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

Problemática ecológica

La imposición del binarismo civilización/barbarie como producto de la separación entre el desarrollo tecnológico/la ética/lucro privado y sus efectos predatorios de la naturaleza.

Naturaleza, capitalismo, ambiente y ecología: el carácter histórico-político de la naturaleza. La biodiversidad como unidad ecológica y cultural. La naturaleza como pozo y sumidero: la huella ecológica, componentes y manifestaciones socioambientales. Los conflictos socioambientales en el desarrollo del sistema capitalista-patriarcal-colonial y moderno. La conversión de las fuerzas productivas en fuerzas destructivas de la naturaleza y la sociedad.
Ecología de ricos y ecología de pobres: características y anclajes territoriales. La relación ecología, economía y política. Las falacias del desarrollo sustentable. La ecología política. Neoextractivismo y crisis civilizatoria.
Ecología, naturaleza, medioambiente, ecosistemas: conceptos en disputa y resignificaciones en clave emancipatorias del orden social instituido. ¿Recursos naturales o bienes comunes? ¿Qué es la soberanía alimentaria? Agronegocios versus agroecología: significado, rentabilidad, sustentabilidad. Decrecimiento y Buen Vivir. Los movimientos socioambientales y la conjunción de las luchas sociales y ecológicas. La ecología de los pueblos preexistentes: claves para el Buen Vivir. Análisis de problemáticas socioambientales: minería a cielo abierto y soja transgénica.

Procesos sociales de resistencia y prefiguración de nuevas relaciones sociales ecológicas, de género y trabajo, análisis de manera transversal, contrahegemónica y sus implicancias emancipatorias.

Los zapatistas, el MST brasilero y Rojava
El MOCASE, fábricas recuperadas, los movimientos de la economía popular. Asambleas por el agua, vía campesina, movimientos sociopolíticos, entre otros

FILOSOFÍA
El sujeto cartesiano y su devenir puro y transcendental en la Modernidad en contraposición a una ontología del sujeto anclado al territorio que habita, en clave decolonial.

Las teorías decoloniales como aporte al corpus filosófico "latinoamericano" de nuevas categorías explicativas para dar cuenta de los procesos coloniales. La modernidad como hito inaugural del sistema-mundo-colonial-capitalista y su conformación racista, patriarcal y genocida. La constitución del sujeto puro y trascendental como fundamento filosófico del mundo moderno. Re-categorización de la Modernidad, en tanto concepción histórica y en tanto disposición epistémica que inaugura una particular ontología en la que prevalece la des-historización de los orígenes sociales de los sujetos y los territorios que habitan. Predominio de la re-inscripción en el cuerpo de la repetición constante de los códigos socialmente naturalizados, en tanto que performativamente se re-instituyen las marcas de género a partir de los dispositivos de control social.
El sujeto situado e interseccionado, por el género, la clase, el sexo, la raza, el territorio, la religión, como fundamento filosófico desde un Sur político epistémico. La humanidad y la subhumanidad. La negritud, la hediondez, los chicanos, las mujeres y

ADRIANA BEATRIZ PONTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de E...
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUC...

grupos minorizados, migrantes, los pueblos pre-existentes, los cuerpos disidentes, entre otros, como expresiones de una ontología situada. Configuraciones sobre la identidad de carácter nacional, continental, periférica y central.

La ética en su relación con la política en el sistema-mundo, los principios morales y los sentidos culturales que se desprenden de la filosofía liberal y la cultura patriarcal. El antagonismo, el agón y el conflicto en relación a lo político. Hegemonía y consenso, elementos a considerar en los sistemas ético-políticos.

El papel de la ética en los ordenamientos sociales y políticos como productos históricos. La comunidad de los filósofos en Platón, la Democracia Aristotélica, la utopía de Moro, las comunidades zapatistas, las amazonas, el pensamiento feminista, la utopía anarquista, los sistemas socialistas en contraposición al liberalismo filosófico. Los sistemas éticos como orientadores de prácticas sociales que buscan concretar determinados fines: felicidad, libertad, igualdad, éxito, plenitud, entre otros. Una ética universal en contraste a una pluriversalidad de éticas. Individualidad y colectividad. Pretensión universalizante y normalizadora de las éticas dominantes.
Lo político y la política, entre lo contingente y lo constitutivo. Configuración del campo de la política en su dimensión óntica y en el terreno de lo político en su dimensión ontológica. La hegemonía producto de acciones intencionadas, el consenso como estrategia política.
Ética, política y religión como tríada fundante en la reconfiguración del sistema-mundo-moderno-colonial-capitalista-patriarcal. Hospitalidad, sororidad y solidaridad como elementos disruptivos con las éticas liberales.

Las configuraciones del saber y los discursos del poder están en estrecha imbricación. Las resistencias a los ordenamientos epistemológicos emergen desde las teorías críticas y los pensamientos decoloniales poniendo en evidencia la imposición de la direccionalidad del saber. Se manfiestan en su carácter complejo, pluriversal y colectivo entretejiendo redes.

Las Espistemologías del sur, las teorías decoloniales y las corrientes críticas de raigambre materialista como desestabilizadoras de los regímenes imperantes del saber-poder. El discurso hegemónico legitimador de prácticas de opresión, políticas segregacionistas, desigualdad, la inequitativa distribución de las riquezas, saqueo a la biodiversidad, destrucción de la vida y la división sexual del trabajo. La episteme según contextos históricos circunscripta a pluriversos disgregados que aparentan unicidad. El discurso de la apariencia y el discurso del poder con pretensión de universalidad. En los márgenes lo que no se subordina a los axiomas de omnipotencia occidental de raigambre imperial, discursos alternativos. La concentración de los medios masivos de comunicación, el vaciamiento de la educación pública, la restricción y censura de los discursos disonantes. Puntos de encuentro entre los logos de la resistencia, en tanto discurso y en tanto prácticas políticas, el movimiento feminista, el pensamiento decolonial, los movimientos campesinos y los sectores populares, entre otros.

HISTORIA

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

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

Las historias, los tiempos y los espacios en las formas de ser y estar constitutivas de la condición humana en territorios-espacios-tiempos diversos. La apropiación de las formas de ser y estar como condición para la división social, racial y sexual del trabajo y como complejo de categorías analíticas y relacionales para la problematización e intervención sobre ellas.

Las categorías de tiempo y espacio, en el análisis histórico e historiográfico. La historia como ciencia social ¿Hay solo una historia? La metodología en las ciencias sociales ¿existe una metodología? Los tiempos ¿solo hay sincrónicos y diacrónicos? Los tiempos otros y la larga duración: la disputa entre causas-efectos y la dialéctica social.

El proceso de humanización y primeros pueblos de acuerdo a su organización social, económica, cultural y simbólica y el paso de sociedades igualitarias a la imposición de relaciones sexuales, raciales y sociales desiguales y la conformación estructural de vínculos patriarcales.

Las sociedades igualitarias como primeras apropiaciones de las diversas formas de ser y estar en el mundo. La división sexual y social del trabajo: el trabajo intelectual y el trabajo manual. El patriarcado como antecedente constitutivo del surgimiento de los Estados. Territorios y pueblos geopolíticamente situados: Perú, México, China, India, Mesopotamia y Egipto.

Los diversos modos de producción que imponen relaciones de explotación y dominación sobre cuerpos y territorios y determinan las concepciones de tiempo y espacio de la sociedad.

¿Qué es un modo de producción? Características ¿Pueden pensarse todos los territorios y pueblos en todos los tiempos desde esta categoría? Los modos de producción de base comunitaria, esclavista, feudal, capitalistas y socialistas. ¿En todos los territorios hubo alguno de estos modos de producción?

La conquista, saqueo y apropiación de América como fundación ontológica del sistema capitalista-patriarcal-colonial y moderno y la centralidad europea en el mismo. La modernidad europea como proyecto universal de existencia y ciencia y la colonización como proceso constituyente de los territorios y sus conformaciones sociales y económicas.

La "invención" de América y Europa y su conformación ontológica. Europa como periferia del mundo y sus relaciones con el centro mundial: Oriente. El patriarcado en diálogo con los territorios y pueblos originarios: ¿Qué había antes: patriarcado de baja intensidad o jerarquías sexuales?, ¿tiene límites esta categoría? La herida colonial: las destrucciones ontológicas de "los y las otros y otras" y la modernidad como proyecto extensivo de imposición de existencia y ciencia. El modo de producción capitalista patriarcal y racial como sistema hegemónico, las relaciones sociales-económicas de dominación-explotación: lo racial humano-subhumano, la sexo-genérica, territorios sacrificables, burguesía-trabajadores-as y su análisis en perspectiva interseccional.

ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de En
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUC

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

Genealogías de las Resistencias sociales y sus cartografías en tiempos históricos de acuerdo a sus ubicaciones geopolíticas. Resistencias y defensas en términos de capital-vida, las defensas territoriales, los pueblos preexistentes y los bienes comunes, los feminismos, las identidades disidentes y los derechos humanos interculturales.

La herida colonial como proceso fundante de prácticas ecocidas, prácticas epistemicidas, prácticas femigenocidas y prácticas genocidas: sus resistencias. Las prácticas sociales de resistencia y sus cartografías [145] entramadas: análisis y problematización desde las epistemologías del sur. Los movimientos y colectivos obreros y la ética del trabajo contrahegemónica; los feminismos (ecofemenismos, feminismos blancos, feminismos indígenas, feminismos africanos, feminismos islámicos, feminismos negros). Las defensas territoriales y las asambleas ciudadanas; los pueblos preexistentes desde sus cuerpos territorios; los movimientos afrodescendientes; los movimientos negros y sus acciones, los movimientos islámicos.

Las violencias capitalistas en los procesos constitutivos de los Estados Modernos y territorios en Abya Yala. La cuestión del Estado-Nación capitalista, patriarcal, racista y monocultural y la profundización de conflictos en torno a la disputa por el trabajo (capital-vida), las sexualidades y la imposición extractivista de los bienes comunes.

Las violencias del capital como constitutivas de la conformación de los Estados capitalistas, patriarcales y monoculturales. Civilización o barbarie como categoría epistémica y constructora de mentalidades. Las categorías de Nación, etnia y pueblo. Las luchas por los derechos civiles, sociales, sexuales, económicos y políticos y la ampliación de ciudadanías. Ciudadanías plenas en una ecología de saberes. La potencia de los derechos interculturales para problematizar-nos. La política y lo político: diferenciación. Formas históricas de la democracia: representatividad, estatidad, ficciones democráticas y buenos vivires. Los regímenes de gobierno y los terrorismos de Estado. La denominada cuestión social, alcances y limitaciones, la potencia de problematizar-nos desde la interseccionalidad. La categoría de Imperialismo. ¿Globalización? ¿Aldea global?

Los procesos sociales que modifican la existencia de la especie humana con y en la naturaleza: las sociedades igualitarias y sus características económicas, culturales, políticas, sociales, de género y simbólicas. La revolución neolítica y sus implicancias económicas, sociales, políticas, culturales, de género y simbólicas. Las sociedades hidráulicas: China, India, Mesopotamia, Abya Yala.

Los procesos sociales que instituyen nuevas y emancipadoras relaciones humanas: las reformas de Psistrato, Solón y Gracco, la revuelta de Espartaco.

La disputa de diferentes concepciones de tiempo: el calendárico, gregoriano, cronológico, sexagesimal y lineal frente a: el calendario chino, solunar egipcio, calendario fenicio, calendario maya, calendario azteca, calendario andino, los tiempos

145 Para Guattari (1980), hacer mapa, es más acción que representación; la cartografía, antes que representar un mundo que esté ya dado, supone la identificación de nuevos componentes, la creación de nuevas relaciones y territorios.

ES COPIA

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

de cría, de cosecha, de parición, los tiempos mapuce, los tiempos negros. Las implicancias epistémico-políticas de estos tiempos otros.

Concepciones otras de trabajo. La historia etimológica y social del término trabajo: del tripalarie al tripalium y su aplicación al modo de producción esclavista. Su pasaje a la cristiandad como lavoro y su sentencia existencial "ganarás el pan con el sudor de tu frente". El color y el género del trabajo: "el trabajo de negros" y el trabajo doméstico como soportes naturalizados del patriarcado. Otras construcciones del término trabajo: el trabajo en el pueblo guaraní; la mita entre los pueblos preexistentes y su redefinición. La reciprocidad y la redistribución en formaciones sociales estatales y no estatales en el mundo andino.

La conquista de Abya Yala como fundación ontológica de "américa" y "europa". Implicancias de la conquista: prácticas genocidas, ecocidas, epistemicidas y prácticas femigenocidas.

Prácticas ecocidas: La imposición del binarismo Naturaleza/cultura como reordenador del trabajo social en sus dimensiones económicas, políticas, de género, simbólicas y culturales. En términos económicos: del trabajo comunitario a la apropiación privada. En términos de género: de la complementariedad de lo femenino/masculino a la jerarquización de la dualidad varón/mujer. Culturalmente: del trabajo como satisfactor sociocultural al trabajo como expiación de dignidad y salvación. Políticamente: del trabajo como construcción sociohistórica al trabajo naturalizado como condición de existencia. En términos simbólicos: del trabajo como parte constitutiva de la concepción cultural de naturaleza al trabajo como dominio de la naturaleza. La expoliación de la naturaleza por parte del capital mercantil europeo en busca de oro, plata y tierras de producción define zonas de "sacrificio": Potosí, Huancavelica, México, África y las plantaciones esclavistas. Las "nuevas" zonas de "sacrificio" en la fase actual del capitalismo: proyectos megamineros, luchas sociales y la redefinición de los recursos naturales en bienes comunes.
Prácticas genocidas: La conquista de Abya Yala por parte del capital mercantil europeo y su consecuente reordenación geopolítica como centro de este nuevo sistema. El exterminio de poblaciones pre-existentes a la conquista, la quema de brujas y la esclavización de personas negras para la imposición y desarrollo del sistema capitalista-patriarcal-colonial y moderno.
Prácticas femi-genocidas: el binarismo humano/subhumano a partir del género y color como constitutiva del ser y estar en el sistema capitalista-patriarcal-colonial y moderno. El cuerpo de las mujeres y los cuerpos feminizados como territorio de conquista/los ecofeminismos y feminismos negros como batallas contrahegemónicas. Los cuerpos de color y sus expresiones artísticas como formas de resistencia.
Prácticas epistemicidas: la imposición del binarismo civilización/barbarie como legitimación de la expropiación de conocimientos, saberes y lenguajes preexistentes y la universalización de la cultura parroquial occidental europea, blanca, patriarcal y burguesa.

Los procesos sociales que instituyen nuevas y emancipadoras relaciones humanas: los quilombos y los cimarrones negros. El movimiento Taky Ongoy. La revolución de Haití y la Revolución Francesa: Relaciones, similitudes y diferencias. La revuelta de Tupac Amaru.

ESCUELA

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

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

Las prácticas genocidas, ecocidas, epistemicidas y femigenocidas como constitutivas de los modernos Estados Nacionales.
La pervivencia del exterminio de pueblos preexistentes: en todo los territorios de los hoy modernos Estados Nacionales (Siux y pieles rojas en el norte; los caribes en centro américa, pueblos andinos; guaraníes y charrúas; amazonas; entre otros). La pervivencia del Buen Vivir y su proyección política-económica más allá de los límites del Estado-Nación.[146]

La constitución monocultural de los Estados Nacionales mediante la invisibilización: de pueblos preexistentes, de negros y afrodescendientes; de la mujer; y de las disidencias sexuales.

La constitución política de los estados nacionales mediante la explotación económica y la dominación política: las resistencias de clase, de color y género mediante organizaciones sindicales, sociales, políticas, culturales y educativas.

Las violencias capitalistas como constitutivas de los Estados nacionales y su actualidad: De la papeleta de conchabo al desempleo estructural. De la mujer como botín de guerra a los femigenocidios de hoy. Las desapariciones forzadas. Del gaucho como "abono para la tierra" a la criminalización de la protesta social. De la libertad de vientres al aborto legal, seguro y gratuito: luchas y feminismos. Las Disidencias sexuales y sus horizontes políticos. Análisis y estudios de caso.

CIENCIAS JURÍDICAS
La trama narrativa en las constituciones liberales y sus intervenciones jurídicas, políticas, económicas, culturales y simbólicas en la producción y reproducción de la vida.
El universalismo jurídico eurocéntrico y burgués que perpetúa las desigualdades de género, raza y clase.
Las constituciones liberales burguesas, las relaciones sociales de opresión que legitiman y el orden normativo positivo como modelo civilizatorio único.
La constitución política de los estados liberales y la división de poderes. La institución de la propiedad privada como derecho básico individual y fundamento simbólico de la constitución de clases sociales. La pirámide jurídica y el orden de prelación de leyes impuestas por el Estado monocultural
Las consecuencias sociales y simbólicas de la entronización del constitucionalismo capitalista liberal.
El derecho positivo y las nociones sobre el bien y el mal.
La razón universal que legitima los ordenamientos jurídicos positivos y las continuidades teóricas en las concepciones de pecado y delito.
El derecho natural y los vínculos que se pueden establecer entre el orden normativo, la religión y la moral.
Las constituciones desarrollistas, la justicia social y el reconocimiento de derechos sociales y políticos a los sectores populares.

146 Entendiendo al mismo como una relación social que delimita geográficamente un territorio para su dominio político y usufructo económico.

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

La Ciencia jurídica y la lectura decolonial de los Derechos Humanos
Los derechos de la naturaleza. Justicia ecológica y justicia ambiental. Constitución y régimen del Buen Vivir. La reivindicación del derecho a formas comunitarias de vida. La constitución de un dominio social colectivo y no estadocéntrico que oriente el derecho de propiedad a la solidaridad.
Las prácticas colectivas y horizontales en la creación y ampliación de derechos. Los derechos suprimidos por el colonialismo occidental y la modernidad capitalista y su relación con las injusticias originales. El derecho al conocimiento y una nueva epistemología desde el Sur.

La criminalización de las demandas de pueblos originarios, colectivos disidentes y movimientos sociales.
La distribución del poder y de la palabra: minorías, mayorías y representatividad.
Subjetividades otras politizadas y las resistencias ante el sistema jurídico dominante.
Los movimientos ambientales, los feminismos, los pueblos originarios, las comunidades LGTB, entre otras, y sus demandas como voluntad colectiva, heterogénea y contrahegemónica.
El estado y las formas de resolución de conflictos a las demandas de ciudadanías e identidades otras. La construcción de la alteridad peligrosa y criminal.

Los derechos interculturales ante la universalidad del derecho individual, la propiedad privada y su imposición en la lógica occidental de apropiación-acumulación de la naturaleza, los cuerpos-territorios y sus producciones-reproducciones en el proceso de acumulación capitalista.

La proyección de horizontes emancipadores, que resignifiquen los derechos colectivos ancestrales, la vida comunitaria y la autonomía política-territorial en clave decolonial y feminista.
El orden normativo colonial de sujetos universales que disciplina y controla a partir de criterios de raza, clase y género. La colonialidad del tiempo y del espacio en la conformación de la memoria, de los saberes y las subjetividades como relato único.
El buen vivir como proyección y horizonte para la construcción del derecho socio-ambiental. La ecología política sus demandas y proyecciones. La justicia en la distribución de lo común, el equilibrio como principio comunitario.
El ejercicio de los derechos políticos en las democracias participativas y deliberativas y experiencias de autogobierno y las prácticas no liberales y contrahegemónicas en la construcción de ciudadanías. La justicia de acuerdos de los pueblos de Abya Yala y la posibilidad de la co-existencia de los pluralismos jurídicos.

Las teorías y discursos dominantes como fuentes de legitimación de las falacias normativas del encierro, el castigo, y soportes de proyectos preventivos del delito.

La normatividad y su relación con la ley. Las técnicas de normalización en las sociedades disciplinares y su tránsito a las sociedades de control.
El Estado punitivo y el poder de policía. Los modelos de encierro y la continuidad de políticas patriarcales de aislamiento, marginalización y silenciamiento de las clases subalternas.

ES COPIA

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

Las construcciones de fronteras internas donde habita lo no-legal, la negación de la humanidad, la no existencia, una subhumanidad excluida del pleno acceso a los derechos humanos.

La colonialidad del ser, del saber y del poder disciplina y normaliza a través de la heteronormatividad excluyendo las alteridad-es posibles.

Las construcciones históricas y normativas de lo femenino, lo masculino y lo disidente y las relaciones de poder y dominación ocultas en los discursos de verdad implicados en la semántica jurídica. El derecho natural y los vínculos que se pueden establecer entre el orden normativo, la religión y la moral.
El universalismo jurídico eurocéntrico y burgués y la construcción de rasgos identitarios a partir de la estigmatización de las subjetividades subalternas.
El Poder pastoral en las doctrinas judeo-cristianas y su incidencia en el control de los cuerpos-territorios. El derecho positivo y las nociones sobre el bien y el mal. La razón universal que legitima los ordenamientos jurídicos positivos y las continuidades teóricas en las concepciones de pecado y delito.

Las políticas públicas neoliberales de urbanización en territorios marginalizados y los sentidos de resistencia en las culturas de los sectores populares.

La institución de la propiedad privada como derecho básico individual y fundamento simbólico de la constitución de clases sociales.
Las políticas neoliberales que promueven líneas de demarcación excluyente, la mercantilización del espacio, urbanizaciones cerradas y modificaciones de leyes sobre el territorio y su uso.
La sospecha, la inseguridad y la discursividad dominante en la implementación de prácticas de segregación y fragmentación socio-espacial.
El control de las poblaciones, su producción y reproducción, regulaciones del desarrollo de la vida y el trabajo a través de normas morales y jurídicas. La vida humana y su dignidad en el plano discursivo de los derechos humanos. El garantismo jurídico en la promoción del estado de derecho.
Los procesos de lucha y resistencia que instituyen derechos desde abajo. Justicia social y reconocimiento de derechos sociales y políticos a los sectores populares.

CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA

Desde el Área de Ciencias Sociales, Políticas y Económicas, y en coherencia con los Marcos Sociopolítico Pedagógico y Didáctico General construidos por el colectivo docente de la provincia de Neuquén, se propone pensar-nos en clave metodológica.
En ese sentido, es pertinente retomar las concepciones acerca de la construcción metodológica postulada por Gloria Edelstein (2006); desde este posicionamiento, pensar lo metodológico como una construcción, supone una articulación entre el conocimiento como producción objetiva y el conocimiento como problema de aprendizaje. Implica, además, reconocer la problemática de las y los sujetos que intervienen en una situación de enseñanza y aprendizaje, en relación a los territorios y los contextos en los que se encuentran insertas e insertos-áulicos, institucionales, territoriales, sociales, simbólicos y culturales-.
La construcción metodológica, como estilo de formación, genera estrategias docentes creativas, singulares, diseñadas a partir de un objeto de estudio específico, basadas

COPIA

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

en ciertos conocimientos y saberes, y pensadas para las y los sujetos en relación al quehacer docente.

Dicha categoría analítica y metodológica posibilita pensar-se desde un curriculum situado, apelando a la autonomía docente que se retroalimenta de la interrelación entre las orientaciones curriculares, las definiciones tomadas, y la propuesta didáctica constructiva. Esta propuesta debe ser estratégica en términos de significatividad y situacionalidad de las y los sujetos que aprenden. En tal caso, e intentando ser coherentes con el proceso constructivo de estos conocimientos y saberes, se parte de la pedagogía crítica y de la centralidad de los conceptos.

Como proceso dialéctico, la construcción metodológica resulta del entrecruzamiento de una serie de momentos y dimensiones que permiten caracterizarla como multirreferencial.

En primer lugar, toda intervención pedagógica requiere de la elaboración de un diagnóstico institucional y áulico que permita conocer las condiciones objetivas y subjetivas de quienes serán participantes de la propuesta educativa. Este mapa del establecimiento y del grupo sólo puede ser trazado a partir de la interrelación de cada Área y en diálogos interáreas, así como de sus aportes en términos epistémicos.

El segundo momento de la construcción metodológica requiere de la elaboración de una propuesta que ponga en tensión los diagnósticos elaborados de manera colectiva, y los conocimientos y saberes propuestos como contenidos curriculares. Dichos conocimientos se organizan como problemáticas a ser enseñadas de modo tal que se configuren como conflictos cognitivos. Los aportes de la propia disciplina, de las teorías sobre aprendizaje, de las didácticas junto a los conocimientos y saberes desde una perspectiva ético-política, se tornan claves para efectuar este entrecruzamiento entre teoría y práctica.

Cada propuesta explicita objetivos de aprendizaje, la selección de un entramado conceptual que parte de unas problemáticas, el recorte de una serie de conocimientos y saberes, el diseño de actividades y su secuenciación en complejas unidades didácticas: las clases.

En tercer lugar, las y los docentes ponen en acto sus propuestas pedagógicas, siempre atravesadas por un complejo de variables y dimensiones: la multiplicidad de tareas; la complejidad del acto pedagógico; la inmediatez; la indeterminación de la situación; la implicación personal, y la opacidad e imprevisibilidad de las otras y los otros.

El enfoque respecto de la construcción metodológica, de la dialéctica objeto / método que Gloria Edelstein (2002) propone, indica que el último estadio del proceso, corresponde a la revisión crítica sobre las prácticas docentes. La reflexión sobre lo que ocurrió en el aula, "implica el esfuerzo en una inmersión consciente de un sujeto en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y políticos, el mundo social en él incorporado" (Edelstein, 2002, p. 479). La revisión crítica le permite al/la docente "reorganizar sus esquemas de pensamiento y acción a la luz de categorías con mayor poder explicativo y problematizadoras de la realidad" (Edelstein, 2002, p. 10). Se conforma así como mediador activo entre teoría y práctica, en el proceso de reconstrucción crítica de sus intervenciones y de sus posicionamientos teóricos.

El contexto, lo situado, y las particularidades de las y los sujetos de aprendizaje en interrelación con sus territorios, serán las puntas desde las cuales las y los docentes plantearán sus intencionalidades pedagógicas, epistémicas y políticas, expresadas en

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

una propuesta didáctica específica de su disciplina y en diálogo de saberes con otras disciplinas del Área y de otras Áreas.

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

La estructura de contenidos del Área está comprometida con la formación ética y política del estudiantado, procura aportar herramientas conceptuales e instrumentales para habilitar el ejercicio de la crítica sobre la 'cuestión social', la intervención autónoma y el ejercicio de ciudadanías activas y plenas.

El aula como trinchera y como uno de los espacios de iniciación de la actividad política, visibiliza que las prácticas sociales son colectivas y recurrentes, por lo que pueden ser objeto de análisis ético y político para incidir sobre ellas. Allí está la materia prima para pensar nuestra acción ética y política (Siede, 2007, p. 230) pues son indispensables espacios públicos para reconocerse en este mundo, decidir qué se hace en él, cómo se lo puede evaluar y hacia donde reorientarlo.

Se adoptan los lineamientos de este autor, que desafía a pensarse en las prácticas político-pedagógicas, ya no desde la lógica de la explicación-aplicación, sino desde la problematización-conceptualización (Siede 2007, s/d).

Para este enfoque, aquellas contradicciones entre teoría y práctica, los conflictos y los desacoples normativos son una oportunidad para pensar, (Siede, 2007, p.230). La alternativa metodológica de la problematización-conceptualización genera apertura en las clases al apelar al mundo de representaciones/significaciones que tiene cada estudiante, con el objetivo de confrontarlas con los conocimientos y saberes curriculares, habilitando la toma de posiciones y el desarrollo del pensamiento autónomo.

Para esto, resulta medular planificar la enseñanza partiendo de situaciones que dan cuenta de las prácticas y las concepciones de la vida social de los y las estudiantes, y construir un saber desde el análisis situacional de las prácticas, que desafíe el poder explicativo de enfoques y categorías disciplinares.

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

Pensar las prácticas pedagógicas en clave crítica y situada, abre la puerta para 'salir a jugar' con nuestros conocimientos y saberes, y para que en el diálogo entre saberes y conocimientos con las y los estudiantes, sus territorios, sus contextos, sus intereses y deseos, las propias prácticas se conformen como locus de conocimiento político pedagógico y didáctico situado.

Se trata de trabajar colaborativamente en la construcción de propuestas formativas emancipatorias, lo que implica un cambio en la cultura política, epistémica, pedagógica y ética en y desde las aulas.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

En pos de vislumbrar algunas orientaciones didácticas desde las cuales comenzar a elaborar materiales de la enseñanza desde estos marcos epistémicos, políticos y pedagógicos, resulta necesario partir de la reflexión acerca de la diversidad de concepciones como parte del proceso de problematización. Esto permite el

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

posicionamiento respecto de la existencia de múltiples experiencias, múltiples saberes y múltiples prácticas.

Desde esta posición ético-política se debe reconocer y conceptualizar las relaciones sociales generadas en la búsqueda de realización de las necesidades, como punto de partida para historizarlas. Entonces, se debe realizar el análisis y comparación de los diversos pueblos en sus periodizaciones y territorialidades a partir de las categorías resignificadas a la luz de las epistemologías "desestabilizadoras", dejando de lado la mera descripción que resta posibilidades de análisis y no procura una problematización en horizontes témporo espaciales.

Trabajar con diversidad de recursos y fuentes de información como estadísticas, fuentes periodísticas- orales y documentales-, materiales audiovisuales, producciones artísticas, obras literarias, entre otras, y estrategias metodológicas como estudio y comparación de casos, ateneos de debate sobre temas controversiales y otros, viabilizan procesos de problematización y de conceptualización.

Los proyectos de trabajo colectivo a partir de problemas, aportan desde la multiplicidad de saberes y prácticas, la posibilidad de la democratización del conocimiento. A la vez producen una ruptura en los espacios-tiempo de la clase y el tiempo universal calendárico, lineal y gregoriano.

Este proceso de reconocimiento, análisis y problematización debe realizarse abordando una concepción compleja de sistema capitalista-patriarcal-colonial y moderno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AAVV (2017). Pensar la escuela que queremos, disputas entre conocimientos y enseñanzas. Documento de trabajo, MCP, Neuquén. Argentina.

Acosta A. (2010) El Buen Vivir en el camino del post-desarrollo Una lectura desde la Constitución de Montecristi. Recuperado en: https://www.fuhem.es/media/cdv/file/biblioteca/Analisis/Buen_vivir/Buen_vivir_posdesarrollo_A._Acosta.pdf

Aguilera, F y Alcántara, V (comp.) (2011). De la Economía ambiental a la economía ecológica. Barcelona. España. Ed. ICARIA.

Agra Romero, M. X. (2007). Ciudadanía, Feminismo y Globalización. Recuperado en: https://www.labrys.net.br/labrys10/espanha/agra.htm.

Aleman, J. (2016). Horizontes neoliberales en la subjetividad. Buenos Aires. Argentina. Grama.

Alonso, G., Zurbriggen,R.; Herczeg, G y Lorenzi, P. (2007). Las grietas, entre el conocimiento y la ignorancia: apuntes para la problematización de la 'normalidad' en las escuelas" presentado en las I Jornadas Nacionales de Investigación Educativa. Mendoza. Argentina.

Aristóteles (2003). La política. Buenos Aires. Argentina. Ediciones Nuevo Siglo S.A.

Astrada, C. (1968). La Génesis de la dialéctica. Buenos Aires. Argentina. Juarez Editor S.A.

Barkin D. y Lemus B. (2011). La economía ecológica y solidaria, una propuesta a nuestra crisis. Mexico DF. México. Revista Sustentabilidades n° 5.

Bauman, Z. (2001). En busca de la política. Buenos Aires. Argentina. Fondo de Cultura Económica.

Bordoli, M. (2016). El cooperativismo de trabajo como germen de una nueva economía. Aportes para el debate desde el campo filosófico. Revista Idelcoop n° 220. Pp. 43/62.

ES COPIA

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

Borón, A. (Comp.) (1999). La filosofía política clásica. Buenos Aires. Argentina. CLACSO/EUDEBA.

Castro Gómez, S. (2007). Descolonizar la universidad. La hibrys del punto cero y el diálogo de saberes. En Castro-Gómez y Grosfoguel (2007). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá. Colombia. Siglo del Hombre Editores. Recuperado en: http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libros/147.pdf.

Duque, C. (2010). Judith Butler y La teoría de la performatividad de género. En Revista de Educación & pensamiento. Recuperada en: file:///C:/Users/andrea/Downloads/Dialnet-judithButlerYLaTeoriaDeLaPerformatividadDeGenero-4040396%20(1).pdf

Dussel, E. (2015). 16 Tesis de economía política. México DF. México. Siglo XXI.

Dussel, E. (1994) El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad. Quito. Ecuador Ediciones Abya Ayala

Edelstein, G. (1997). La reflexión sobre las prácticas. Algo más que un lema. Córdoba. Argentina. Ed. Mimeo.

Escolar, M. (1996). Geografía y educación media. La esperanza y el poder de los hechos consumados. En Revista Geographikos N°7. 2do.semestre de 1996.

Fernández, A. M. (2013). Jóvenes de vidas grises. Psicoanálisis y biopolíticas. Buenos Aires. Argentina. Nueva Visión.

Foucault, M. (1999). El cuidado de la verdad. En Estética, ética y hermenéutica Barcelona. España. Paidós.

Foucault, M. (2010). Las palabras y las cosas. Villa Ballester. Argentina. Siglo veintiuno editores.

Foucault, M. (2006) "Seguridad, territorio, población". Fondo de cultura económica, Buenos Aires

Foucault, M. (1989) Vigilar y Castigar. Buenos Aires, Argentina. Ed. Siglo XXI.

Foucault, M. (1992) Microfísica del poder. Madrid. España. Ed. Las ediciones de la piqueta.

Foucault, M. (2012) El poder, una bestia magnífica. Bienos Aires <srgentina. Siglo XXI editores

García, L. (2016). Geografía de las ausencias. Praxis educativa, Vol. 20, N° 2; mayo-agosto 2016, pp. 34-40. Recuperado en: http://www.redalyc.org/pdf/1531/153146912004.pdf.

García Linera, A (2004). Democracia liberal vs. Democracia comunitaria, extraído de: http://www.voltaire.org/article122845.html

Gramsci, A. (1972). Introducción a la filosofía de la praxis. Barcelona. España. Ediciones Península.

Grinberg, S. (2008). Educación y poder en el SXXI. Buenos Aires. Argentina. Ed. Miño y Dávila.

Grosfoguel, R. (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. Recuperado en: http://www.revistatabularasa.org/numero-19/02grosfoguel.pdf.

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

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

ES COPIA

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

Gutierrez, F. (1988). Educación como práxis política. Mexico. Siglo veintiuno editores.

Gurevich, R. (2005). Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos: Una introducción a la enseñanza de la geografía. Buenos Aires. Argentina. Fondo de Cultura Económica.

Gurevich, R (2009). Territorios y lugares del mundo hoy: notas para su enseñanza. En: AA.VV. Enseñar Geografía en la escuela hoy. Número especial de Revista digital 12ntes. N° 4. Año 1. Recuperado en www.12ntes.com/wp-content/uploads/12ntes-digital-4.pdf.

Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular. Colección cuadernos de educación popular, Editorial El Colectivo, Buenos Aires, 2007, (versión mecanografiada).

Harvey, D. (2014).Diecisiete contradicciones y el fin del capitalismo. Quito. Ecuador Editorial IAEN,

Helfrich, S. (2012). Bienes comunes: un marco y un caleidoscopio de prácticas sociales para otro mundo posible. Recuperado en: http://rio20.net/propuestas/bienes-comunes-un-marco-y-un-caleidoscopio-de-practicas-sociales-para-otro-mundo-posible/

Hidalgo Capitán, A.L. (2011). Economía política global. Una introducción. Edición electrónica gratuita. Recuperado en: www.eumed.net/libros/2011b/942/

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

Jimenes, Bravo, y Osadrón (2013). La construcción de la ciudadanía contemporánea: nuevas posibilidades para la enseñanza de la historia. En Muñoz, Osadrón y Millavil (Edit.). La didáctica de la Historia y la formación de ciudadanos en el mundo actual. Santiago. Chile. Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.

Kohan, W. (2014). ¿Qué es enseñar y aprender filosofía? Recuperado en: https://www.youtube.com/watch?v=RPPNqRIFyIo

Korol, C. (2007). La educación como práctica de la libertad. Nuevas lecturas posibles. En KOROL, Claudia (Comp.) (2007). Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular. Buenos Aires. Argentina. El Colectivo, América Libre.

Kontopoulos, Kyriakos (1993). The Logic of Social Structures. Cambridge: Cambridge University Press.

Lander, E. (Comp) (2000). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Caracas. Venezuela. Ed. Ciccus-CLACSO.

Lanz Rodriguez, C. (2011). "Buen vivir": una opción para cambiar el modo de vida. Recuperado en https://www.aporrea.org.

Leff, E (2004). Saber ambiental: sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder. México DF. México. Siglo XXI

Lorca Javier (8/2/2005) La muerte de la palabra en el mundo universitario. Entrevista a Ricardo Forster. Diario Página 12

Lugones, M. (2008). "Colonialidad y género". Tabula Rasa, Núm. 9, julio-diciembre, 2008, 73-101. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Bogotá, Colombia. Disp. en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600906

Mc Laren, P. (1984). La vida en las escuelas. México DF. México. Ed Siglo XXI.

Marañón Pimentel, B. (2014). Buen vivir y descolonialidad: crítica al desarrollo y la racionalidad instrumentales. México DF. México. UNAM, Instituto de Investigaciones Económicas.

ES COPIA

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

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

Max Neef, M. (1993) Desarrollo a escala humana. Montevideo. Uruguay. Ed Nordan-comunidad.

Mignolo, W. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En Castro-Gómez, S. y Grosfoguel. R. (Edit.)(2007). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Siglo del Hombre Editores, Bogotá, 25-46. Recuperado en: http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf.

Mignolo, W. (2003). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. En Lander, Edgardo (Comp.) La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. (p 34-52) disponible en: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur /20100708034410 /lander.pdf

Mouffe, C. (2011). En torno a lo político. Buenos Aires. Argentina. Fondo de Cultura Económica.

Nahuel, M. L. (2013). Mapeos culturales participativos en Nvwken: un camino para otras formas de representación territorial. Puel Mapu. Neuquén. Argentina. Sin editar, artículo presentado en el marco del taller Cartografías participativas y derechos en el territorio organizado por el Instituto Teresa Lozano Long de Estudios Latinoamericanos (LLILAS) de la Universidad de Texas en Austin. Realizado desde el 29 de enero hasta el 1 de febrero de 2014 en Austin, Texas, Estados Unidos.

Nobre, M. (2015). Economía solidaria y economía feminista: elementos para una agenda Sao Pablo. Brasil. Publicación de SOF Sempreviva Organização Feminista Edit. Pigma Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-.

Pérez Orozco, A. (2014). Subversión feminista de la economía. Madrid. España Edición Traficantes de Sueños.

Piciñam, M., Piciñam, P., Caiñikul, M., Maripil, F., Hernández, D., Figueroa, C., Ñamku, R., Díaz, R., Vacanarvaja, T., Tiscornia, L., Villarreal, J., Tiscornia, L., Rodríguez de Anca, A., Huilipan, V. (2010). Propuesta para un KVME FELEN MAPUCE. Confederación Mapuce de Neuquén, Argentina. Newken, Puel Mapu.

Porto Goncalves, C.W. (2009). De Saberes y de Territorios - diversidad y emancipación a partir de la experiencia latinoamericana. En Revista POLIS N° 22, recuperado en http://polis.revues.org/2636.

Porto Goncalves, C.W. (2015). Del desarrollo a la autonomía. La reinvención de los territorios. El desarrollo como noción colonial. Kavilando, Vol. 7, Nº. 2, 2015 págs. 157-161.Recuperado: en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5476441.

Preciado, P. B. (2002). Manifiesto contrasexual. Buenos aires. Argentina. Anagrama.

Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En: Castro Gómez, Santiago y Ramón Grosfoguel (Edit.). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá. Colombia. Siglo del Hombre Editores. (pp. 93-125). Recuperado en: http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf

Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder y clasificación social. En Quijano, Aníbal (2014). Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires. Argentina. CLACSO. Recuperado en: http://biblioteca.clacso.edu.ar

ES COPIA

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

Rivera Cusicanqui, S. (2010). Ch´ixinakaxutxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Buenos Aires. Argentina. Tinta Limón

Rojas, M. (Coord.) (2011). El buen vivir y la disolución de la idea de progreso en La medición del progreso y del bienestar. Propuestas desde América Latina, México DF. México. México Foro consultivo científico y tecnológico, AC.

Sabaté Martínez, A., Rodriguez Moya, J. y Diaz Muñoz, M. (1995). Mujeres, espacio y sociedad. Hacia una geografía del género. Madrid. España. Editorial Síntesis.

Santisteban, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. Barcelona. España. Aula de Innovación Educativa, nº 189.

Santos, B. de S (2009). Una epistemología del Sur. México (D.F). México. Siglo XXI.Santos, M. (1996). A Natureza do Espaço, Técnica e Tempo, Razão e Emoção, São Paulo, Brasil. Hucitec.

Santos, B. de S. (2010) Decolonizar el saber, reinventar el poder. Montevideo Uruguay. Ed. Trilce. Disponible en :
http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber_final%20-%20C%C3%B3pia.p

Sauve, L. (2013). Educación ambiental y ecociudadania. Dimensiones claves de un proyecto político-pedagógico. Artículo de investigación del Centro de Investigación en Educación y Formación Ambiental y Ecociudadanía. Universidad de Québec en Montréal. Canada. Contacto: sauve.lucie@uqam.ca

Shepherd, N., Gnecco, C. y Haber, A. (2016). Arqueología y decolonialidad. Buenos aires. Argentina. Ediciones del Signo.

Siede, I. (2007). Hacía una didáctica de la formación ética y política. En Siede, I. Y G. Schujman (Comp.) (2007). Ciudadanía para armar. Portes para la formación ética y política. Buenos Aires. Argentina. Aique.

Skliar, C. (2009). Fragmentos de experiencia y alteridad. En Skliar, Carlos y Jorge Larrosa (Comp.). (2009). Experiencia y alteridad en educación. Rosario. Argentina. Homo Sapiens.

Souto, P. (Coord.) (2011). Territorio, lugar, paisaje. Prácticas y conceptos básicos en geografía. Buenos Aires. Argentina. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires. Recuperado en https://www.researchgate.net/publication/292144156.

Svampa, M. y Viale E. (2014) Maldesarrollo. La Argentina del extractivismo y el despojo. Buenos Aires. Argentina. Katz editores

Trigo, Rotondaro, Flores y Flouch (2014). Reflexión y acción en torno a la interculturalidad en el pensamiento de profesores de Geografía que trabajan con alumnos de sectores populares de General Rodríguez, provincia de Buenos Aires. En Fernández, Caso y Gurevich (2014). Didáctica de la Geografía. Prácticas escolares y formación de profesores. CABA. Argentina. Editorial Biblos.

Vaca Narvaja, V. (2010). Hacia una visión geográfica propia de nosotros mismos. Reflexión sobre el eurocentrismo en los mapas. Revista Pensamiento Propio no.5.

Wacquant, L. (2004) Las cárceles de la miseria. Buenos Aires. Argentina. Ed. Manantial.

Wallerstein, I. (Coord.) (1996). Abrir las ciencias sociales (Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales). México DF. México. Siglo XXI.

Walsh, C. (2004). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. En Melgarejo, P. (Comp.) (2004).

ES COPIA

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

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

Educación Intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas. México DF. México. Ed. Plaza y Valdés.

Yuval-Davis, N. y Werbner, N. (Edit.) (1999). Women, Citizenship and Difference. New York. EE.U-London. Ingland. Zed Books.

Zaffaroni, E. (2012) La cuestión criminal. Buenos Aires. Argentina. Ed. . Planeta

Zgaib, A. O. (2007). Didáctica de la contabilidad: La pared. En Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Universidad Nacional de Mar del Plata. Año 13. N° 29 Julio/Diciembre. Mar del Plata. Argentina.

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA

AAVV (2011). Estado e infancia. Más derechos, menos castigo. Publifadecs, General Roca. Argentina.

AAVV (2017-2018) Documentos varios sobre "otra Economía posible" en: http://www.socioeco.org/bdf_auteur-205_es.html

Agrisani y Lopez. Última edición. Economía y Contabilidad. A y L editores. Buenos Aires

Barkin, D. y Lemus, B. (2011). La economía ecológica y solidaria, una propuesta a nuestra crisis. México DF. México. Revista Sustentabilidades n° 5.

Bianco A. (1988). Pequeña historia del trabajo (ilustrada) I y II. Buenos Aires. Argentina. Editorial Contrapunto

Blanc y García Ríos (2016). Geografía e inflexión decolonial. Cuando las representaciones del territorio dan cuenta de un pensamiento colonizado. En Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en Investigación Educativa – 2016 Recuperado en:
http://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/estudiosdescoloniales/sed2016/paper/viewFile/1601/905

Bordoli, M. (2016). El cooperativismo de trabajo como germen de una nueva economía. Aportes para el debate desde el campo filosófico. Revista Idelcoop n° 220 pp43/62.

Camacho, I. (1996). Economía alternativa en el sistema capitalista. En Revista de Fomento Social N° 51. Córdoba. Argentina.

Carpi, J. (2007). La economía social en un mundo en transformación. En Revista Ciriec N° 25. Valencia. España.

Czarny G.V. (2007). Pasar por la escuela: metáfora que guarda distintas caras para abordar la relación comunidades indígenas y escolaridad. En Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol.XII. Nº34. México DF. México.

Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: Una perspectiva posestructuralista. En: Cuadernos de pesquisa. V 34. N°122. Sao Paulo. Brasil. Fundação Carlos Chagas.

Escobar, A. (2007). La Invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo. Fundación Editorial El perro y la rana. Recuperado en: http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libros/218.pdf.

Federici, S. (2010). El Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria. Disp. Buenos Aires. Argentina. Traficante de Sueños.

Fernández, Caso y Gurevich (Coord.) (2007). Geografía: nuevos temas, nuevas preguntas. Un territorio para su enseñanza. Buenos Aires. Argentina Ed. Biblos.

Foucault, M. (1992). Microfísica del poder. Madrid. España. Las ediciones de la piqueta.

ES COPIA

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

Foucault, M. (2012). El poder, una bestia magnifica. Buenos Aires. Argentina. Siglo veintiuno editores.

Gabilondo, A. (1990). El discurso en acción. Barcelona. Anthropos.

Gorricho, L. (2017). Frutillas: un libro sobre educación y trabajo.

Grabois J. (2014). Organización y Economía Popular (1, 2,3,4). En Cuadernos de formación. C.A.B.A. Argentina. Confederación de Trabajadores de la economía popular

Hidalgo Capitán, A.L. (2011). Economía política global. Una introducción. Edición electrónica gratuita. Texto completo en www.eumed.net/libros/2011b/942/ https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Caliban%20y%20la%20bruja-TdS.pdf

Lapolla, A. (1999). Globalización, Neoliberalismo y Socialismo. Buenos Aires. Argentina. Editorial 21 SRL.

Leff, E. (Coord.) (2002). Ética, vida, sustentabilidad. México DF. México. Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente. Red de Formación Ambiental para América Latina y el Caribe.

Leff, E. (2004). Racionalidad ambiental y diálogo de saberes. Significancia y sentido en la construcción de un futuro sustentable. Polis Revista Latinoamericana en línea, 7. Recuperado en http://polis.revues.org/6232

Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. En Tabula Rasa. N° 9, julio-diciembre. Pp. 73-101. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Bogotá. Colombia. Disponible en http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600906

Marañón Pimentel, B. (2014). Buen vivir y descolonialidad: crítica al desarrollo y la racionalidad instrumentales. México DF. México. UNAM, Instituto de Investigaciones Económicas.

Max Neef, M. (2007). La dimensión perdida. Cultura y economía solidarias. Montevideo. Uruguay. Ed Nordan Comunidad.

Max Neef, M. (1986). La economía descalza. Señales desde el mundo invisible. Colección Pensamiento Descalzo 1. Montevideo. Uruguay. Buenos Aires Argentina Coedición de CEPAUR-Centro de Alternativas de Desarrollo y NORDAN-Comunidad.

Mérega, M. et al. Última edición Departamento editorial de Ediciones Santillana Sistemas de Información Contable I y II. Editorial Santillana. Buenos Aires

Moraes, C. R. (2006). Geografía. Pequeña historia crítica. Buenos Aires. Argentina.GEOUNTREF-EDUNTREF. Recuperado en:
http://www.geobaires.geoamerica.org/textos/moraes_historia_critica.pdf

Morgade, G. (2001). Aprender a ser mujer, aprender a ser varón. Buenos Aires. Argentina. Ediciones Novedades Educativas.

Ocaña Pérez, G. (2011). La estructura económica y su incidencia en el desarrollo local observatorio iberoamericano del desarrollo local y la economía social revista académica. Málaga. España. Editada y mantenida por el grupo eumed.net de la Universidad de Málaga. Año 5. Número 11.

Porto Goncalves, C.W. (2009). De Saberes y de Territorios: diversidad y emancipación a partir de la experiencia latino-americana. Polis, Revista Latinoamericana, Volumen 8, Nº 22, 2009, p. 121-136. Recuperado en https://polis.revues.org/2636

Porto Goncalves, W. (2015). Entrevista publicada en Cardinalis, Revista del Departamento de Geografía. FFyH – UNC – Argentina Nº 4 - 1º semestre 2015. Pp. 230 – 263. http://revistas.unc.edu.ar/index.php/cardi/index

ES COPIA

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

Quintero Palacios, S. (1997). Geografía y nación. Estrategias educativas en la representación del territorio argentino (1862-1870). En Cuadernos del Territorio nro.7 Instituto de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires. Argentina. Recuperado en : http://ww2.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/geografia/territ7.ht

Razeto, L. (1993). Debate comunicando acerca de la llamada economía popular. En Comunicando: Boletín de Informaciones Inter-organizaciones. París. Francia. Cedal. N°24.

Razeto, L. y Calcagni, R. (1989). Para un proyecto de desarrollo de un sector de economía popular de solidaridad y trabajo. Santiago. Chile. PET/ TPH.

Razeto, L. (1997). Los caminos de la economía de solidaridad. Buenos Aires. Argentina. Lumen – Humanitas.

Rojas, M. (Coord) (2011). El buen vivir y la disolución de la idea de progreso. En La medición del progreso y del bienestar. Propuestas desde América Latina. México DF. México. Foro consultivo científico y tecnológico. AC. Pp.103-110.

Rojo Vivot A. (2004). Elaboración de proyectos. Santa Cruz. Argentina. Creativos Servicios Gráficos.

Sant, E. y Pagès, J (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia?, Revista Historia y Memoria nº 3. Disponible en http://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/historia_memoria/article/view/802/801.

Sant, E. y Pagès, J. (2012). Las mujeres en la enseñanza de la Historia: ¿hasta cuándo serán invisibles? Cad. Pesq. Cdhis, Uberlândia, v.25, n.1, jan/jun. 2012, pp. 91-117.

Santos, B. de S. (Org.) (2002), Produzir para viver; os caminhos da producción não capitalista. Rio de Janeiro. Brasil. Civilização Brasileira.

Sartelli, E. (Comp.) (2007). Contra la cultura del trabajo. Una crítica al sentido de la vida en la sociedad capitalista. Buenos Aires. Argentina. Ediciones RyR.

Segato, R. (2011). Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial. En Bidaseca, Karina y Vanesa Vazquez Laba (Comps.) (2011). Buenos Aires. Argentina. Ed. Godot. Pp. 17-48. Disponible en:
http://www.edicionesgodot.com.ar/sites/default/files/ediciones-godot-feminismos-poscolonialidad.pdf

Souto, P. (Coord.) (2011). Territorio, lugar, paisaje. Prácticas y conceptos básicos en geografía. Buenos Aires. Argentina. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires. Disponible en:https://www.researchgate.net/publication/292144156.

Vargas Soler, J.(2009). La perspectiva decolonial y sus posibles contribuciones a la construcción de Otra economía. En Otra economía volumen III. N°4. 1°semestre 009 ISSN 1851/4715. Disponible en:https://www.riless.org/otra economía

Villalón, G. y J. Pagès (2013). ¿Quién protagoniza y cómo la historia escolar? La enseñanza de la historia de los otros y las otras en los textos de estudio de Historia de Chile de educación primaria. Clio&Asociados. Nº 17. pp. 119-136.

Vitale L. (1987). La mitad invisible de la historia. El protagonismo social de la mujer latinoamericana. Buenos Aires. Argentina. Sudamericana Planeta editores.

Zaffaroni, E. (2012). La cuestión criminal. Buenos Aires. Argentina. Ed. Planeta,

ES COPIA

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

6.3.3 CIENCIAS NATURALES

FUNDAMENTACIÓN

A la Física, la Química y la Biología, entre otras disciplinas[147], se las ubica dentro del campo de Ciencias Naturales puesto que comparten ciertas características de los objetos de estudio. Estas ciencias estudian los hechos, fenómenos y procesos naturales que van desde las partículas fundamentales de la materia, a la composición, estructura y funcionamiento del universo, es decir, su campo de acción abarca diversas esferas/escalas del mundo con el propósito de otorgarle sentido.

En muchos casos, a las Ciencias Naturales se las identifica como Ciencias Experimentales, denominación que refiere a una forma metodológica de producción de conocimiento científico parcial ya que no engloba a todas las disciplinas, porque muchas de ellas prescinden de la experimentación como procedimiento metodológico, tal es el caso de la Biología Evolutiva o de la Astronomía[148], entre otras. En el caso de la Física, su estudio puede o no prescindir de procedimientos experimentales, así como también sus grandes teorías responde a producciones netamente formales basadas en el desarrollo matemático. También se las suele llamar Ciencias Naturales por el supuesto carácter fáctico[149] del objeto de estudio en contraposición a aquellas que abordan los objetos formales[150], como la Matemática.

En esta propuesta curricular, el Área[151] Ciencia Naturales estará integrada por la Física, la Química y la Biología. Sus objetos de estudio están relacionados y presentan desafíos ante la idea de establecer fronteras precisas al abordar el análisis de la interacción materia y energía. Así es que la Química estudia la composición, la estructura y las propiedades de la materia, los cambios que sufre y los efectos que producen esos cambios. La Física es la ciencia que estudia las propiedades y el comportamiento de la materia y la energía, así como el tiempo y el espacio. La Física aborda, por lo tanto, un amplio rango de campos y fenómenos naturales que van desde las partículas subatómicas y sus interacciones, hasta la formación y evolución del Universo, pasando por una multitud de fenómenos físicos como el sonido, el calor y la electricidad, entre otros. En tanto, la Biología hace foco en la complejidad de la vida y en sus manifestaciones. También abarca la biodiversidad[152] y extiende su campo de estudio desde las relaciones con y en el ambiente hasta las interacciones

147 La Química, la Física, la Biología, la Astronomía y la Geología constituyen las Ciencias Naturales.

148 La Astronomía es una ciencia observacional, natural y fáctica; utiliza la metodología de las Ciencias Naturales pero de una manera diferente. Esto implica que para poder explicar el comportamiento del universo en general o de un objeto celeste en particular, por ejemplo, a partir de la medición de una estrella, se analiza la luz y se compara con la situación que se observa en el laboratorio. Aunque no se puede controlar variables de que lo que ocurre en el universo, o las variables de lo que origina el proceso en las estrellas, no obstante, se puede controlar las mismas en el laboratorio. A partir de la utilización de la espectroscopia, se analiza la aplicación de las leyes físicas, se asume la universalidad y se puede aplicar en otra situación cada vez que se observa lo mismo. (N. Camino, comunicación personal, 7 de mayo de 2018).

149 El adjetivo fáctico refiere en los hechos o limitados a ellos, escindido de lo teórico e imaginario.

150 Las ciencias formales trabajan con objetos de estudio abstractos.

151 Se define al área como un espacio de construcción didáctica para el abordaje de saberes y conocimientos, integrada por diferentes disciplinas, sin invalidar cada una de ellas.

152 El término Biodiversidad refiere a la variedad y variabilidad de los seres vivos considerando desde el punto de vista ecológico, genético y específico (especie-población). Desde lo ambiental, también se incluye la diversidad cultural, como se explicita en el Documento de Perspectiva Ambiental e Interculturalidad.

ES COPIA

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

entre las biomoléculas, los mecanismos microscópicos y las vías metabólicas integradas en los organismos.

La enseñanza del Área Ciencias Naturales implica, entre otros aspectos, analizar y redefinir qué ciencia queremos enseñar, qué entendemos por naturaleza, cómo enseñar articuladamente los contenidos del Área en contexto, sin desvincular el por qué y el para qué de los mismos.

Desde la dimensión epistemológica, la enseñanza de las Ciencias Naturales en la escuela secundaria parte de considerar la realidad ya no como la suma de sistemas, sino más bien como una trama de incertidumbre. No existe una realidad única, pacífica y descriptible. En palabras de Najmanovich:

> La complejidad no es una ampliación de la simplicidad, ni mucho menos una complicación, es una reconfiguración global de las formas de producir, validar y compartir el conocimiento. Un abordaje que haga honor a la complejidad debe ser capaz de conjugar de múltiples maneras los distintos niveles del cambio, explorar sus articulaciones, construir itinerarios según las problemáticas particulares que se presenten en cada indagación específica. Considero que la complejidad no debe ser un "imperativo" sino una elección. Una elección que abarca tanto el plano cognitivo como el ético, el estético, el práctico, el emocional. No se trata de un mero cambio de paradigmas, sino de formas de experimentar el mundo y producir sentido, de interactuar y de convivir, una transformación multidimensional en permanente evolución. (Najmanovich, 2008, p. 88)

Se enseña Ciencias Naturales porque es indispensable construir modos de mirar la complejidad de la naturaleza para que ella no se entienda como lo contrario a sociedad ni a artificialidad, tampoco como un estado anterior y puro. Edgar Morin (2001) explicita que "El fenómeno es lo que nosotros llamamos la Naturaleza que no es más que esta extraordinaria solidaridad de sistemas encabalgados, edificándose los unos sobre los otros, por los otros, con los otros, contra los otros: la Naturaleza son los sistemas de los sistemas, en rosario, en racimos, en pólipos, en matorrales, en archipiélagos" (p.121). Asimismo Gudynas (1999) expone que:

> La categoría de naturaleza es una creación social, distinta en cada momento histórico, cambiante de acuerdo a cómo los seres humanos se vinculan con su entorno. También se determina socialmente qué se considerará naturaleza, y qué deja de serlo cuando es artificializado (Cronon, 1995). La naturaleza resulta ser una categoría propia de los seres humanos. La inversa no existe: el concepto de ser humano no es una subcategoría de la naturaleza. Como apunta Evernden (1992), el ser humano es el autor de la naturaleza, y por consiguiente el responsable del dualismo que le permite separarse de ella. (p. 118). [153]

En este sentido, la concepción de naturaleza tiene impacto en el modo en que se enseña Ciencias Naturales. Históricamente, en la Ciencia Escolar se han consolidado narrativas construidas a partir de teorías aisladas y ello se evidencia en el abordaje de

153 En la Perspectiva Ambiental se plantea esta concepción.

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

ESCRIA

problemáticas cada vez más específicas, que reducen sus contextos y que presentan como eje vertebrador la fragmentación de conocimientos. Los discursos que estructuran saberes y prácticas se arraigan en esa matriz moderno-colonial de ciencia que es necesario interpelar desde la potencia nucleada en prácticas pedagógicas, epistemológicas, éticas y políticas situadas[154], para así enriquecer la enseñanza de las ciencias y garantizar su comprensión desde la complejidad.

Por consiguiente, consideramos imprescindible en la Ciencia Escolar abordar la naturaleza de la ciencia (NdC) o perspectiva NOS[155] puesto que abarca una variedad de aspectos desde diferentes campos como la Historia, la Sociología y la Filosofía de la Ciencia que vinculan el qué, el cómo, y la significación social de la actividad científica. De esta manera, la Epistemología estudia el conjunto de teorías, fundamentos y procesos de construcción del conocimiento científico, la Historia de la Ciencia abarca una fuente inagotable de episodios paradigmáticos y la Sociología de la Ciencia contribuye con una lúcida llamada de atención contra el dogmatismo y el cientificismo de las visiones tradicionales acerca de la ciencia. Al respecto, Acevedo Díaz, (2007) considera "como elemento curricular central de la alfabetización científica y tecnológica, la enseñanza de la NdC es una innovación en la educación científica de extraordinaria magnitud". (p.5)

La alfabetización científica para toda la ciudadanía es un desafío que se plantea a la escuela. Martins (2016) afirma que:

> ...estar alfabetizado en ciencias implica participar de las prácticas sociales que demandan conocimiento científico. Por lo tanto, el concepto de alfabetización nos parece muy potente, porque nos remite a problematizar no sólo las características del lenguaje científico, sino también las finalidades de su enseñanza y difusión en la sociedad. (p. 78)

Entonces, enseñar Ciencias Naturales también es necesario para problematizar las verdades únicas, la supuesta neutralidad del conocimiento, el pensamiento dicotómico, de clasificaciones exhaustivas, que determina los pares normal/anormal, sano/enfermo, hombre/mujer, verdadero/falso, natural/artificial para pensar la multiplicidad en la complejidad. Este es el principal desafío de la Ciencia Escolar en este campo: desnaturalizar la linealidad de las clasificaciones exhaustivas que abarcan la totalidad y, excluyentes entre sí, cuestionar los esencialismos que solidifican modelos hegemónicos[156].

Las consideraciones didácticas para el abordaje de problemas complejos se basan en el trabajo interdisciplinario, por metaconceptos y/o en el análisis de asuntos socio-científicos desde el enfoque Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente (CTSA). El mismo contribuye al ejercicio de una ciudadanía activa y consciente, así como a la posibilidad de tensionar los conocimientos adquiridos en la escuela para re/contextualizarlos.

Asimismo, las Ciencias Naturales forman parte de los constructos sociales que hacen tanto a los deberes como a los derechos del estudiantado. Entre ellos, se considera el derecho a imaginar otro mundo posible, a participar de una sociedad más equitativa

154 En el Marco General Socio Político Pedagógico se explicita la significación de curriculum situado.
155 En inglés, la sigla NOS significa Nature of Science. NOS describe la actividad científica para la educación en ciencias (McComas & Cols, 1998). NOS también se nomina como NdC (Naturaleza de la Ciencia).
156 En la perspectiva de género se plantea esta concepción.

ES COPIA

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

en un contexto democrático y, en tal sentido, la enseñanza de las Ciencias Naturales se propone contribuir con estos objetivos. Al respecto Sanmartí (2002) expresa:

> La Ciencia posibilita entender al mundo, hacer predicciones y transformar prácticas. Si se considera que la escuela tiene la finalidad de preparar a los individuos para comprender, juzgar e intervenir en su comunidad de manera responsable, justa, solidaria y democrática, la enseñanza de las Ciencias es un componente fundamental en esta formación (p.64).

La enseñanza de las Ciencias Naturales atravesada por las perspectivas de Derechos Humanos, Ambiental, de Género, Intercultural y la Inclusión, nos desafía al ejercicio de la memoria, a pensar cuáles son los sentidos de las ciencias escolares que enseñamos y a configurar prácticas situadas que lean la interseccionalidad[157] de las luchas sociales. Bilge (2009) sostiene que "la interseccionalidad es un paradigma alternativo al antagonismo positivismo/postmodernismo que haría parte de las dicotomías que estructuran la epistemología occidental" (p. 74).

Propósitos

- Promover la complejización del conocimiento para romper las ideas estereotipadas y posiciones dogmáticas referidas a los cuerpos, a las sexualidades, a la salud, a la tecnología y a explicaciones y creencias en torno a fenómenos naturales a través de la identificación, explicitación y análisis de los supuestos que las construyen y sostienen, para abordar problemáticas complejas.
- Generar situaciones de enseñanza que faciliten hablar, leer y escribir tanto imágenes como textos de Ciencias Naturales, poniendo en evidencia las características propias de estos lenguajes y las tensiones con otros tales como el corporal, el tecnológico, el mediático para propiciar la construcción de herramientas comunicacionales.
- Diseñar dispositivos didácticos que potencien el aprendizaje específico de metodologías de trabajo en el campo de las Ciencias Naturales, tales como la búsqueda de información, registro y análisis de datos, en la elaboración de hipótesis y sus resultados inferenciales, en la evaluación de variables, en la organización de la información obtenida, realizar y/o diseñar prácticas experimentales con material de laboratorio, en la reflexión y en los debates acerca de los conocimientos del área para enseñar modos de mirar y formas de conocer la naturaleza hoy.
- Problematizar la idea de naturaleza, buscando dar sentido y significado al entramado socionatural del que somos parte, promoviendo la construcción de saberes y conocimientos situados para garantizar el derecho a la alfabetización científica.
- Reconocer la complejidad de los fenómenos naturales, en las diversas escalas y establecer relaciones entre ellas, como así también favorecer los

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

ES COPIA

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

interrogantes que posibiliten ampliar las miradas para evitar dogmatismo, reduccionismo científico y/o fragmentación de contenidos.

- Promover prácticas y ejercicios decoloniales, a partir de imaginar, argumentar, discutir, describir, explicar, debatir y/o consensuar las diferentes explicaciones de los procesos naturales situados para favorecer una mirada no euroantropoetnoandrocéntrica y si intercultural, antirracista, decolonial y feminista que contemple distintas narrativas que habitan las interseccionalidades de las luchas sociales.

Objetivos

- Comprender problemáticas complejas en el área de Ciencia Naturales a partir de analizar el carácter y las fuentes de información, de identificar contraejemplos, de argumentar diferentes puntos de vista y de participar en instancias de debate que posibiliten la construcción de conocimientos y saberes situados en temáticas vinculadas a los cuerpos, a las sexualidades, a la salud, a los fenómenos naturales en general y a la tecnología.
- Dimensionar y contextualizar las interacciones y la sincronicidad de los procesos biológicos, físicos y químicos, mediante el desarrollo de prácticas lingüísticas tales como hablar, leer y escribir tanto textos como imágenes.
- Construir modelos explicativos a partir de buscar información, registrar, comparar y analizar datos, elaborar hipótesis e inferencias, evaluar variables, organizar la información obtenida, realizar y/o diseñar prácticas experimentales, reflexionar y debatir para recomponer la complejidad de los saberes específicos del área de Ciencias Naturales.
- Articular conocimientos y saberes de las distintas disciplinas que componen el área de Ciencias Naturales y establecer relaciones con otras ciencias, para comprender el entramado socionatural.
- Reflexionar sobre el carácter histórico y social de las Ciencias Naturales, desarrollando una mirada crítica en torno a la relación del conocimiento científico y las interseccionalidades de las luchas sociales.
- Comprender que los conocimientos y saberes de las Ciencias Naturales pueden generar condiciones para construir prácticas decoloniales que incluyan una mirada no euroantropoetnoandrocéntrica y que a la vez desnaturalice la heterosexualidad como régimen político, problematice las diferencias sociales en torno al racismo, a las etnias y a las nacionalidades.

Conocimientos y saberes

Se considera que tanto la selección como la organización y la secuenciación de los contenidos de Ciencias Naturales se aborde desde los metaconceptos: Unidad/ Diversidad, Cambios, Interacciones y Sistema. Estos deben contextualizarse para la enseñanza de la Biología, la Física y la Química. De este modo, se posibilita la construcción de modelos para explicar fenómenos, procesos y problemas relevantes. Esto implica articular la dimensión epistemológica, la pedagógica didáctica, la política y la del sujeto que aprende.

Así es que el metaconcepto Sistema, favorece una perspectiva globalizadora en la cosmovisión del mundo en donde todos los elementos están en relación perdiendo algunas de sus propiedades individuales y ganando otras como resultado de dicha interacción, organizando y dando identidad al sistema. El metaconcepto Cambio está vinculado a la caracterización del espacio y el tiempo como una concepción dinámica de la realidad en la cual se producen las sucesivas transformaciones de los sistemas

ES COPIA

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

en diferentes escalas espacio temporales, incluye las dimensiones del tiempo geológico en la evolución de los seres vivos, la Tierra y del Universo. En tanto, Unidad incluye las propiedades comunes que permiten agrupar los elementos de un sistema, mientras que Diversidad se refiere a la variedad y variabilidad de dichos elementos. Por último, la Interacción es el punto de partida para la organización entrópica del ambiente, representa un proceso de relación y cambio de los elementos de un sistema, asimismo provoca la aparición de nuevas propiedades en cada uno de ellos y en el sistema que conforman.

Los conocimientos y saberes de las disciplinas que conforman el área de Ciencias Naturales mantienen especificidad sin desdibujarse en la integración, pero abordan problemáticas complejas que dan lugar a la interdisciplinariedad atravesada por las perspectivas que se plantean en este Diseño Curricular, y a partir de una cosmovisión que dé cuenta de la alteridad invisibilizada del colectivo social. Así es que, como se expresa en la figura 3, se considera importante potenciar el abordaje a través del trabajo con problemáticas complejas.

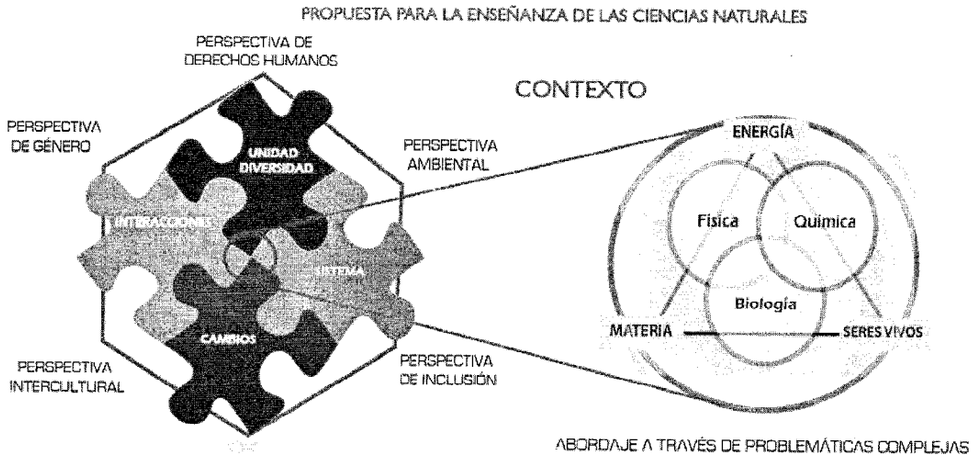

Figura 3: Propuesta para el abordaje de los conocimientos y saberes de las Ciencias Naturales en la Educación Secundaria.

La relación entre selección de contenidos y contexto es dialógica ya que los contenidos escolares de Ciencias Naturales deben estar contextualizados y, a su vez, el contexto se visibiliza en la selección de contenidos. Esto genera condiciones de posibilidad para evitar la disgregación y, de este modo generar miradas integrales, con ayuda de las perspectivas que atraviesan este Diseño Curricular. Es por ello que el abordaje de problemáticas complejas permite resignificar conocimientos y saberes. Las mismas son abiertas, multidimensionales y brindan la posibilidad de construir significado en relación a los modelos que propone la ciencia escolar.

Por lo expuesto, se proponen los siguientes núcleos problemáticos del área y nudos problemáticos de las disciplinas comunes a la Física, Química, Fisicoquímica y Biología.

Núcleos problemáticos del área

- El estudio de los sistemas complejos como el Universo, el planeta Tierra, los seres vivos, los sistemas materiales y los compuestos químicos sometidos a

ES COPIA

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

cambios e interacciones múltiples y constantes en una red de relaciones naturales y sociales.
- Los seres vivos, la materia y la energía, sus manifestaciones físicas, químicas y biológicas, caracterizaciones y análisis a partir de problemáticas complejas.
- El carácter histórico y social de las Ciencias Naturales, los puntos de encuentro y tensiones con las tecnociencias, las tecnologías de género, la salud, las sexualidades, la industria, el ambiente y el devenir de la mirada decolonial para pensarnos como territorio de luchas interseccionales.

Nudos problemáticos disciplinares

- La biósfera, atmósfera, litósfera, hidrósfera como componentes del ambiente en una red de relaciones socionaturales contextualizada en las lógicas extractivistas[158].
- Las transformaciones y evolución en la estructura del universo, micro y macroscópico, como manifestación de la interacción entre la materia y la energía.
- La complejidad de los procesos biológicos, físicos, químicos y sociales en la construcción de los estereotipos en torno a la vida, la salud, las corporalidades, las sexualidades, el progreso tecnocientífico, la industria y las problemáticas socioambientales.

A continuación se presenta la fundamentación de cada núcleo problemático del área y la interrelación con los nudos problemáticos disciplinares, que se expresan luego en el cuadro Nº1.

- **El estudio de los sistemas complejos como el Universo, el planeta Tierra, los seres vivos, los sistemas materiales y los compuestos químicos sometidos a cambios e interacciones múltiples y constantes en una red de relaciones naturales y sociales.**
  Se entiende al ambiente como un entramado socionatural que forma parte del Universo. Sus componentes son la materia y la energía en continua transformación gracias a los mecanismos metabólicos, homeostáticos y evolutivos. Así es que los ambientes poseen componentes que los caracterizan y diversifican entramándose en una red de relaciones multidimensionales, por ello es que no se sugiere enseñar una lectura lineal y aditiva de los componentes estigmatizados como bióticos y abióticos. Tampoco se sugiere pensar al ambiente como sinónimo de ecosistema ni como un lugar físico ya que estas lecturas se tornan reduccionistas. La propuesta didáctica se centra en seleccionar tramas de relaciones y procesos desde la complejidad de los mismos, contextualizados y resignificados a partir la de mirada de la ciencia escolar. Los componentes sociales de un ambiente nuclean sistemas económicos, políticos y culturales que hacen a las prácticas sociales, mientras que los componentes naturales refieren a la composición y dinámica del aire, del suelo, del agua y de los seres vivos y de todas las interconexiones posibles. Los entramados socionaturales se construyen y modifican habilitando estereotipos que permiten mirar el mundo. La enseñanza de las Ciencias Naturales puede interpelar estos estereotipos para evitar clasificaciones exhaustivas que habitan sistemas excluyentes.

158 La conceptualización de modelos extractivistas está desarrollada en la Perspectiva ambiental.

ES COPIA

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

La enseñanza del ambiente articula miradas decoloniales en torno a los **bienes comunes**[159], diferente a la concepción clásica de recursos naturales en tanto no se enseñan desde la explotación económica. Esta perspectiva crítica a la mirada de la ciencia europea, también permite pensar a los seres vivos constitutivos de un ambiente y no como un conjunto de sistemas que ocupan lugares fijos en redes tróficas y cadenas alimentarias. Por otro lado, la enseñanza de la biodiversidad implica excederlas a las clasificaciones sistemáticas y exhaustivas, por ejemplo de los dominios, de los cuerpos, de los elementos químicos y de los compuestos y retomar el sentido de enseñarlos contextualizadamente. Por ello se propone considerar las diferentes cosmovisiones acerca de los bienes comunes que interpelen a la ciencia como el único discurso habilitado en el campo de las Ciencias Naturales tradicionales.

- **Los seres vivos, la materia y la energía, sus manifestaciones físicas, químicas y biológicas, caracterizaciones y análisis a partir de problemáticas complejas.**

  Ellos permiten habilitar una mirada integradora acerca de los sistemas abiertos que conforman redes. Su enseñanza no puede reducirse a definiciones clasificatorias determinadas al sólo intercambio de materia y energía, sino que debe abordarse en su complejidad posibilitando el reconocimiento entre los diferentes procesos y subprocesos micro y macroscópico. Estos conceptos estructurantes del área de Ciencias Naturales permiten el abordaje tanto disciplinar como interdisciplinar.

  El abordaje de la complejidad puede enseñarse a partir de asuntos socio-científicos de interés educativo relacionados con los seres vivos, la materia y la energía y sus manifestaciones físicas, químicas y biológicas.

  La naturaleza, al igual que el ambiente, se construye a partir de una trama de relaciones socionaturales. La interacción materia y energía y su dinámica moviliza compuestos, organismos y fenómenos físicos, químicos y biológicos que no presentan fronteras precisas entre ellos y que se disponen en distintas escalas, desde la cuántica hasta las geológicas y astronómicas. La manifestación de la materia y la energía en sus diferentes posibilidades que existe desde la conformación del Universo, y que es constitutiva de los ambientes y de la red de relaciones socionaturales, es la clave de lectura para enseñar acerca de los procesos evolutivos, de los cuerpos, de los procesos industriales y de todos los contenidos contextualizados que hacen al área.

  El sentido de trabajar sobre las propiedades y estructuras tanto de la materia y la energía como de los seres vivos, considera los niveles de organización y las clasificaciones contextualizadas para enseñar acerca de la diversidad de miradas construidas por la ciencia escolar.

  Trabajar sobre las interacciones entre compuestos de diferentes naturalezas evita el reduccionismo de clasificaciones lineales fragmentadas. Por ejemplo, cuando se propone trabajar en torno a la problemática asociada a la actividad hidrocarburífera, se organizan los contenidos en los metaconceptos planteados y se construye un recorte que mantiene la complejidad del contexto. El mismo puede incluir desde los compuestos del carbono a sus vínculos con los componentes inorgánicos y orgánicos de la litósfera, la hidrósfera, la atmósfera y de la biósfera en general. Se podrían también estudiar los vínculos con la

159 La concepción de bienes comunes se encuentra desarrollada en la perspectiva Ambiental y en el Área Ciencias Sociales, Políticas y Económicas.

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

ES COPIA

biodiversidad, con la evolución, la industria petroquímica y todos sus productos derivados. La selección y organización de los conocimientos y saberes sostiene el sentido pedagógico del trabajo en torno a una problemáticas complejas ya que los compuestos no se encuentran aislados en el mundo.

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

Los conocimientos de las tecnociencias hacen posibles muchas innovaciones, aunque la determinación si ciertas aplicaciones de la ciencia son o no deseables es algo que no puede abordarse tan solo con conocimiento científico. Para ello resulta necesario contextualizarlo y habilitar diferentes lecturas acerca de lo que se entiende por progreso científico e innovación y los vínculos que se generan en el entramado socionatural.

Considerar con atención el carácter histórico, genealógico y social de las Ciencias Naturales implica también visibilizar sus limitaciones ya que se trata de un relato posible que en la escuela aún se encuentra anclado en la ciencia tradicional positivista y, por lo tanto, reduccionista, descontextualizante, prescriptiva, clasificatoria, objetivante, racista, sexista, normalizadora y normativa. Por ello es imprescindible considerar otros relatos, por ejemplo, desde los aportes de la epistemología feminista se estudia el vínculo entre la producción de conocimientos, el sostenimiento de las opresiones y las propuestas epistémicas, éticas, estéticas y políticas de las luchas interseccionales.

Así es que la producción de conocimientos es un hecho político, con intereses e intencionalidades, es una actividad localizada geográfica e históricamente. Sabemos que si bien:

> (...) la objetividad y la neutralidad de la ciencia positivista han sido cuestionadas por décadas, es a partir de los años `70 que la sociología del conocimiento comenzó a elaborar una rigurosa lectura política del cientificismo. Se cuestionó entonces la pertenencia de las y los científicos a una clase social y raza dominante, y su actitud conservadora en defensa de los privilegios de la elite científica y social; a su vez, el campo de la historia de la ciencia sacó a la luz el carácter procesual y relacional de las teorías científicas, y se pusieron en duda sus pretensiones de universalidad." (González del Cerro y Busca, 2017, p.42)

En cuanto a los saberes situados, Zuluaga (2006) brinda algunas claves cuando afirma que:

> Lo local no está fuera de nosotros, fuera de una (nuestra) cultura, lo local está en nosotros, siendo nosotros con y entre los otros, con los demás, sabiéndonos un caso entre otros casos y un mundo entre otros mundos. De esta manera se libera lo local (la localidad) del imperativo de definirse necesariamente por el espacio físico y se abren nuevas posibilidades (p. 14)

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

ES COPIA

El trabajo en las fisuras de la ciencia moderno colonial[160] y la deconstrucción desde la diferencia colonial localiza los saberes y conocimientos que se enseñan y también el cómo se hace. La propuesta de considerar las tramas de relaciones socionaturales para educar la mirada de las Ciencias Naturales evita la linealidad tanto en las lecturas acerca del ambiente como de la salud, de las sexualidades y de los cuerpoterritorios. De esta manera, al hablar de cuerpoterritorios se habla de construcciones que con/tienen contextos, además de incorporar tecnologías que son constitutivas de las subjetividades. Por ejemplo, De Lauretis (1989) se centra en la noción de **tecnologías de género** para analizar el problema de la representación de lo masculino y lo femenino en las tecnologías sociales, principalmente en la industria cinematográfica.

De esta manera, el campo de las Ciencias Naturales se ingresa en una etapa de reconstrucción. Se trata de un proceso sostenido que, por ahora, tensiona y problematiza el discurso de la ciencia hegemónica, cuestiona el pensamiento dicotómico, las categorías estancas, los esencialismos y el modelo médico hegemónico, y se enfoca en conocimientos y saberes que fueron excluidos y silenciados por un único régimen de inteligibilidad impuesto. El desafío invita a preguntar, por ejemplo: ¿cómo seleccionar y secuenciar contenidos de una Física, Química y Biología que aborden críticamente las concepciones clásicas de tecnologías, salud, sexualidades, industria, ambiente y cuerpoterritorio? ¿Cómo aportar conocimientos al Buen Vivir[161]? Asimismo, hay otras preguntas que se pueden hacer hacia la contemporaneidad del campo, como explicita Cooper (citado por Braidotti, 2015), por ejemplo:

> ¿Dónde termina la reproducción y dónde comienza la intervención tecnológica, cuando la vida es movilizada a nivel microbiológico y celular? ¿Cuál es la apuesta en juego, vista la expansión de las leyes sobre la propiedad privada, que ahora lo cubre todo, de los elementos moleculares (patentes biológicas) a los accidentes de la biósfera (créditos de catástrofes)? ¿Qué relación hay entre las nuevas teorías biológicas sobre el crecimiento, la complejidad y la evolución con las recientes teorías neoliberales sobre la acumulación? ¿Y de qué modo es posible luchar contra estos dogmatismos sin caer en la trampa de la política neo-fundamentalista de la vida (ejemplo de ello son el movimiento pro-vida y el catastrofismo vitalista)? (p. 65)

En esta sintonía, las narrativas que aportan las luchas interseccionales, por las autonomías y por la defensa del cuerpoterritorio, brindan propuestas epistémicas y políticas de acción colectiva en respuesta a las lógicas neoliberales articuladas bajo el discurso del progreso científico y tecnológico. El enfoque propuesto en este núcleo problemático habilita a pensar otra ciencia como posible, que deje de fragmentar definiciones y establezca relaciones situadas y significativas, que genere pensamiento fronterizo poniendo en diálogo la hegemonía del conocimiento eurocentrado con los

160 Para un análisis más profundo de la concepción de la ciencia moderno colonial ver De Sousa Santos, B. (2008).

161 La concepción de Buen Vivir se encuentra desarrollada en las Áreas Ciencias Sociales, Económicas y políticas y en el Área de Tecnología.

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

saberes subalternizados/subordinados para construir otro escenario en la enseñanza de las Ciencias Naturales en la escuela secundaria.
Para el Ciclo Básico Común (CBC) se seleccionaron y secuenciaron los conocimientos y saberes que se detallan en el siguiente cuadro. Distribuidos en los distintos años del (CBC).

Cuadro N°1: Conocimientos y saberes de Ciencias Naturales que vinculan los núcleos problemáticos del área y los nudos problemáticos disciplinares.

Núcleos problemáticos del área	**Conocimientos y saberes en relación a los nudos problemáticos disciplinares**
El estudio de los sistemas complejos como el Universo, el planeta Tierra, los Seres Vivos, los Sistemas Materiales y los compuestos químicos sometidos a cambios e interacciones múltiples y constantes en una red de relaciones naturales y sociales.	AMBIENTE COMO ENTRAMADO SOCIONATURAL[162] Diferentes narrativas acerca del origen y de la concepción del universo, del planeta Tierra y de los seres vivos. La materia y la energía en el universo desde diversas cosmovisiones: la dinámica de sus transformaciones, los procesos astronómicos, geológicos, biológicos, físico y químicos en distintos sistemas y dimensiones. Conocimientos y saberes abordados específicamente desde la perspectiva de derechos humanos, ambiental e intercultural. Caracterización de los componentes del ambiente y afectaciones multicausales, plurirelacionales y multiefectos. Red de relaciones entre los componentes sociales (economía, prácticas sociales, política, sentidos culturales) y naturales (atmósfera, litósfera, hidrósfera y biósfera) de un ambiente. Relaciones entre territorio y ambiente. Análisis de los subsistemas naturales enfocado en la dinámica de las transformaciones energéticas. Estereotipos sociales con base en las Ciencias Naturales y problemas del supuesto progreso científico: casos de luchas sociales y ambientales en resistencia al extractivismo y al determinismo biológico en torno a las cuestiones de género, raza y clase.
Los seres vivos, la materia y la energía, sus manifestaciones físicas, químicas y biológicas,	AMBIENTE COMO UNA TRAMA DE RELACIONES Y SISTEMAS Caracterización y manifestaciones de los seres vivos, de la materia y de la energía: propiedades, estructuras y

162 La diferencia entre Ambiente como entramado socionatural y Ambiente como una trama de relaciones y sistemas es la siguiente: el primero se centra en la organización macro del ambiente, es un modo de construir y de mirar a partir de las transformaciones y en el segundo se propone una abordaje relacional de los componentes que constituyen el ambiente, por ello se hace énfasis en sus características, estructuras, clasificaciones e interacciones.

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

ES COPIA

caracterizaciones y análisis a partir de problemáticas complejas.	principales procesos naturales. Los sistemas materiales y los niveles de organización de la materia: desde las partículas subatómicas [163], átomos, moléculas, biomoléculas, células, tejidos, órganos, sistema de órganos, organismos, poblaciones, comunidades, ambientes, biomas, biosfera, planetas, galaxias, sistemas solares, y universo. Análisis de las diferentes manifestaciones de la materia y la energía desde los distintos paradigmas: mecánica cuántica, relativista, moderna y clásica. Biodiversidad: concepciones en diferentes culturas. Prácticas culturales en torno a la biodiversidad. Expresiones de la biodiversidad a través de la mirada genética, evolutiva y tecnológica contextualizada [164]. Claves de lecturas con perspectiva de género para desafiar a la heteronormatividad en la enseñanza de las ciencias. Los elementos químicos, sus diferentes clasificaciones y análisis a partir de los aportes de la termodinámica y el electromagnetismo. Características, dinámicas e interacciones de los compuestos inorgánicos, orgánicos y biomoléculas, presentes en los organismos, en la industria y en el ambiente[165].
El carácter histórico y social de las Ciencias Naturales, los puntos de encuentro y tensiones con las tecnociencias, las tecnologías de género, la salud, las sexualidades, la industria, el ambiente y el	NATURALEZA COMO PROCESO SOCIOHISTÓRICO Relaciones entre los distintos niveles de organización de la materia y la energía, los materiales y los seres vivos. Análisis de los modos en que la materia ingresa a un sistema, se organiza, se transforma y/o intercambia. Múltiples interrelaciones entre los seres vivos y su ambiente a partir del reconocimiento de las funciones de nutrición, relación,

163 Los primeros aceleradores de partículas surgen en la década del 50, en la que el átomo se consideraba formado por un núcleo (con protones y neutrones) y orbitales (con electrones). El mejoramiento de los medios de detección de partículas de la materia ha permitido poner en evidencia más de 200 partículas fundamentales que se agrupan en Hadrones (como los protones, neutrinos, neutrones, quarks, gluones, entre otras), en leptones (que refiere a las partículas que no están constituidas por otras, como los electrones) y en bosones (que transmiten las fuerzas del universo, tales como los fotones y gravitones).

164 La lectura de la biodiversidad cambia con las sociedades y sus clasificaciones taxonómicas también. Los avances tecnológicos han generado especies nuevas, con características diferenciadas vinculadas a las exploraciones del mercado, que van desde intereses de la farmacología, la agroindustria y la industria alimentaria, entre otras.

165 El énfasis de enseñar distintos compuestos ya no está puesto solo en la descripción de grupos aislados como óxidos, ácidos, sales, proteínas, hidratos de carbono, entre otros, sino en sus interacciones que constituyen los ciclos de materia y energía en el universo. Estas interacciones se pueden visualizar contextualizadas en los organismos, en el ambiente y en la industria. Por ejemplo, al enseñar acerca de la minería a cielo abierto, podemos referirnos a sus relaciones con los compuestos tanto orgánicos, como inorgánicos y biológicos.

ES COPIA

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

devenir de la mirada decolonial para pensarnos como territorio de luchas interseccionales.	regulación, coordinación, reproducción y evolución en diferentes contextos que problematicen estos conocimientos desde las diferentes identidades sociales intersectadas y sus respectivos sistemas de opresión y discriminación. Conocimientos y saberes subalternizados en torno a la construcción de las corporalidades en relación a la diversidad corporal, orientación sexual, expresión de género, de religión, edad, nacionalidad, raza y clase social. Fenómenos físicos, químicos y biológicos y sus relaciones en los cambios que experimentan los materiales en diversas escalas, desde las relaciones interatómicas a los fenómenos geológicos y astronómicos, considerando los comportamientos de la energía que interviene en dichos procesos. Las reacciones químicas y los compuestos inorgánicos en el ambiente a partir de los diversos contextos sugeridos en la construcción metodológica. La construcción de los cuerpos, adaptaciones y las distintas maneras de hacer/ser territorios. Los estereotipos de objetos de consumos, de belleza y salud.

Para todos los años del CBC deben considerarse los siguientes conocimientos y saberes como transversales.

LAS CIENCIAS NATURALES, LA INTERSECCIONALIDAD Y EL TERRITORIO.

Reflexión crítica acerca del conocimiento científico y sus vínculos con la industria, la tecnología y las problemáticas ambientales. Controversias que genera el supuesto progreso científico basado en la ciencia hegemónica eurocentrista y los múltiples intentos por dominar la naturaleza. Resistencia de los pueblos originarios en la lucha por los bienes comunes. El buen vivir y el cuerpoterritorio.

Análisis de episodios históricos significativos y de los procesos de generación, como así también de la validación del conocimiento científico actualmente en Argentina y en el mundo. Las tecnologías del género.

Cambios de paradigmas de trascendencia actual que han tensionando los modelos anteriores en las Ciencias Naturales: vínculos de la mecánica cuántica, la evolución, la genética, el diseño molecular, la farmacología, las luchas sociales y el feminismo que modifican las miradas sobre la naturaleza, los seres vivos, los cuerpos, la tecnología, la urbanización, los alimentos, la salud.

Construcción Metodológica

En esta propuesta el estudiantado se sitúa en el centro de la escena, por ello es fundamental pensar en las consideraciones metodológicas que contribuyan a tensionar los conocimientos y saberes que se enseñan en el ámbito escolar, con los

ES COPIA

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

intereses de las y los estudiantes y con sus ideas acerca de los fenómenos y procesos de la naturaleza a fin de posibilitar la reconstrucción de los mismos para darles sentido y proyectarlos a otras situaciones. Las consideraciones metodológicas deben colaborar en la construcción de distintos posicionamientos ante un problema, de diferentes criterios para analizarlos, para orientar la toma de decisiones, en síntesis para contribuir a la alfabetización científica.

Desde esta concepción, el o la docente debe generar dispositivos didácticos en los que además de atender a los modelos científicos a desarrollar en cada nudo, realice la transposición a los modelos escolares considerando las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Naturales, a las características del estudiantado y al contexto en el que se desarrolla la tarea escolar.

Es por ello que los **modelos y la modelización científica escolar**, lograron posicionarse por su relevancia en el enfoque integral y superador de las otras propuestas para la enseñanza de la Ciencias Naturales, fundamentada en el modelo cognitivo de ciencia escolar (Adúriz-Bravo e Izquierdo, 2009, Izquierdo, 1999; Izquierdo y Aliberas, 2004; Izquierdo–Armerich, 2004, García, 2005, Gómez, 2005). En el mismo, se destacan los aspectos psicológicos y sociales que son el origen del pensamiento científico experimental, a partir del cual es posible el razonamiento y la justificación teórica.

En tal sentido, se definen los modelos como "una forma de mirar la realidad" ya que "el ajuste modelo – realidad no es global", sino sólo relativo a aquellos aspectos del mundo que los modelos intentan capturar" (Giere, 1999a; Sanmartí; 2002)

Los modelos teóricos son representaciones del mundo, constituyen una guía extremadamente potente, tanto en el contexto de la actividad científica erudita como en la enseñanza de las Ciencias Naturales. Pensar en ellos posibilita establecer relaciones entre lo real y lo construido, además de desarrollar una visión multicausal que tenga en cuenta más de una variable al mismo tiempo; todo ello con la finalidad de poder predecir, conocer, dimensionar, explicar y comprender las finalidades de los fenómenos naturales. Los modelos son las entidades principales del conocimiento científico escolar, siempre y cuando se conecten con fenómenos que sean relevantes para quienes aprenden y permitan pensar sobre ellos para poder actuar (Izquierdo, 1999). Además, generan las condiciones de posibilidad para sentir, hacer, pensar y comunicar lo que se está estudiando; no se trata solamente de entender los modelos altamente abstractos más elaborados, sino de re-construirlos e integrarlos para analizar problemáticas complejas. Existen distintos modos de construir conocimientos y saberes: a veces se configuran modelos explicativos- teóricos, otras veces los modelos aportan a finalidades pedagógicas, y otras se desarrollan en el aula con finalidades didácticas. Es importante considerar que las representaciones de los modelos científicos cambian con las sociedades y, en consecuencia, con las tecnologías de la imagen y la comunicación, y es por ello que no se trata de verdades acabadas.

La potencia de trabajar con modelos que exceden la representación bidimensional tradicional y estática en tanto tecnología visual, abre un mundo de posibilidades para articular el trabajo con maquetas, esquemas, gráficos, fotografías, videos, dibujos, animaciones, imágenes, tablas, redes, analogías, instalaciones, simulaciones y

ES COPIA

ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de E
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUC

aplicaciones. Los modelos sirven para unificar los conocimientos sobre el mundo y, a partir de ellos, ha de ser posible vertebrar el conjunto de los conocimientos científicos escolares alrededor de unos pocos modelos teóricos que adquieren sentido a medida que se van articulando para comprender problemáticas complejas.

A partir del planteamiento de problemas se deben diseñar estrategias para indagar los modelos iniciales o concepciones alternativas, también con el fin de que el estudiantado conozca sus ideas de partida y tenga una representación global de lo que va a aprender y, de este modo, logre reconocer el por qué y el para qué de los modelos, conocimientos y saberes a construir. En este tipo de actividades el colectivo estudiantil comparte sus puntos de vista, tanto con sus pares como con las y los docentes, y se expresa de diferentes maneras a través de modelos, escritos, visuales o de forma oral.

Las actividades para la construcción de los modelos a partir de la introducción de nuevos puntos de vista, deben promover y formular preguntas, hipotetizar, establecer analogías, construir modelos explicativos a partir de analizar diferentes fuentes de información, realizar lecturas de textos que desarrollen las ideas históricas y las actuales, registrar, comparar, analizar datos, evaluar variables, organizar la información obtenida, re/diseñar experimentos con material de laboratorio (convencional y/o digital), diseñar y crear modelos, reflexionar y debatir para recomponer la complejidad de los saberes específicos del área de Ciencias Naturales. Como así también deben desplegar diferentes formatos para leer, hablar y escribir con el fin de comunicar los nuevos saberes a partir de la reconstrucción de las ideas iniciales.

Es indispensable diseñar actividades de síntesis o recapitulación con el propósito de que el estudiantado reconozca los aspectos del modelo construido, además debe transferir los nuevos saberes a otras situaciones o resolver otros problemas que se le plantee. En esta etapa, tanto las instancias de debate presencial, como los foros de discusión con la utilización de medios tecnológicos, en donde se compartan los conocimientos construidos, favorecen la formulación de nuevos interrogantes y la significación de los conocimientos y saberes. Al respecto Sanmartí (2002) expresa que la modelización, la experimentación y la discusión se entrecruzan para la reconstrucción de los fenómenos, procesos y problemáticas socio-científicas.

Así es que para potenciar el trabajo en el área de Ciencias Naturales se debe enseñar considerando recursos convencionales y digitales, tales como lecturas de textos (verbales y no verbales) en sus diferentes formatos (libros, artículos periodísticos, sitios web, otros), diseños de modelos a través de maquetas reales y virtuales. Se propone trabajar, por ejemplo, en el diseño y producción de videos, en la elaboración de animaciones creativas como stopmotion y otros formatos multimediales para la realización de cortos animados, de producciones de realidad aumentada y/o de realidad virtual. Por otro lado, la construcción y el análisis de infografías permite explicar visualmente un contenido, elaborar mapas y/o redes conceptuales constituyen herramientas gráficas para organizar y re/presentar el conocimiento. El uso de dispositivos digitales como el teléfono celular inteligente posibilita disponer de una variedad de recursos como la grabadora de sonidos y la cámara fotográfica que permiten documentar y comunicar aprendizajes. El teléfono inteligente permite también acceder a estrategias de gamificación y/o gamethinking, que consiste en el

ES COPIA

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

uso de mecánicas, elementos y técnicas de diseño de juegos para involucrar a los usuarios y resolver problemas. La diversidad de recursos, estrategias y metodologías posibilita pensar a las tecnologías como constitutivas de subjetividades y no sólo como herramienta para enseñar.

Por otro lado, el **aprendizaje basado en proyectos** es una metodología que promueve la construcción de diversidad de saberes y conocimientos integrados, en especial los que tienen relevancia social y cultural. En tal sentido, numerosos autores Blois (2008), Meinardi y Zstrajman (2015), Sanmartí y Márquez (2017), Perrenoud (2000), consideran que su potencialidad radica en que se promueve el rol activo del estudiantado en la construcción de los conocimientos, generando emociones positivas al valorar el desafío en la gestión del proyecto. Además, facilita la indagación, la formulación de preguntas, la argumentación, la búsqueda de soluciones y transferencia a otras situaciones. Al mismo tiempo, el aprendizaje basado en proyectos impulsa la práctica reflexiva, la creatividad, la resolución de problemas, el desarrollo de la autonomía, la capacidad de hacer elecciones mediante negociaciones, el trabajo en equipo, las acciones a través del saber hacer, como así también visibilizar prácticas sociales que aumentan el sentido de los saberes. Se concretiza a través de una diversidad de actividades y favorece el abordaje de los saberes y conocimientos contextualizados con énfasis en el enfoque Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente.

El trabajo en el área con diversidad de metodologías, estrategias, actividades y recursos favorece el aprendizaje múltiple y multimodal, la re/construcción de los modelos propuestos, la vinculación con nuevas situaciones, las posibilidades de expresar diferentes miradas acerca de lo aprendido, a comprender el modo en que se construyen los modelos científicos y a construir experiencias educativas a partir de los objetivos que propone el o la docente.

De este modo, poner el acento en la construcción de modelos explicativos de distinto grado de complejidad, con posibilidades de combinar miradas desde diferentes modelos y de interpelar lo que no se re/presenta en ellos, lo que queda invisibilizado, contribuye a construir conocimientos y saberes acerca de problemas socio-científicos. Como se puede observar en el apartado de conocimientos y saberes, se explicitan distintos nudos problemáticos para el trabajo en el área que se pueden abordar inter- y transdisciplinarmente. Los mismos articulan una intencionalidad pedagógica que requiere de la selección de modelos científicos múltiples, que contemplen las perspectivas generales de este Diseño Curricular. Así es que los conocimientos y saberes se deben abordar a partir de los metaconceptos que evitan el reduccionismo y la mirada de progreso científico jerárquica, descontextualizada y ascendente. Sabemos que en la tradición de la enseñanza de las Ciencias Naturales esto supone un desafío, pero considerando la contemporaneidad de la actividad científica y su implicancia en la sociedad, enseñar Ciencias Naturales sólo adquiere significatividad en tanto se articulen modelos contextualizadamente, considerando el qué, el para qué, el por qué, el cómo y a quiénes enseñar.

La siguiente propuesta requiere un trabajo institucional con las y los docentes del área, ya que deberán acordar las problemáticas a abordar en cada espacio curricular para garantizar los conocimientos y saberes del Ciclo Básico en el área de Ciencias

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

Naturales, partir de una problemática intersectada por las perspectivas, los núcleos interdisciplinares y los nudos disciplinares. (Ver figura Nº4)

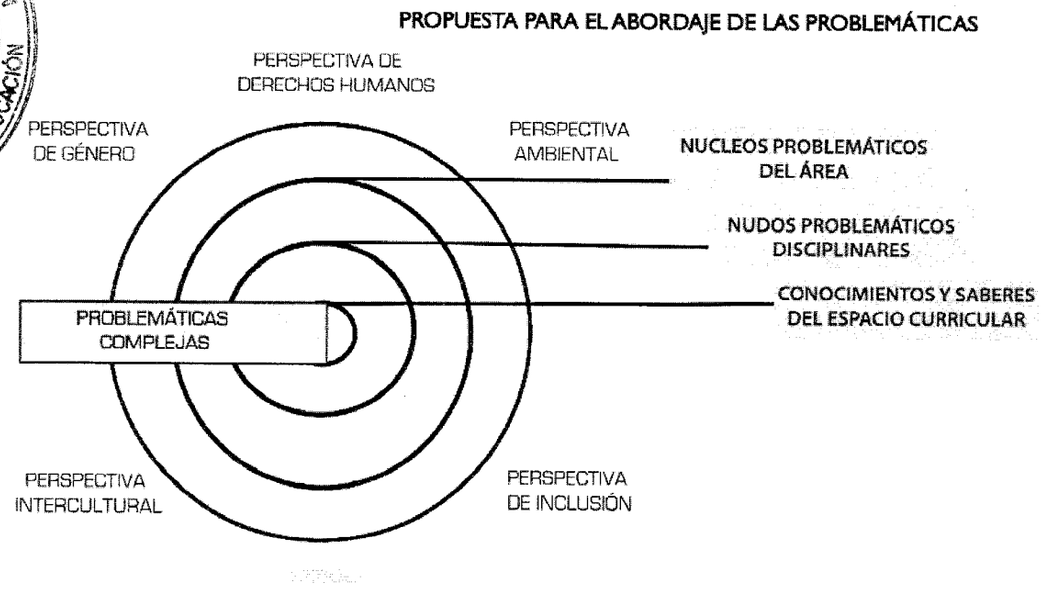

Figura 4: Propuesta para el abordaje de las problemáticas.

Para el diseño de Unidades Didácticas se pueden considerar los asuntos socio-científicos, ya que promueven la comprensión de los nuevos escenarios sociales atravesados por retos complejos y multifacéticos, que involucran varias disciplinas y aspectos políticos, económicos, sociales, filosóficos, éticos necesarios para la concreción del Diseño Curricular. Se trata de situaciones o hechos controversiales, problemas reales, cercanos al estudiantado, lo que implica que deben conectar con sus intereses y preocupaciones. Cabe aclarar que lo cercano no está dado de hecho, ya que el estudiantado tiene acceso a diversas fuentes de información y comunicación y que la o el docente despliega una serie de estrategias didácticas para construir lo cercano. El trabajar a partir de problemáticas complejas resignifica el recorte de contenidos, para alcanzar los propósitos del área.

La educación está anclada en contextos importantes de la vida real, basándose en la adopción y comunicación de decisiones razonadas y documentadas respecto a asuntos socio-científicos. Hoy se espera que las y los estudiantes adquieran una alfabetización científica que vaya más allá del conocimiento de contenidos propios de las disciplinas del área y estructurados según sus lógicas de construcción. (Bahamonde, 2014). Para ello, es necesario abordar la idea de una alfabetización multimodal como el resultado de la coalescencia de muchos factores tales como procesos cognoscitivos, conocimientos, estilos de pensamiento, motivación, personalidad y factores del ambiente, que conviven dentro y fuera del aula.

Ahora bien, los asuntos socio-científicos deben ser relevantes en el contexto escolar, puesto que en otros ámbitos su tratamiento es superficial y una de las finalidades de la escuela secundaria es reflexionar de manera crítica sobre ellos.

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

A su vez, diversos autores han prestado atención a las oportunidades que los problemas socio-científicos ofrecen para poner de manifiesto la comprensión de la naturaleza de la ciencia. Estos problemas son considerados buenos contextos para ayudar a superar la visión de **neutralidad y objetividad** que tradicionalmente se atribuye a la ciencia y promover una visión más compleja de la actividad científica.

Por consiguiente, los conocimientos y saberes a desarrollar en la ciencia escolar, coherente con los planteos explicitados en la fundamentación, en los propósitos y objetivos, consideran asuntos socio-científicos que se articulan explícitamente en el tercer nudo problemático del área. Este enfatiza la premisa de que todos los modelos propuestos por la ciencia escolar tienen una historia de pensamiento, se construyen en un contexto sociopolítico determinado y van modificando los modos de narrar la naturaleza.

Al seleccionar el recorte de contenidos, es necesario leer el contexto pero no debe ser forzada la contextualización. La idea de pensar una escuela diferente redefine el modo en que se produce el conocimiento para construir una nueva concepción de la institución educativa y de currículum. Es por ello que se debe tomar el efecto de las Tecnologías de la Información y Comunicación para el diseño del modelo de currículum del área que atienda a sus características dinámicas y cambiantes: no repetible, que no prescriba, no nomotético. Es decir, se trabaja en un currículum que representa relatos de diferentes culturas, como discursos construidos que legitiman determinadas formas de lenguaje, relaciones sociales, formas de razonamiento, y en último término, una determinada visión de la sociedad. En este sentido, se plantean las siguientes problemáticas, (adaptadas de los Aportes Distritales), que posibilitan el abordaje de los contenidos tanto de manera interdisciplinar y/o transdisciplinar:

Problemáticas asociadas a:

- Las distintas concepciones de ambiente y de territorio.
- A la biodiversidad y a las tecnociencias.
- A diferentes concepciones de la tecnología, ciencia, sociedad y ambiente.
- A las relaciones con los seres vivos, el cuerpoterritorio, los materiales y el buen vivir.
- En torno a los modos de construcción del conocimiento, a las tradiciones cientificistas y a las formas de validación asociadas por ejemplo a instituciones como el CONICET.
- A la salud integral leídas desde la medicina occidental y desde las distintas prácticas culturales.
- Al derecho a la construcción identitaria.
- A la construcción de diversas corporeidades que excede las clasificaciones tradicionales.
- A la reproducción de los estereotipos sociales en los materiales didácticos del área.
- Al esencialismo, al pensamiento binario y al determinismo biológico.
- A la construcción del pensamiento hegemónico en los modelos científicos del área.
- A la actividad hidrocarburífera.
- A los agroquímicos.
- A los residuos tóxicos y peligrosos.
- A la generación, distribución, transmisión y consumo de energía.

ES COPIA

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

- Al cambio climático.
- A las erupciones volcánicas en la zona de cordillera.
- A los efectos de la urbanización.
- A la diversidad de miradas acerca de la nutrición vinculadas a diferentes culturas.
- A la relación entre la población, la agricultura y la alimentación.
- A la minería a cielo abierto.

EVALUACIÓN

La evaluación es parte de la construcción metodológica del proceso de enseñanza de las ciencias. Por un lado, tiene carácter pedagógico ya que favorece la regulación del proceso de la enseñanza y el aprendizaje, y por otro lado, evidencia el carácter social puesto que promueve la promoción del estudiantado.

La evaluación tiene carácter pedagógico, político y epistémico, por lo que debe estar integrada al proceso de diseño de estrategias de enseñanza, con el objetivo de obtener información sobre el proceso de aprendizaje y también sobre el proceso de enseñanza. Dicha información implica lecturas que integran tanto las potencialidades, las dificultades u obstáculos del estudiantado, como las diferentes variables que son parte del proceso de enseñanza. Esto permite tomar decisiones para introducir modificaciones de ser necesario y generar posibilidades que den prioridad a la construcción significativa de saberes situados y no a la lógica del control centrado en la cantidad y calidad de conocimientos adquiridos por parte de las y los estudiantes.

En este proceso, se deben considerar las propuestas centradas en los ejercicios de reflexión sobre lo aprendido y de autoevaluación. Para ello, es necesario que el estudiantado conozca, discuta y se apropie de los objetivos de aprendizaje y de las propuestas de enseñanza - aprendizaje, desplegando estrategias de pensamiento y de acción que enriquezcan los sentidos que hacen a los criterios de evaluación. Además, es importante la coevaluación, que depende de las interacciones que se generan en el grupo de estudiantes, ya que al compartir sus ideas y desarrollar herramientas comunicacionales se favorece el aprendizaje. Este tipo de estrategias tiene validez siempre y cuando el o la docente y sus estudiantes comprendan que los conocimientos conceptuales no son los únicos parámetros que encierra la evaluación escolar y que el error es parte del proceso de aprendizaje. Por otro lado, el trabajo colaborativo es imprescindible en los procesos de construcción de los saberes y conocimientos del área.

Asumir la evaluación como un proceso continuo requiere resignificar las dimensiones de la enseñanza de las Ciencias Naturales. Se trata de un trabajo continuo que también permitirá repensar así la dimensión política de la evaluación. Para ello es necesario complejizar su mirada y así evitar el reduccionismo que la constituye en un instrumento ligado al control de una supuesta calidad de aprendizajes y/o del producto de la enseñanza. La problemática de la evaluación esconde una relación asimétrica y jerárquica ligada a la calificación y a la promoción, por ello es imprescindible entender los procesos evaluativos como intrínsecos al proceso de aprender y enseñar Ciencias Naturales. Se pretende superar la visión restringida de la función de la evaluación, identificada comúnmente como la instancia final de la etapa de aprendizaje, denominada examen, constituyendo un acto meramente administrativo. Concebir a la evaluación en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, conlleva aceptar la misma desde una función epistémica, enriqueciendo y retroalimentando los diferentes momentos de la acción pedagógica en el aula. Es en

ES COPIA

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

este sentido, debe ser continua y no focalizarse en un momento específico de la acción pedagógica, sino que debe ser uno de sus componentes permanentes (Sanmartí, 2002), articulando la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, tal como se explica en el Marco Didáctico.

Existe una larga lista de estrategias, instrumentos y metodologías de evaluación sin embargo, no hay formas definidas que sean absolutamente mejores que otras. La pertinencia reside en la coherencia entre lo enseñado y lo aprendido, de esta manera, transparentar en las clases los procesos que la o el docente puso en juego al enseñar y del estudiantado durante el proceso del aprendizaje, favorece actitudes no dogmáticas hacia los conocimientos y saberes. De ese modo, se da lugar a una evaluación auténtica y dinámica que permite comprender y aportar al proceso, superando la visión dicotómica de éxito/fracaso, para así alcanzar un estado satisfactorio reorientando los eventuales obstáculos y para descubrir en el proceso de aprendizaje las características del modo de trabajo cognitivo, emocional y personal, para seguir aprendiendo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acevedo-Díaz, J. A., Vázques-Alonso, A., Manassero-Mas, M. A. y Acevedo Romero, P. (2007). Consensos sobre la naturaleza de la ciencia: aspectos epistemológicos. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias Vol 4(2)*, pp. 42-66. Recuperado de: http://uay.redalyc.org/articulo.oa?id=92040104

Adúriz-Bravo, A. y Izquierdo Aymerich, M. (2009). Un modelo de modelo científico para la enseñanza de las ciencias naturales. *Revista electrónica de Investigación en Educación en Ciencias, 4 (Nro. Especial 1)*, pp. 40-49. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2882642.pdf

Bahamonde, N. (2014). Pensar la educación en Biología en los nuevos escenarios sociales: la sinergia entre modelización, Naturaleza de la ciencia, Asuntos sociocientíficos y multirreferencialidad. *Revista Biografía. Vol 7 (13),* pp. 87-98. doi:http://dx.doi.org/10.17227/20271034.vol.7num.13bio-grafia87.98.

Bilge, S. (2009). *Théorisations féministes de l'intersectionnalité.* France: Diogène.

Braidotti, R. (2015). *Lo posthumano.* Barcelona, España: Gedisa.

Crenshaw Williams, K. (1989) Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. University of Chicago Legal Forum. p. 139

Cols, E. (2008). El trabajo con proyectos como estrategia didáctica. Experiencias y Relatos de escuelas. *12(ntes), 28 (3),* pp. 2-4.

García Rovira, M.P. (2005). Los modelos como organizadores del currículo en biología. *Enseñanza de las Ciencias. Número extra VII Congreso de Investigación en Didáctica de las Ciencias,* pp. 1-6.

Giere, R. N. (1999). Del realismo constructivo al realismo perspectivo. *Enseñanza de las Ciencias. Extra,* pp. 9-13.

González del Cerro, C. y Busca, M. (2017) *Más allá del sistema reproductor.* Buenos Aires, Argentina: Ed. Homo Sapiens.

Gómez- Galindo, A. (2005). *La construcción de un modelo de ser vivo en la escuela primaria: Una visión escolar.* Tesis Doctoral, UAB, Barcelona. Recuperado de: http://www.tdx.cat/TDX-0809106-121708.

Gudynas, E. (1999) Concepciones de naturaleza y desarrollo en América Latina. *Persona y Sociedad, Volumen 13 (1)* pp. 101-125.

ES COPIA

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

Izquierdo-Armerchich. M. (2004). Un nuevo enfoque de la enseñanza de la química: Contextualizar y modelizar. *The Journal of Argentine Chemical Society. Vol 92* N° 4/6. pp. 115-136. Recuperado de https://www.aqa.org.ar/index.php/volumenes-publicados/44-vol-92-4-6-july-december-2004e

Izquierdo, M., Espinet, M., García, M. P., Pujol, M. R. y Sanmartí, N. (1999). Caracterización y fundamentación de la ciencia escolar. *Enseñanza de las Ciencias. Número extra. ICE.* pp. 79-91.

Izquierdo, M. y Aliberas, J. (2004). Pensar, actuar i parlar a la classe de ciències. Per un ensenyament de les ciències racional y raonable. Universitat Autònoma de Barcelona. Servei de Publicacions. Departament de Didàctica de la Matemàtica y de les Ciències Experimentals. Àrea de Didàctica de les Ciències Experimentals.

Lugones, M. (2008) Colonialidad y género. Hacia un feminismo descolonial. *Tabula Rasa,* Volumen 9, pp. 73 – 101.

Najmanovich, D. (2008), *Mirar con nuevos ojos. Nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo.* Buenos Aires, Argentina: Biblos.

McComas, W. F. & Olson, J.K. 1998. The Nature of Science in International Science Education Standards Documents, in W. F. McComas (ed.). *The Nature of Science in Science Education: Rationales and Strategies.* Kluwer Academic Publishers, Boston, pp. 41–52.

Martins, I. (2016). Alfabetización científica: más allá del dominio de los códigos y de las competencias de leer y escribir. *Revista de Educación en Biología. Vol* 19. 2. p. 78. Recuperado de: http://revistaadbia.com.ar/ojs/index.php/adbia/index

Meinardi, E. y Sztrajman, J. (2015) De la Pedagogía por Proyectos a la estrategia de Proyectos: Continuidad y Cambio. En A. A. Gómez Galindo y M. Quintanilla Gatica. Lab. Grecia. CONACYT, CONICYT, BellaTerra. *La Enseñanza de las Ciencias Naturales Basada en Proyectos. Qué es un proyecto y cómo trabajarlo en el aula.* (pp 13-32). Recuperado de: http://laboratoriogrecia.cl/wp-content/uploads/2015/12/CS-Nats-y-Trabajo-por-Proyectos-Version-digital.pdf

Morin, E. (1981). *El Método. La naturaleza de la naturaleza,* Madrid, España: Cátedra.

Perrenoud, Ph. (2000). Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿Por qué? ¿Cómo*? Revista de Tecnología Educativa XIV, N° 3, pp. 311-321.*

Sanmartí, N. (2002). *Didáctica de las ciencias en la educación secundaria obligatoria.* España: Síntesis.

Sanmartí, N. y Márquez, C. (2017). Aprendizaje de las ciencias basada en proyectos: del contexto a la acción. *Ápice. Revista de Educación Científica. Vol 1 (1).* pp. 3-16. doi: https://doi.org/10.17979/arec.2017.1.1.2020.

Santos, B. de S. (2008) Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria. La Paz, Bolivia: CLACSO.

Zuluaga, F. (2006). El paraguas. Las formas de hacer historia local. H*istoria y Espacio. Revista N°26.* pp. 109-133. doi: https://doi.org/10.25100/hye.v2i26.1653.

ES COPIA

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

6.3.4 MATEMÁTICA E INFORMÁTICA

FUNDAMENTACIÓN

La historia del desarrollo de la humanidad está estrechamente ligada a los avances tecnológicos. En cada una de sus etapas de desarrollo, la sociedad tuvo la tarea de formar a la ciudadanía como sujetos críticos ante los retos que devienen por los avances científicos-tecnológicos en función de los cambios sociales. Estos progresos transforman la forma de concebir el mundo. En todas las épocas se habla de la importancia de la educación y de su impacto en el desarrollo económico, político y social de cada región. En tal sentido, los conocimientos de la Matemática y la Informática, al igual que los de otras áreas curriculares, aportan a la comprensión y explicación a las problemáticas socio-culturales que devienen de la sociedad.

El lugar de la enseñanza de la Informática, desde su incorporación en la escuela secundaria, tiene diversos enfoques influenciados por los avances tecnológicos. Estos avances transforman la sociedad, su idiosincrasia, sus formas de comunicar, de aprender y también de enseñar. Se considera que el estudiantado no sólo sea usuario de tecnología, sino que pueda comprender tanto los fundamentos como su funcionamiento, posicionándose como sujeto crítico. Anclar la enseñanza de la disciplina a los fundamentos de la Ciencia de la Computación, en estrecha relación epistemológica con la Matemática, es el desafío que asume este espacio curricular.

Por su parte, los medios empleados para comunicar, representar y producir ideas matemáticas condicionan el tipo de matemáticas que son construidas y la relación con el conocimiento a ser desarrollado en esos procesos. La incorporación de las Tecnologías de la Comunicación y la Información en el aula requiere un cambio cultural en la forma de estudiar y conocer. Este cambio afecta al conocimiento matemático, a los modos de estudiarlo, a la organización y gestión de la clase. Es inevitable incluir la tecnología en la enseñanza, lo que lleva a repensar las actividades y los problemas que dan sentido a los conocimientos.

Una vinculación entre las disciplinas del Área es posible a partir de considerar los procesos de construcción de cada una de ellas. Desde este lugar, la necesidad de dar respuestas a inquietudes fue y sigue siendo el motor para el desarrollo de estos espacios de conocimiento.

A continuación, se remarcan vínculos que dan lugar a la articulación entre Matemática e Informática para la conformación de esta área:

La resolución de problemas

La resolución de situaciones problemáticas en ambas disciplinas constituye un núcleo en común. Se considera a la resolución de problemas como un proceso por el cual, a partir de un recorte de una cierta problemática, se identifica un conjunto de variables sobre la misma, en la que se producen relaciones pertinentes entre las variables tomadas en cuenta y se transforman esas relaciones utilizando algún sistema teórico (matemático-informático) con el objetivo de producir conocimientos nuevos sobre la problemática que se estudia y sus posibles resoluciones. La resolución de problemas se enmarca dentro de la actividad matemática-informática y ésta es concebida como una actividad de modelización. En palabras de Sadovsky (2005, p.27) "Reconocer una problemática, elegir una teoría para tratarla y producir conocimientos nuevos sobre la problemática son tres aspectos esenciales del proceso de modelización".

ES COPIA

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

Diferentes registros de representación

Los objetos de conocimiento del Área no son objetos tangibles, son abstractos, ideales, esencialmente conceptuales a excepción de los relacionados con el hardware[166]. La construcción del conocimiento matemático-informático se hace a través de representaciones del objeto. Los objetos de conocimientos se representan de distintas maneras: coloquial, algebraica, dibujos, gráficos, símbolos, seudocódigos, diagramas de flujo, entre otros. Entonces, para la enseñanza de un conocimiento se recurre a representaciones; así la construcción de conocimiento está condicionada por la disponibilidad de las representaciones y sus vinculaciones.

La representación de un objeto de conocimiento implica tanto la construcción, como la posibilidad de trabajar con dicha representación y con las transformaciones posibles según las reglas que rigen su manipulación. No posee una única representación y para la comprensión conceptual de un objeto particular es necesario emplear varios registros semióticos de representación. Ese juego de registros requerirá esclarecer las relaciones implicadas lo cual lleva a la producción de conocimiento. Por ejemplo, en Matemática, el registro gráfico de una función, el registro de la tabla de la función; el registro algebraico de la función; el registro sintáctico de la función de un graficador. En Informática, un algoritmo puede ser representado por un pseudocódigo, un diagrama de flujo o también por una sintaxis propia de un lenguaje de programación. El mismo objeto tiene varias representaciones muy diferentes y cada representación enfatiza alguna propiedad del concepto representado y oculta otras.

Reflexión – Argumentación

La construcción de conocimiento a partir de la resolución de problemas lleva a la exploración de caminos posibles, a la búsqueda de conocimientos, de herramientas, a la toma de decisiones, a la formulación de conjeturas a propósito de dar respuesta. Todo ese proceso encuentra su legitimidad en las argumentaciones, en las reflexiones sobre el hacer y en las elecciones efectuadas. La toma en cuenta de cómo el conocimiento facilita esa tarea favorece un trabajo de reflexión sobre los procedimientos movilizados, las ideas formuladas y construidas.

Complementariedad

Ambas disciplinas, se retroalimentan de distintas maneras. Informática utiliza conocimientos de Matemática para poder explicar conceptos propios, y Matemática se apoya en el uso de aplicaciones específicas para la resolución de situaciones, favoreciendo así la formulación de conjeturas dado por la retroalimentación inmediata y efectiva.

El incipiente desarrollo de la enseñanza de la Informática bajo este enfoque, lleva a plantear un recorrido disciplinar en un espacio independiente durante el Ciclo Básico Común[167] de la Escuela Secundaria de Neuquén. Al mismo tiempo, se promueve avanzar a partir de un abordaje que se focalice en los vínculos de articulación con la Matemática. La evolución de ambas disciplinas confluye en un espacio conjunto

166 Hardware: se refiere a todos los componentes físicos y tangibles de un sistema informático.
167 La organización del Área surge de los aportes distritales.

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

COPIA

(Espacio Pedagógico Articulado) a desplegarse en 3° año. La dinámica de trabajo, tanto como la perspectiva de abordaje de los conocimientos de cada disciplina, se constituyen en facilitadores para abordar el recorrido conjunto posterior y viabilizan los vínculos del área (resolución de problemas, reflexión-argumentación, diferentes registros de representación, complementariedad) facilitando la construcción de conocimientos.

Aun cuando se explicitan confluencias entres los funcionamientos de cada campo de conocimiento, se reconoce su especificidad y su complementariedad. A partir de ello, se despliega cada campo disciplinar y sus relaciones para la enseñanza y el aprendizaje.

PROPÓSITOS DE ENSEÑANZA

- Promover una enseñanza que permita que el estudiantado comprenda que los conocimientos del Área constituyen herramientas para plantear y resolver problemas.
- Contribuir al desarrollo del pensamiento computacional, el razonamiento lógico y la capacidad de abstracción en la resolución de problemas.
- Promover una enseñanza que logre que el estudiantado se involucre en el trabajo de aprender para comprender, reconocer y ejercer el poder que otorga el conocimiento en un contexto emancipatorio.
- Desarrollar prácticas solidarias, la capacidad de escucha, el pensamiento crítico, la responsabilidad personal y grupal.
- Desarrollar las condiciones para la comprensión crítica de los nuevos lenguajes de la Ciencia de la Computación y la Matemática.
- Ofrecer experiencias que promuevan la modelización como un aspecto fundamental de la actividad de conocer para conceptualizar las características inherentes del proceso.
- Propiciar la reflexión y la argumentación en el proceso de construcción de conocimientos.
- Promover situaciones que permitan diferentes formas de representación para seleccionar las más pertinentes en la resolución del problema.
- Promover el uso de prácticas argumentativas basadas en el conocimiento del área, desarrollando una demostración deductiva.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

- Construir nuevos conocimientos en un contexto de producción colectiva.
- Utilizar conocimientos disciplinares para resolver problemas desafiantes y relevantes.
- Desarrollar procesos de exploración, justificación, conjeturación y planteo de preguntas en la construcción de conocimientos disciplinares.
- Fundamentar el uso de las diferentes formas de representación en relación a la situación en la que se utilizan.
- Desarrollar prácticas argumentativas como medio para construir y ejercer el poder que otorga el conocimiento.

NÚCLEOS PROBLEMÁTICOS

En el desarrollo de cada Núcleo se refleja el modo de abordar los fundamentos de las diferentes Perspectivas que orientan el Diseño Curricular de la Escuela Secundaria. En este sentido, un abordaje interdisciplinario pondrá de manifiesto los Núcleos propios del Área:

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

COPIA

- **El rol de la resolución de problemas.** La actividad intelectual convoca al estudiantado a participar de manera sostenida de un escenario en el que modelizar la situación, intercambiar explicaciones, revisarlas, comparar unas con otras analizando su claridad y su precisión, sea una práctica cotidiana en pos de conformar un sujeto crítico-reflexivo.

- **Comprensión y alteridad**[168]. La producción de conocimiento matemático y computacional en colaboración amplía, profundiza, cuestiona, retroalimenta significados y favorece un posicionamiento reflexivo y empático, a partir de un trabajo intelectual cooperativo que se potencia y complejiza de diferentes perspectivas del estudiantado.

- **La consideración del contexto.** La construcción de conocimientos del Área atiende a los diferentes escenarios socio-culturales, posibilita considerar la heterogeneidad del aula y la capitaliza para integrar los conocimientos colectivos.

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

Estos Núcleos guían la manera de concebir el desarrollo del Área a lo largo del Ciclo Básico Común de la escuela secundaria. Los aspectos vinculantes, mencionados en la fundamentación, conjuntamente con los Nudos Disciplinares favorecen un proceso de enseñanza y de aprendizaje que promueve prácticas tendientes a la producción colectiva de nuevos y emancipatorios conocimientos. Así, se espera que dichos conocimientos emerjan como resultado de experiencias comunes y situadas posibilitando maneras de comprender y transformar el mundo.

168 Se concibe el término alteridad, en los términos que lo proponen Skliar y Larrosa (2011), el cual supone la presencia de un otro, el reconocimiento de ese otro, a partir de promover encuentros, relaciones. Cuestión que conlleva estar dispuesto a ir 'deshaciendo' nuestras categorías para poder albergar lo inesperado, lo imprevisto, aquello que irrumpe.

ES COPIA

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

El siguiente gráfico presenta la conformación del área:

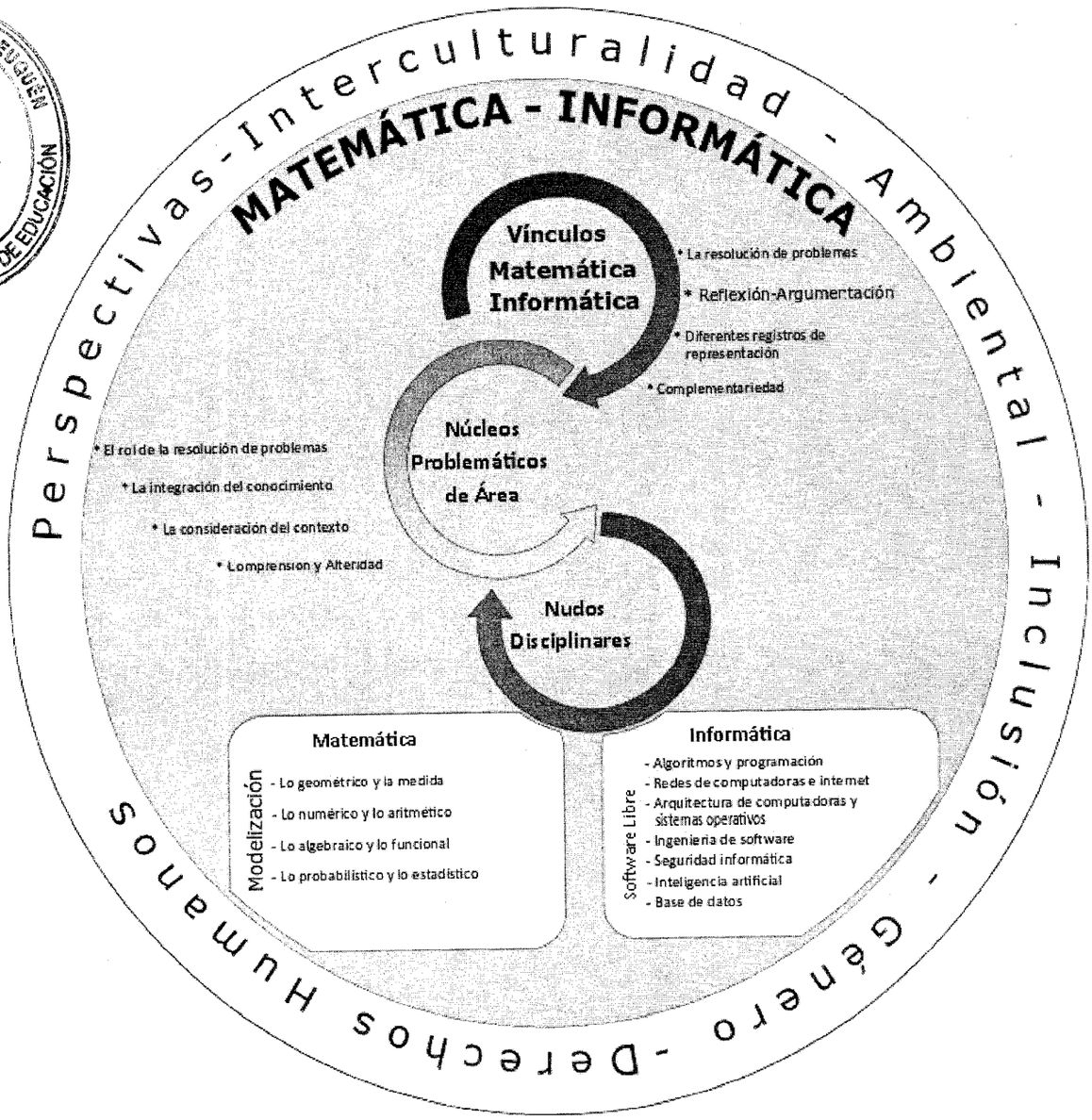

Figura 4 – Vinculación Epistemológica de Matemática e Informática

A continuación, se presentan los fundamentos de cada disciplina y los Nudos correspondientes.

ES COPIA

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

PROVINCIA DEL NEUQUÉN
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

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

MATEMÁTICA EN EL CBC DE LA ESCUELA SECUNDARIA

La escuela es-quisiéramos que fuera- un lugar
para comprender el mundo a través del conocimiento
(Sadovsky, 2015)

FUNDAMENTACIÓN

La Matemática es una construcción humana que emerge para dar respuesta a problemas, inquietudes y así se producen conocimientos sobre una porción de la realidad a través de sus teorías. La escuela es la institución primordial de socialización de las juventudes, es un lugar que posibilita interrogarse sobre el mundo, en el que se aprende a conocerlo para actuar en él y sobre él, lo que implica preguntar sobre los saberes. El sentido social de la escuela es hacer que los y las jóvenes se apropien de una parte importante de la cultura que la humanidad ha construido en siglos. Este patrimonio cultural, dentro del que se incluye la Matemática, es necesario que sea apropiado por el estudiantado ya que contribuye a la conservación y distribución de conocimiento. En ese sentido, se aborda la cuestión acerca de cuáles son los aportes de los conocimientos matemáticos necesarios para la educación y la sociedad y cómo llevar a cabo dichos aportes.

En coincidencia con lo que plantea Sadovsky (2005), se promueve que el estudiantado desarrolle, en la escuela, un pensamiento matemático ligado a la concepción de qué es hacer Matemática y al modo en que sea enseñada. Se considera entonces que hacer matemática en la escuela implica desde los inicios del aprendizaje poner en juego las ideas, escuchar a otras y otros, experimentar y discutir soluciones, resolver problemas, plantear preguntas, buscar los datos necesarios para su solución, dar justificaciones sobre lo que se afirma, proponer ejemplos y contraejemplos, construir demostraciones e interpretar demostraciones realizadas por otros.

Desde esta mirada, construir sentido para la actividad matemática implica poner al estudiantado en contacto con los modos de trabajo típicos de la disciplina: modelizar un problema lleva a decidir qué conocimiento puede ser útil, a usar diferentes registros de representación, recurrir a procedimientos conocidos y elaborar nuevos, argumentar lo realizado a partir de propiedades, conjeturar nuevas afirmaciones y justificarlas. Un aspecto esencial de la actividad matemática consiste en construir un modelo de la realidad que se quiere estudiar, trabajar con él e interpretar los resultados obtenidos en el proceso para dar respuesta a las cuestiones planteadas inicialmente. Ese trabajo matemático se lo identifica con una actividad de modelización matemática (Chevallard, Bosch y Gascón, 1997, p.51). En ese sentido, en toda actividad existe un sistema en torno al cual se formulan cuestiones problemáticas que motivan y dan origen a la construcción de ciertos modelos que permiten dar respuestas a las cuestiones problemáticas de partida. La idea de modelización matemática conlleva producción de conocimiento, por ello su relevancia. Permite, también, concebir la actividad matemática de manera más global en relación a la enseñanza, y así reconocer diferencias significativas entre distintos ámbitos de la matemática directamente vinculado con los tipos de problemas que pueden modelizarse en cada caso. Se concibe la modelización matemática consonante con una enseñanza que destaca la funcionalidad de la Matemática en contraposición a

COPIA

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

una enseñanza meramente formal. Así, la modelización matemática debe formar parte integrante de cualquier proceso de estudio de Matemática lo que lleva a decir que no tendría sentido pensar en la enseñanza de la modelización matemática independientemente de la enseñanza de la Matemática (Gascón y otros, 2011, p.2).
Es esta experiencia viva de hacer matemática en la escuela la que permite que el estudiantado establezca una relación personal con la disciplina de manera que acepten ser parte de una aventura intelectual en un terreno en el que importa tanto la imaginación, el ingenio, la curiosidad, el rigor, la precisión, el compromiso. Si no se da la oportunidad de vivir esta experiencia cuando se estudia matemática, no se tendrá la emoción de descubrir algo nuevo, sino simplemente la satisfacción de adquirir ciertas habilidades. Es decir, la actividad matemática adquiere importancia no por la reproducción de acciones sino por la reproducción de elecciones criteriosas que promueve (Brousseau, 2007, p.12).

Algunas cuestiones acerca de la enseñanza de la Matemática

Trabajar para que el colectivo estudiantil comprenda en profundidad el sentido de la actividad matemática es una responsabilidad que se ubica del lado de la enseñanza y que, por ese motivo, se asume como objetivo en este Diseño Curricular.
Pensar la clase como un ámbito en el que se despliega la actividad matemática requiere pensar condiciones de los problemas (tipos de problemas en relación a la temática a estudiar) a proponer al estudiantado. La actividad matemática que potencialmente un problema permite desplegar no está contenida en el enunciado del problema, sino que, depende sustancialmente de las interacciones que a propósito del problema se pueden generar (Sadovsky, 2005, p.46). La reflexión sobre las acciones realizadas ofrece un contexto de producción matemática que contribuye a que el estudiantado se posicione de una manera más general y más teórica. Para ello, en la clase la discusión está habilitada, de tal manera que docentes podrán tomar producciones de sus estudiantes y transformarlas en un asunto de trabajo matemático que permita comprender y ahondar en las razones que hacen al modo del trabajo matemático. Al tener en la mira la actividad matemática como objeto de enseñanza, se tornan para ello relevantes cuestiones que no son sólo la obtención de algunos resultados y entonces se pondrán en juego las relaciones en torno al conocimiento que se va construyendo.
Se promueve generar un trabajo en el aula que conlleve a preservar las relaciones entre problemas y conocimientos en la escuela, a partir de que sea la actividad matemática misma–sus cuestiones, sus formas de representación, sus maneras de validar resultados, sus mecanismos de producción de ideas– la que se constituya en el asunto principal de la enseñanza.
La resolución de situaciones problemáticas es considerada como un proceso por el cual a partir de un recorte de una cierta problemática (intra o extradisciplinar) se identifica un conjunto de variables, en la que se producen relaciones pertinentes entre ellas, transformándolas utilizando algún sistema teórico (matemático), con el objetivo de producir conocimientos nuevos sobre la problemática que se estudia y sus posibles resoluciones. Reconocer una problemática, elegir una teoría para tratarla y producir conocimiento nuevo sobre la problemática son aspectos esenciales del proceso de construcción de conocimiento (Sadovsky, 2005, p.27).
Entrar en un diálogo intelectual con el estudiantado, dice Sadovsky (2005, p.17), requiere construir una posición sobre la base de una práctica en la que tenga posibilidades tanto de interpretar las producciones de sus estudiantes como de proyectar interacciones a partir de esas interpretaciones.

ES COPIA

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

Problematizar el conocimiento matemático entonces, supone identificar modos de hacer, lenguajes, expresiones que tienen que tener algún lugar en las reflexiones que se realizan en las aulas. Estas tareas no son, en general, socialmente visibles hoy y lograr que sean constitutivas del trabajo docente requiere cambios sustantivos en la organización escolar.

Las producciones del estudiantado constituyen una información sobre su estado de saber. Más aún, ciertas producciones erróneas no se corresponden a una ausencia de saber, sino más bien a una manera de conocer a partir de la cual deberá construir el nuevo conocimiento. Desde este lugar, la interacción social es un componente importante en el aprendizaje y trata tanto de las relaciones docente-estudiantes, como de las relaciones estudiante-estudiante puestas en marcha en el decir, expresar, convencer, cuestionar, ayudar, etc. Desde la perspectiva de aprendizaje que se está considerando, el profesorado tiene una responsabilidad muy importante, pues no sólo el colectivo estudiantil deberá resolver problemas, sino que deberá favorecer el análisis, la confrontación de ideas, la formulación de conocimientos, la reconstrucción de conocimientos. Del mismo modo, son de importancia crucial en esta concepción las relaciones entre el estudiantado, pues se concibe el quehacer matemático como una práctica social de argumentación, defensa, justificación, formulación y demostración que solo tiene sentido en un contexto de trabajo n otros y otras. Elaborar conocimiento en colaboración da, en general, lugar a un intercambio que permite profundizar las ideas que están en juego en un cierto momento.

La construcción de conocimiento a partir de la resolución de problemas lleva a la exploración de caminos posibles, a la búsqueda de conocimientos, de herramientas, a la toma de decisiones, a la formulación de conjeturas a propósito de dar respuesta. Todo ese proceso encuentra su legitimidad en un proceso de argumentaciones, de reflexiones sobre el hacer y sobre las elecciones efectuadas. Tomar en cuenta cómo el conocimiento facilita esa tarea favorece un trabajo de reflexión sobre los procedimientos movilizados. Como plantea Sadovsky (2014), se trata de favorecer el diálogo entre esos sistemas de ideas, de modo que el estudiantado transforme sus ideas en la interacción, a partir de la resolución de problemas. Esas interacciones conllevan a entender un problema (analizar, modelizar), plantear soluciones (definir estrategias, descomponer en problemas más simples, hacerse preguntas), manejar lenguajes para expresar la solución (codificar, representar, usar una sintaxis), probar que la solución sea válida, justificar las decisiones tomadas y producir conocimiento. Así, el conocimiento matemático no se construye como una consecuencia inmediata de la resolución de uno o más problemas, sino que requiere que estudiantes se hagan preguntas, que puedan explicitar los conocimientos puestos en juego para resolverlos, que determinen aquellos que pueden reutilizarse en otras situaciones, que puedan apoyarse en argumentos matemáticos para validar su resolución, sostener sus posturas en un espacio de intercambio con sus pares y con sus docentes, interpretar los procedimientos usados por sus compañeras y compañeros y, eventualmente, adoptarlas, entre otras cuestiones.

Como se ha planteado, el conocimiento matemático surge de una construcción a partir de la resolución de problemas, con la intención de generar la necesidad del conocimiento. Es entonces que se remarca la importancia del reconocimiento -por parte de docentes- de los tipos de problemas que un conocimiento permite resolver. Debido a que estudiantes pueden resolver un problema sin poner en juego una perspectiva muy general, es necesario que docentes puedan reexaminar de manera colectiva una vez resuelto el problema, cambiando, por ejemplo, las condiciones de los datos y analizando qué aspectos permanecen y cuáles varían. Estas formas

ES COPIA FIEL

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

contribuyen a modificar la posición del estudiante y lo ayuda a instalarse en un proyecto más general. La reflexión sobre el trabajo matemático produce más matemática, lo que se destaca como un asunto esencial. En ese sentido, se considera a la argumentación como un proceso crucial en la resolución de problemas. Verificar, contrastar, formular justificaciones para dar veracidad a lo que se hace, contribuye a la construcción del conocimiento. En ese proceso se da lugar a la toma de decisiones favoreciendo la formación de estudiantes críticos.

La **resolución de problemas** se la piensa de manera que permita abordar cuestiones esenciales de cada ámbito disciplinar (de lo geométrico, de lo funcional, de la programación, de base de datos, entre otros). De esta manera lo que interesa no es la resolución en sí, sino que será crucial la selección de cuestiones[169] a plantear para lograr vislumbrar caracterizaciones que permitan construir el sentido de los conocimientos. En función de los conocimientos que dispongan los estudiantes, un mismo problema puede ser fuente de nuevas nociones para un grupo y puede promover su resignificación para otro. Para el estudio de un campo de ideas hay muchos recorridos posibles que están condicionados por el tipo de problemas que se puede proponer. Vincular las ideas a los problemas a partir de los cuales se producen dichas ideas es un proceso necesario de desnaturalizar. En concordancia con lo expresado, interesa destacar que esas ideas que elabora el estudiantado, a propósito de responder los problemas propuestos, son constitutivas de aquello que el profesorado quiere enseñar. La posibilidad de concebir que un conocimiento permite dar respuesta a una pregunta, a un problema correspondiente a un campo de problemas habilita un determinado tipo de trabajo matemático. Se piensa así, en enseñar Matemática a partir del estudio de cuestiones matemáticas o extra-matemáticas que generan asuntos que pueden ser abordados mediante instrumentos matemáticos que ya existen, pero que son desconocidos para el que desarrolla la actividad (Chevallard, Bosch, Gascón, 1997, p.18). En ese juego de encontrar respuestas aparece la actividad matemática a partir del estudio de problemas matemáticos que favorece la producción. Entonces, para pensar en la enseñanza de la matemática será imperioso gestar un proceso de producción en la clase. Esta idea conlleva acercar al estudiantado a una porción de la cultura matemática, es decir a las relaciones establecidas (propiedades, definiciones, formas de representación, entre otros) y también a las características del trabajo matemático. Por eso, las prácticas (matemáticas) también forman parte de los conocimientos a enseñar y se encuentran estrechamente ligadas al sentido que estos conocimientos adquieren al ser aprendidos.

Una enseñanza que tome en cuenta la construcción del sentido de los conocimientos necesita, a la vez, producir la articulación de esos conocimientos con el saber construido. Es necesario diseñar secuencias de problemas y actividades que permiten al estudiantado una construcción progresiva de nociones, de procedimiento, dando la ocasión de reutilizarlos, mejorarlos, dominarlos. Desde este punto de vista la escuela secundaria, y en consonancia con lo que se desarrolla en la escuela primaria en relación a la enseñanza de la Matemática debe instalar-continuar con cierto modo de

169 Refiere a cuestiones que van allá de la respuesta y que permite una mayor comprensión del objeto de estudio, es decir, a un trabajo con problemas que dé lugar a enriquecer la conceptualización teórica. A modo de ejemplo: ¿qué es lo que este problema aporta para entender el asunto en cuestión? ¿qué aspectos involucra y cuáles no?, si se quiere enseñar funciones a partir de problemas que admitan una modelización funcional, ¿es necesario plantear la expresión algebraica, aunque para responder no sea necesaria? ¿qué problema hace necesario recurrir a la fórmula? ¿cómo surgirían los gráficos? ¿qué problemas resuelven los gráficos? ¿cómo abordar la relación entre los distintos registros de representación?, entre otras.

ES COPIA

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

funcionamiento en las clases, ciertas reglas para los diversos momentos de trabajo (colectivo, en equipo, individual), respecto de las modalidades de corrección, de evaluación, entre otros.

El lugar del estudiantado como productor de conocimiento requiere un análisis de la propuesta, que se hace para el aula, acerca de cuestionamientos referidos a cómo podrán responder a la propuesta, y cómo se arma entonces esas propuestas para que las ideas que interesa tratar puedan emerger en la interacción en el aula. Anticipar ese análisis dará cuenta de la potencialidad de lo que se plantea en términos de los conocimientos que se espera enseñar. Así, se logra tener una visión integrada del trabajo matemático a parir de advertir sobre qué se hace énfasis, qué aspecto particular habrá que priorizar por sobre otros. En esa tarea de elaborar la propuesta se considera al estudiantado. En la discusión y análisis previo a la toma de decisiones por parte del profesorado, el estudiantado está presente a partir de ser el interlocutor implícito en el estudio de la potencialidad de los problemas. En este sentido se focaliza un lazo entre los problemas que se seleccionan y los recursos que el estudiantado pondrá en juego para resolverlos. Sadovsky (2014, p.1) identifica "dos preguntas básicas que comandan la discusión: ¿cómo van a hacer esto?, ¿queremos promover que hagan esto?". Este análisis anticipado va engrosando el análisis didáctico que el profesorado va configurando, fortaleciendo una dinámica de enseñanza en la que el estudiantado se involucra en un recorrido a partir su interacción e intercambios que se podrán sostener en el aula. Así, se da lugar a un estudiantado capaz de hacer relaciones a partir de las cuales podrán elaborar otras en el juego de la clase. Se realza aún más una mirada del estudiantado y del profesorado productor de conocimiento en el contexto de trabajo con el otro.

El aprendizaje está relacionado con el trabajo personal que el estudiantado realice. Por ello, formará parte del proyecto del profesorado, la organización de la enseñanza tomando en cuenta que abarca la resolución de una cuestión tanto como la reflexión de lo que se hizo. Será sustancial, para la Matemática enseñada tomar en cuenta los rasgos propios del hacer matemática para llevar a cabo una genuina actividad de modelización matemática.

El trabajo con el otro, un trabajo colectivo. Se tiene la firme convicción de que es necesario instalar el trabajo colaborativo como vía a la posibilidad de cambio en la escuela, en contrapartida al históricamente modo de abordar la tarea del profesorado como privado e individual. Mirada que no contempla ni reconocimiento de momentos en los que el profesorado prepara sus clases ni espacios en los que pueda pensar modificaciones, realizar análisis críticos, ni siquiera interpretar y reelaborar las modificaciones curriculares que se promueven. Se entiende que es imperioso para abordar la enseñanza tomar como asunto de trabajo con diferentes actores de la escuela la construcción de una mirada crítica sobre la concepción de conocimiento que se juega en las prácticas escolares, asunto que permite desnaturalizar ciertos funcionamientos institucionales y concebir la necesidad de su modificación (Espinoza y Sadovsky, 2012).

El trabajo colectivo supone un sostén para el profesorado. Disponer de un ámbito de discusión, de confrontar y compartir otras miradas enriquece el análisis más que sobre opciones individuales. La tarea de planificar se concibe como un espacio de producción colaborativa [170] en el que cada uno de los participantes aporta a la

170 Ese trabajo conjunto se desarrolla en horas institucionales de articulación fin en las cuales el profesorado interactúa y repiensa sus proyectos de clase, discute problemáticas comunes, acuerda

ES COPIA

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

elaboración de una propuesta que se va armando como resultado de discusiones, acuerdos y también se toman conocimientos, prácticas construidas a partir de experiencias de cada uno. Así, se pone en juego diferentes miradas que se confrontan unas con otras en un proceso de intercambios cuya finalidad es la producción de proyectos fundamentados de enseñanza el cual asume como condición de partida la intención de plantear propuestas que involucren a los estudiantes en un trabajo intelectual potente (Martinez-Detzel, 2016, p.9).

La matemática y las TIC. Se apunta a formar al estudiantado para un escenario en el que existe cada vez mayor información disponible. El acceso a la tecnología, el trabajo en red, posibilita y promueve nuevas formas de interacción, nuevos objetos de enseñanza y construcción colectiva de conocimientos, en las cuales las personas no sólo son consumidores, sino que también son productores de contenidos. En concordancia con ello, la escuela es un espacio primordial en el que se tienen que aprovechar estas nuevas formas de interacción con el conocimiento y promover usos complejos y desafiantes. El aula es un espacio social donde las interacciones están siendo mediadas por el uso de la tecnología.

Un Aula de Matemática – Distintas Trayectorias – Inclusión Matemática. La extensión de la obligatoriedad a la educación secundaria conlleva demandas sociales de más educación. Es necesario construir propuestas de enseñanza que atiendan a "trayectorias escolares" que apuesten a constituirse en continuas y completas (Terigi, 2010.p.4) considerando las particularidades. A partir de la necesidad de pensar la enseñanza con trayectos distintos para un grupo de estudiantes enmarcados en una misma aula, se consideran conocimientos equivalentes portados en trayectos escolares diferentes. Se reconoce la equivalencia de esos conocimientos traducidos en distintas tareas propuestas en actividades para el aula. Es decir, se identifican tipos de actividades que promuevan distintos recorridos y aprendizajes equivalentes. El tiempo será una variable de peso frente a trayectos que escapan al tiempo y el espacio físico, entre otras. El estudiantado se vuelve sujeto visible (Terigi, 2010, p.9), desde este lugar. La consideración de las TIC favorece crear nuevas formas de transitar la escuela y, también, de enseñar y de aprender en pos de la inclusión y la educación de calidad en la escuela secundaria.

Escenarios Compartidos / Espacios de Trabajo Conjunto / Espacios Inter-Áreas. El vínculo de la Matemática con otros espacios de conocimientos habilita escenarios de trabajo compartidos. Discutir[171] cuáles podrían ser los vínculos entre lo que se aprende en cada disciplina y lo necesario para desarrollar proyectos de clases a partir de una situación compleja. El aprendizaje, resolviendo la problemática en cuestión, emerge a partir de ese desarrollo interdisciplinario. Es necesario arbitrar una discusión en torno a encontrar esos puntos de conexión y así vislumbrar caminos de enseñanzas. A modo de ejemplo, se explicitan algunos nexos: problemáticas complejas que requieran la confluencia de distintas disciplinas (Informática, Física, Química, Biología, Economía, Dibujo Técnico, Talleres.) que permita un abordaje conjunto por la complejidad que implique su desarrollo; vínculos entre disciplinas a partir de ciertos tópicos que se aborden en determinados momentos (representación

---

modalidades de trabajo, perspectivas de abordaje de conocimientos, elabora propuestas de enseñanza, discute criterios y modalidades de evaluación de los procesos de enseñanza.

171 En horas institucionales dispuestas para el trabajo en colaboración con el profesorado de área y/o interáreas.

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

ES COPIA

de datos, cálculos porcentuales, entre otros); recorridos de estudio e investigación a partir de proponer dispositivos pensado esencialmente para posibilitar la enseñanza de la matemática como una actividad de modelización. Esta modalidad de trabajo hace foco en el proceso de estudio de la actividad matemática tratando de recuperar la razón de ser de dicha actividad con el propósito de caminar hacia una convergencia entre los conocimientos que distribuye la escuela y la sociedad (Fonseca, 2011, p.1).

PROPÓSITOS DE ENSEÑANZA

- Valorar la actividad matemática como constitutiva de la enseñanza y del aprendizaje.
- Generar propuestas de enseñanza en las que se considere el trabajo del estudiantado, de manera que las producciones conformen los aspectos constitutivos de los conocimientos a enseñar.
- Ofrecer al estudiantado experiencias que promuevan la modelización como un aspecto fundamental de la actividad Matemática, y permitan conceptualizar las características inherentes del proceso de modelizar.
- Promover situaciones de enseñanza en las que el trabajo algebraico conlleve la construcción de modelos de sistemas extra o intra-matemáticos.
- Proponer situaciones que admitan diferentes formas de representación, favoreciendo que el estudiantado pueda reconocer sus funcionalidades.
- Proponer situaciones de enseñanza que permitan tratar con lo general, brindando la oportunidad de explorar relaciones; conjeturar acerca de la validez o no de propiedades; producir pruebas a partir de los conocimientos que se posean y determinar el dominio de validez de las mismas.
- Promover una enseñanza que atienda a la diversidad como un aspecto inherente a la realidad de las aulas.
- Generar en el aula un ámbito en el que se valore las prácticas solidarias, la capacidad de escucha, el pensamiento crítico, la responsabilidad personal y grupal.
- Proponer situaciones de enseñanza que lleven a utilizar distintos modelos funcionales (lineal, cuadrático, exponencial, polinómico, trigonométrico, etc.) y las ecuaciones y sistemas de ecuaciones relacionadas para estudiar procesos de cambio, contrastar los resultados obtenidos de esos procesos para analizar su pertinencia, similitudes y diferencias entre los distintos modelos.
- Promover situaciones en las que los objetos de la geometría (figuras planas, del espacio) no pertenecen al mundo sensible, sino a un ámbito conceptualizado y que la exploración, recurriendo a diferentes representaciones, favorece la formulación de conjeturas.
- Proponer problemas que lleven a usar expresiones algebraicas vinculadas a conocimientos geométricos y de medida, a enunciar afirmaciones y validarlas.
- Proponer situaciones en las que lleven a analizar la adecuación de los medios para comunicar o interpretar datos comprendiendo que la elección de un modo de organizar y representar la información enfatiza ciertos aspectos o bien ocultar otros; posibilitando el desarrollo de inferencias de manera tal de obtener resultados fiables.
- Proponer situaciones que den lugar a usar los conceptos asociados a la probabilidad para obtener resultados fiables.
- Promover situaciones de intercambio entre pares como medio para producir soluciones a los problemas, validar las respuestas obtenidas y las relaciones matemáticas elaboradas.

ES COPIA

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

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

- Ejercer el pensamiento crítico para poner en duda los conocimientos considerados como verdaderos.
- Construir prácticas de empoderamiento problematizando su propio proceso de construcción de conocimientos.
- Abordar individual y grupalmente la resolución de problemas decidiendo en forma autónoma la modalidad de resolución adecuada y evaluando la razonabilidad de los resultados obtenidos.
- Valorar la interacción social entre pares, no sólo para clarificar ideas, sino para acceder a nuevos conocimientos que surgen de la confrontación.
- Resolver situaciones en las que la modelización matemática se constituya en un instrumento para dar solución tanto a problemas procedentes de la propia disciplina (aritmética, geométrica), o de la realidad social (biológicos, financieros, físicos, entre otros).
- Resolver problemas que, a partir de identificar y designar variables que caracterizan al sistema a modelizar, establezcan relaciones entre dichas variables y así obtengan la respuesta a la cuestión inicial.
- Estudiar problemas cuya resolución lleva a la construcción de modelos que se expresan mediante funciones que representen procesos de cambio, a partir de una única variable y las correspondientes ecuaciones (e inecuaciones) asociadas; familias de funciones de una variable y las correspondientes ecuaciones (e inecuaciones) paramétricas asociadas.
- Caracterizar los modelos estudiados por su pertinencia, establecer similitudes y diferencias entre los mismos.
- Utilizar diferentes modos de representar relaciones entre variables, considerando distintos registros (algebraico, geométrico, aritmético, entre otros) y TIC.
- Comprender que los objetos de la geometría[172] no son del espacio sensible, sino que son conceptualizaciones y que su estudio, a partir de dibujos, favorece la formulación de conjeturas y la validación de las mismas.
- Recurrir a propiedades de las figuras y a expresiones algebraicas para resolver problemas geométricos y de medida (construir figuras a partir de ciertos datos, analizar las variaciones del área y/o el volumen de una figura en función de la variación de alguno de sus elementos, entre otros) y enunciar afirmaciones y validarlas.
- Construir conocimientos para la selección de modos adecuados para comunicar o interpretar datos –incluyendo recursos informáticos–, atendiendo que la elección que se haga pone en relevancia ciertos aspectos y/o oculta otros, para realizar inferencias, de manera tal de obtener resultados fiables.
- Resolver problemas que modelizan fenómenos aleatorios y usen conceptos asociados a la probabilidad para obtener resultados fiables.
- Resolver situaciones de producción y validación de enunciados sobre relaciones y propiedades numéricas.
- Analizar y reflexionar distintos procedimientos para estimar y calcular medidas, considerando su pertinencia y su adecuación.

172 Objetos de la geometría como figuras planas, espaciales, etc.

ESCANEADA

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

NUDOS DISCIPLINARES

Se organizan los conocimientos en nudos que responden a campos de conocimientos dentro de la Matemática. Cada uno engloba cuestiones problematizadoras que dan sentido al quehacer matemático en el contexto que involucra los aspectos relacionales de su naturaleza. Además, el desarrollo de cada nudo conlleva transversalmente los núcleos problemáticos presentados con anterioridad y los vínculos de área (la resolución de problemas, la argumentación-reflexión; los diferentes registros de representación y la complementariedad).

La enseñanza de la Matemática a partir de la actividad de modelización, como se ha dicho anteriormente, debe formar parte de cualquier proceso de su estudio. En ese sentido, cada uno de los nudos engloba aspectos relevantes para la enseñanza y la actividad generadora de la porción de la disciplina en cuestión.

Desde esta perspectiva, lleva a posicionar los orígenes de los saberes específicos de cada nudo en el desarrollo epistemológico y en el trabajo matemático involucrado. Se distinguen entonces espacios de conocimiento que devienen de considerar distintas complejidades:

A) Lo geométrico y la medida
B) Lo numérico y lo aritmético
C) Lo algebraico y lo funcional
D) Lo probabilístico y lo estadístico

CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA

Para el caso de la Matemática, este componente del Diseño Curricular, se desarrolla en cada nudo disciplinar. A continuación, se caracterizan cada uno de ellos, se incluyen preguntas específicas y objetivos específicos con el fin de orientar el desarrollo de los **conocimientos y saberes** a enseñar.

A) Lo Geométrico y la Medida

Este nudo presenta una compleja relación entre los objetos del mundo real -ligados a la percepción y sensibles a los sentidos- y los objetos teóricos de la Geometría que forman parte de las reglas de la disciplina. En tal sentido, para la enseñanza se debe tener en cuenta la tensión entre representación y objeto teórico que adquiere en geometría una singularidad, aunque está presente en todos los objetos de la Matemática. Las representaciones de los objetos teóricos conllevan, a su vez, otra representación posible en el espacio sensible (un dibujo a mano alzada, una construcción con regla y compás o con software). La propuesta de enseñanza debe hacer visible que el dibujo es una representación del objeto. Así, cobra relevancia cómo generar condiciones desde la enseñanza que permita al estudiantado avanzar desde una relación empírica, basada en la percepción y manipulación de objetos, a una basada en conocimientos matemáticos. Los problemas de construcción para la enseñanza de objetos geométricos resultan un motor que favorecen al establecimiento de conjeturas, la anticipación y la validación de los objetos a partir de relaciones que los caracterizan. En las actividades de construcción se aborda otro aspecto que incluye al tratamiento de la existencia o no existencia de un objeto-matemático/figura[173], es el análisis de la validez de una proposición, de una

173 En este documento cuando se expresa Figuras se refiere a conjunto de puntos que guardan cierta propiedad, se explicitará si se trata de conjuntos de puntos del plano (polígonos, cuadriláteros,

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

resolución o de una respuesta dada a un problema. Este trabajo remite a profundizar en los modos de validación que son aceptadas en la Geometría. Un abordaje en esta dirección hará posible trascender lo puramente perceptivo, para lo cual se debe generar condiciones para que el estudiantado disponga de relaciones y propiedades de las figuras para argumentar. En este sentido, se instalarán otros recursos diferentes de los ligados a lo que se ve o se mide en el dibujo.

El análisis de las propiedades y elementos que se mantienen invariantes bajo ciertas condiciones, aspecto característico del hacer matemático, adquiere en la Geometría un carácter especial. El análisis de las invariancias da lugar a un proceso de generalización y estructuración que fundamenta la construcción de ciertas clases de objetos, basados en las características invariantes que comparten. Esta perspectiva admite un juego entre lo particular y lo general que lleva a no reducirlo a solo un análisis de muchos ejemplos particulares para generalizar. Validar una afirmación es parte de la construcción de conocimiento en la medida que la argumentación, a partir de las propiedades de las figuras, produce nuevos conocimientos sobre ellas.

Retomando la idea de modelización matemática [174] como posibilitadora de producción de conocimiento se destaca el hecho que la actividad matemática involucrada en los problemas puede ser explotada para efectuar un análisis global. De esta manera, se favorece reconocer diferencias significativas en vínculo con los tipos de problemas (de construcción, de formulación de argumentos, de comunicación, entre otros) que se pueden modelizar en este caso para distinguirla de otros espacios matemáticos (aritmético, funcional, entre otros).

Ejemplos de preguntas que orientan los conocimientos del nudo "Lo geométrico y la medida"

- ¿Qué propiedades y/o elementos son invariantes bajo ciertas condiciones? ¿Qué invariancias, propiedades o regularidades caracterizan los diferentes objetos?
- ¿Qué espacios geométricos se definen a partir de dichas invariancias?
- ¿Cómo se relacionan los instrumentos con las propiedades invariantes? Particularmente, ¿Qué trabajo favorece el uso de software GeoGebra? ¿qué relaciones se favorecen? ¿qué nuevos objetos matemáticos-didácticos aparecen?
- ¿Qué restricciones teóricas imponen los instrumentos? ¿Qué figuras y lugares geométricos son construibles con ciertos instrumentos?
- ¿Qué conjunto de problemas plantean un trabajo con las nociones de área y volumen como magnitud, en forma independiente de la fórmula y sin utilizar unidades de medida?
- ¿Qué trabajo es posible plantear con las unidades de medidas sin que sea solo cálculo?

Lo Geométrico y medida. Conocimientos para el CBC de la escuela secundaria

Estudio de la posibilidad de construcción de figuras y lugares geométricos con distintos instrumentos a partir de ciertos datos y sus vinculaciones.

---

triángulos, ángulos, círculos, circunferencias, entre otros) o del espacio (pirámides, cilindros, prismas, conos, esfera, etc.) según corresponda.

174 Cf punto desarrollado en "Algunas cuestiones acerca de la Matemática".

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

ES COPIA

Discusión sobre la existencia y unicidad de la construcción. Explicitación de las propiedades que fundamentan las construcciones.
Elaboración de criterios para decidir sobre la congruencia de figuras. Problemas de exploración, formulación y validación de conjeturas sobre la base de los criterios de congruencia.
Estudio de las propiedades geométricas que se mantienen invariantes en las figuras planas y tridimensionales a partir de la aplicación de semejanzas e isometrías.
El uso de los distintos instrumentos (compás y software) para construir figuras planas y tridimensionales y lugares geométricos. Relación de los distintos instrumentos con las propiedades que se mantienen invariantes en la construcción.
Estudio de las restricciones teóricas que imponen los distintos instrumentos y de las Geometrías que se elaboran a partir de estas restricciones.
Estudio de problemas de construcción que necesiten de la modelización algebraica para responderlos.
Aproximación a las figuras y lugares geométricos a partir de la modelización algebraica.
Caracterización de transformaciones semejantes e isométricas a partir de la relación entre un elemento y su transformado.
Discusión sobre el perímetro, área y volumen de figuras y lugares geométricos.
Comparación de áreas de diferentes figuras, sin recurrir a la medida. Uso de descomposiciones de figuras para comparar áreas. Producción y uso de las fórmulas para comparar áreas, en función de bases y alturas. Perímetro y área de figuras.
Utilizar la noción de área como magnitud. Actividades que lleven a la comparación de áreas para resignificar las fórmulas para calcular el área de triángulos, rombos y paralelogramos a partir de la del rectángulo. La comparación de áreas a partir de los elementos de las figuras, análisis de las relaciones que se dan en la variación. Comparación de áreas de diferentes figuras, sin recurrir a la medida. Uso de descomposiciones de figuras para comparar áreas. Producción y uso de las fórmulas para comparar áreas, en función de bases y alturas. Estudio de perímetro y área de cuadriláteros. Variación del área en función de la variación de la base o altura. Transformación y equivalencia de fórmulas. Relación entre los lados y la diagonal de un rectángulo.
Estudio de problemas que se resuelven con la relación de Pitágoras. Estudio de problemas vinculados al Teorema de Thales.
Elaboración de criterios para decidir cuando dos figuras son semejantes.
Estudio de construcción de figuras a partir del trazado de ángulo inscripto en una semicircunferencia. Análisis de las relaciones entre ángulo inscripto en un arco de circunferencia con el ángulo central correspondiente. Estudio de propiedades que emergen y problemas que resuelve. Estudio de la variación del área de un círculo en función de la variación del radio. Estudio de la variación de la superficie lateral de un cilindro si su volumen se mantiene constante, o la variación de la superficie total de un cono de generatriz constante, entre otros.
Estudio de problemas cuya resolución impliquen utilizar relaciones trigonométricas de un triángulo. Problemáticas que se plantean con el uso del Teorema del seno y coseno.

ES COPIA

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

Estudio de problemas que promuevan la producción de expresiones algebraicas para modelizar relaciones entre puntos del plano cartesiano. Estudio de problemas que lleven a usar la distancia entre dos puntos en el plano coordenado y la ecuación de la circunferencia; la distancia de un punto a una recta. Estudio de los problemas vinculados a las relaciones entre circunferencia y una recta. Análisis de soluciones gráfica y analítica. Análisis de la cantidad de soluciones. Estudio de problemas que involucren ecuación del círculo y de la parábola.

Objetivos de aprendizajes de lo geométrico y la medida

- Comprender que los objetos de la Geometría son abstracciones del mundo de las ideas que para su exploración y/o estudio se recurre a diferentes representaciones de mundo sensible (del mundo físico).
- Analizar la posibilidad de construcción de triángulos y cuadriláteros con regla y compás y la unicidad de la misma a partir de los datos del problema.
- Comprender las construcciones como actividades que se desarrollan a partir de usar propiedades de las figuras.
- Resolver problemas que lleven a construir rectas paralelas y perpendiculares con regla y compás.
- Utilizar criterios de congruencia de triángulos y relaciones de ángulos entre paralelas, para resolver diversos tipos de problemas.
- Enunciar argumentos a partir de los conocimientos construidos que conlleve a validar o descartar afirmaciones.
- Comparar áreas de diferentes figuras sin recurrir a la medida.
- Recurrir a expresiones algebraicas para analizar las variaciones del área de una figura en función de la variación de alguno de sus elementos.
- Conocer la relación pitagórica entre las medidas de los lados de un triángulo rectángulo y usarla para la resolución de situaciones.
- Usar propiedades de las figuras o expresiones algebraicas para resolver diversos tipos de problemas geométricos y de medida (construir figuras a partir de ciertos datos, analizar las variaciones del área de una figura y/o el volumen de un cuerpo en función de la variación de alguno de sus elementos, etc.) y enunciar afirmaciones y validarlas.
- Valorar el intercambio entre pares como medio para producir soluciones a los problemas, validar las respuestas obtenidas y las relaciones matemáticas elaboradas.

B) Lo numérico y lo aritmético

Abordar lo numérico y lo aritmético exige resolver problemas extra o intra-matemáticos, que permitan la emergencia de nuevos significados de objetos matemáticos. Esos nuevos significados ponen en vinculación a los procedimientos usados con los conocimientos que se ponen en juego en la resolución mediante argumentaciones deductivas y no deductivas. La formulación de argumentos, de explicaciones y la profundización conceptual se priorizan por sobre la obtención de cálculos. En ese camino, se hace foco en el análisis y reflexión del cálculo mental, la estimación, la producción de procedimientos particulares de cálculo, el uso de la calculadora como medios para involucrar propiedades de las operaciones, es decir en los aspectos propios del funcionamiento de los números naturales y racionales positivos. El trabajo

ES COPIA

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

sobre los conjuntos de los números N y Q+ también contempla la reflexión sobre las relaciones entre las operaciones, el cálculo mental involucrado, la descomposición aditiva y multiplicativa, la propiedad distributiva de suma con respecto a la multiplicación. La resolución de problemas debe permitir abordar distintas soluciones numéricas: anticipar las relaciones que se plantean, encontrar las soluciones para todos los casos, comprender que las soluciones van a depender de los valores dados a los datos del problema y no al tipo de procedimiento que cada estudiante propuso. En este sentido, para que se enriquezca progresivamente el significado de los números y operaciones en N y en Q+, se promueve indagar sobre el alcance y limitaciones de la variedad de representaciones de los números, cómo se relacionan unos con otros y qué tipo de estructura forman y, especialmente, cómo se usan los números y las operaciones para resolver diferentes tipos de problemas. La densidad, propiedad que caracteriza a los Q, es objeto de estudio a partir de la resolución de problemas tanto a partir de la escritura decimal como fraccionaria y en la recta numérica. En relación a la enseñanza de los números enteros, se promueve un trabajo en un entorno algebraico, que se inicia en el primer año del ciclo básico y se continúa en el segundo donde se completa su estudio. La modelización algebraica adquiere aquí su relevancia a partir de considerar su innegable vinculación con la problemática de los números enteros. Los números enteros se constituyen en un conocimiento que permiten resolver problemas que involucran en su resolución cálculos algebraicos. Se considera entonces abordar la enseñanza de los números enteros en el inicio del paso de la aritmética al álgebra. Se trata del primer objeto matemático escolar que no se construye históricamente sobre la base de necesidades extra-matemáticas, sino que surge por necesidades internas a las matemáticas: una mejor gestión del cálculo algebraico. En ese proceso de modelización se proporciona la oportunidad de darles sentido a estos números. De esta manera se favorece que el estudiantado construya la idea de que el álgebra viabiliza la producción de conocimientos sobre los números negativos. La construcción de Z se hace en forma simultánea con el álgebra y se opera a nivel implícito con las operaciones de suma, resta y multiplicación. Luego de ese trabajo, se institucionaliza el número entero, para completar la estructura de los números al mismo tiempo que aparecen diferentes objetos algebraicos que permiten visualizar las diferencias existentes entre el quehacer algebraico y el aritmético.

Se estudia un campo de problemas aritméticos en el que la falta de alguno de los datos necesarios para resolverlo, lleva a la utilización de letras y la solución ya no es un número, sino una expresión (una relación). El trabajo con esas expresiones algebraicas, que el estudiantado construye, hace surgir la estructura de los números enteros, al mismo tiempo que, aparecen diferentes objetos algebraicos que permiten visualizar las diferencias existentes entre el quehacer algebraico y el aritmético.

Se favorece estudiar los problemas que dan lugar al funcionamiento de las operaciones y a las reglas de cálculo. Es decir, a través de situaciones que contribuyan a plantear de manera explícita la generalización, se estudian los conjuntos numéricos y las operaciones. De esta manera, se reconoce y se da lugar a un modo particular de la actividad matemática, al proceso de algebrización, el cual supone movilizar un trabajo cada vez más explícito de generalización en lo numérico y aritmético.

ESCOPIA

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

El estudio de problemas que plateen contar los elementos de un conjunto en los que la enumeración no resulta eficaz, favorece potenciar la producción de fórmulas para contar colecciones. Un trabajo desde una perspectiva generalizadora se sustenta a partir de concebir a las operaciones como relaciones y el vínculo con los tipos de problemas que resuelven. La reflexión como un medio para lograr mayor comprensión de los diferentes conjuntos numéricos debe mediar en la propuesta de enseñanza. No solo se trata de encontrar la solución a un problema, sino generar en el aula un espacio de discusión colectiva que apunte a poner en tensión diferentes aspectos de la actividad matemática y permitir la elaboración de definiciones, propiedades, mediante la gestión del profesorado. La tarea de realizar una conjetura conlleva a estudiarla y dar un contraejemplo si es falsa o validarla si es verdadera. Validarla implica buscar su dominio de validez, y probar su veracidad para todo un conjunto. Este tipo de funcionamiento en relación al proceso de generalización se aborda en el aula.

A continuación, se presentan preguntas que orientar la enseñanza de este nudo a partir fomentar la construcción de un sentido más interno de las operaciones elementales en los conjuntos numéricos resinificando y ampliando los conocimientos que el estudiantado tiene apropiado desde la escuela primaria en relación a los números.

Ejemplos de preguntas que orientan los contenidos del nudo "lo numérico y lo aritmético"

- ¿Cuáles son las razones en la Matemática que movilizaron las ampliaciones sucesivas de los campos numéricos?
- ¿A qué tipo de problemas responden los números naturales? ¿Y los enteros? ¿Y los negativos? ¿Y los decimales? ¿Y los racionales?
- ¿Cómo se modifican las propiedades de los "números" en cada nueva ampliación? ¿Y las propiedades de las operaciones?
- ¿Cómo se pueden contar los elementos que conforman distintas colecciones? ¿Existen formas más económicas?
- ¿Qué rol juega lo algebraico en la construcción de los números enteros? ¿cómo favorecer un trabajo en el aula que contemple el sentido de los números enteros en un entorno algebraico?
- ¿Cómo relacionar los racionales con los decimales con parte decimal finita o periódica y con la medida de magnitudes continuas?
- ¿Por qué es necesario entender que los números primos conforman una base multiplicativa de los números naturales y enteros?, ¿qué ventajas proporciona con respecto a sólo tener técnicas de descomposición en factores de los números naturales y enteros?
- ¿Por qué es necesario pensar la división como una relación? ¿Cuál es su potencia matemática?
- ¿Qué formas de representación operativizan las principales funciones y usos de la divisibilidad?
- ¿Qué tipo de problemas resuelven las relaciones de divisibilidad, máximo común divisor, ecuación difánticas o métodos como la recurrencia?
- ¿Qué contextos dejan al descubierto los significados de estas relaciones, de estos conceptos, de estos métodos, que se pretenden enseñar? ¿Cuáles ayudan a comprender sus diferencias y similitudes?

ES COPIA

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

Lo numérico y lo aritmético. Conocimientos para el CBC de la escuela secundaria.

Estudio de problemas que lleven a la producción y validación de fórmulas en el conjunto **N**. Elaboración de fórmulas para calcular el paso *n* de un proceso que cumple una cierta regularidad. Abordar la equivalencia de diferentes escrituras de una fórmula como medio de profundizar las propiedades de las operaciones aritméticas y la validación de dichos cálculos.

Abordar problemas que lleven a recurrir a expresiones decimales de los números, para producir respuestas exactas. Discutir acerca de diferencias entre dar una respuesta del tipo 2/3 (exacta) y no responder 0,666 (no periódico) según convenga. Es decir, se propone plantear al número racional como la respuesta exacta en la modelización matemática de la situación. Estudiar problemas que lleven a involucrar la densidad de Q en las diferentes representaciones.

Estudio de problemas que lleven al uso de los números enteros en un entorno algebraico. Resolución de problemas verbales que involucran la elaboración de expresiones algebraicas. Empleo de técnicas algebraicas en las que se involucren la comparación y simplificación de expresiones algebraicas. Estudio del orden de los números enteros a partir de calcular la diferencia entre ellos y establecer la relación de orden según que el minuendo sea mayor (o menor) que el sustraendo.

Estudio de problemas en contexto geométrico como apoyo posible para validar la equivalencia de diferentes escrituras.

Estudio de problemas que involucren analizar la estructura de un cálculo para decidir cuestiones de divisibilidad con números naturales. Proponer situaciones que lleven a realizar lectura de informaciones en una expresión algebraica. Estudio de situaciones que involucren distintos sentidos del MCD: en las cuales el máximo común divisor funcione como el mayor de los divisores comunes, o cuando se necesite para su resolución la propiedad aritmética del MCD de ser múltiplo de todos los divisores, o se requiera la factorización en primos o la producción de un algoritmo para encontrarlo.

Problemas que requieran el análisis de la descomposición de un número en producto de números primos.

Abordar la formulación y validación de conjeturas que involucren las operaciones y el orden en Z. Estudio de problemas que involucren la división entera. Resolver problemas que requieran analizar la relación entre el dividendo, divisor, cociente y resto. Situaciones que involucren el análisis de las condiciones que debe cumplir el resto en una división entera.

Estudio de problemas que requieran una o varias de las operaciones elementales entre números racionales. Abordar la relación entre escritura fraccionaria y escritura decimal: fracciones con escritura decimal finita y números periódicos. Estudiar propiedades y jerarquía de operaciones involucrados en diferentes cálculos. Estudiar problemas que lleven a formular y validar conjeturas que involucren las operaciones y orden en $\mathbf{Q}^+$. Abordar la manipulación algebraica como un recurso para decidir sobre la validez de propiedades numéricas. Estudiar las propiedades de las operaciones numéricas como recurso para encontrar el rango de valores en los que se cumplen igualdades o desigualdades. Estudiar problemas que lleven al uso de la potenciación y radicación en $\mathbf{Q}^+$.

ES COPIA

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

Abordar situaciones que lleven a formular y validar conjeturas que involucren las propiedades de las operaciones y la relación de orden en **Q**. Estudiar la representación de números racionales a partir de aproximaciones decimales. Resolver situaciones de redondeo, truncamiento y estimación del error.
Abordar situaciones que den lugar a involucrar el número irracional. Ubicación de números de la forma $\sqrt{n}$ en la recta numérica.
Estudio de problemas que requieran el estudio del comportamiento de los elementos de una sucesión. Abordar problemas que lleven a anticipar el comportamiento de los $\mathbf{a}_n$ para un *n* muy grande. Estudio de problemas que lleven a caracterizar el uso de progresiones aritméticas y geométricas. Uso de gráficos cartesianos para predecir el comportamiento de las sucesiones (por ejemplo, si se trata de una sucesión cuyos elementos no superarán un determinado valor, o que cuando el *n* es grande se aproximan a un valor fijo).

Objetivos de aprendizajes de lo numérico y lo aritmético

- Resolver situaciones usando propiedades de los números naturales y sus operaciones que lleven a leer y producir fórmulas que modelicen situaciones argumentando las producciones.
- Construir, transformar expresiones en otras equivalentes, obtener nueva información y producir argumentos que den cuenta de la validez de lo realizado en las que se involucren la operatoria con números enteros.
- Resolver situaciones que lleven a utilizar los números racionales para resolver problemas de medida y de proporcionalidad.
- Resolver situaciones que lleven a proponer expresiones algebraicas en las que se involucren números enteros y/o racionales y sus operaciones.
- Resolver situaciones que lleven a usar expresiones algebraicas para estudiar relaciones de orden entre números enteros.
- Resolver situaciones que lleven a identificar diferencias entre el funcionamiento de los números racionales y los enteros.
- Resolver situaciones que lleven a usar la propiedad de la densidad de los números racionales.
- Resolver situaciones que lleven a utilizar expresiones algebraicas para resolver problemas que involucran fracciones.
- Resolver situaciones de cálculo que lleven a usar propiedades, descomposiciones aditivas- multiplicativas de las operaciones entre números enteros, racionales.
- Resolver situaciones que lleven a usar reflexivamente la calculadora como medio eficaz para encontrar la respuesta.
- Resolver situaciones que lleven a generalizar propiedades de los números naturales, enteros y racionales y validen esos procesos.
- Resolver problemas numéricos vinculados a la división como operación y como relación.
- Resolver situaciones que aborden la relación entre los conceptos: "ser múltiplo de", "ser divisor de", "ser divisible por".
- Resuelvan situaciones que lleven a articular propiedades, conceptos y relaciones con los diferentes tipos de tareas tales como obtener un dato, establecer una conjetura, redactar argumentos.
- Resolver situaciones que lleven a realizar formulaciones fundamentadas en base a los conjuntos numéricos.

ES COPIA

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

- Resolver situaciones que lleven a utilizar y analizar el funcionamiento de la división en diferentes conjuntos numéricos: N, Z y Q (bajo la escritura decimal y fraccionaria).
- Resolver situaciones de divisibilidad en Z, a partir de usar propiedades para argumentar.
- Resolver situaciones que lleven a un trabajo grupal y se revalorice la potencialidad de espacios de aprendizaje comunes y la producción del conocimiento compartido.
- Resolver situaciones que lleven a enunciar afirmaciones y validarlas o descartarlas, apoyándose en los conocimientos construidos.
- Abordar el estudio de problemas que lleven a encontrar regularidades que facilite tanto la construcción de un término general de una sucesión, la determinación de una propiedad de los números enteros, como hacer conjeturas en el campo de lo numérico y aritmético.
- Abordar el estudio de problemas que otorgan sentido a las operaciones en los conjuntos numéricos.
- Abordar el estudio de situaciones que lleven a confrontar y comunicar procesos y argumentaciones, utilizando diferentes registros de representación.
- Abordar el estudio de situaciones que lleven a utilizar números primos como medio para modelizar situaciones multiplicativas de los números naturales y enteros.

C) Lo algebraico y lo funcional

Aunque lo algebraico aparece subyacente en todas las áreas de la Matemática por constituirse en una herramienta de modelización, presenta problemáticas propias que han permitido la construcción y evolución de conceptos y técnicas propias de este campo. La resolución de ecuaciones ha sido abordada con diferentes recursos y enfoques en distintos momentos de la Matemática. En la actualidad se focaliza el trabajo con el Álgebra a partir del estudio de expresiones algebraicas como medio para resolver problemas que vienen a modelizan. Se promueve abordar situaciones que den origen a la construcción de expresiones algebraicas como medio para dar respuesta a la inquietud inicial. En ese camino, se trabaja la identificación y designación de las variables que se consideran pertinentes y permiten caracterizar-modelizar la situación a estudiar (matemática o extra-matemática), dando lugar a establecer relaciones entre las variables. El uso del lenguaje algebraico permite abordar resoluciones cuando no se conocen todos los datos. El trabajo con esas expresiones lleva a designar y expresar algebraicamente una misma cantidad de dos maneras distintas. Es necesario tomar en cuenta el rol del signo igual en ese trabajo, en aritmética, el signo igual indica el resultado de una operación; mientras que en álgebra indica una relación de equivalencia entre dos expresiones algebraicas. Centrar el trabajo, luego de su construcción, en las expresiones permite abordar las reglas de cálculos involucradas. Habrá una ida y vuelta en relación a la interpretación del trabajo efectuado y los resultados obtenidos del sistema modelizado. Desde esta perspectiva, la actividad matemática involucrada es algebraica en la medida que permite la manipulación global de estructura de los problemas; se da lugar a la justificación, a la reflexión y al análisis de las técnicas que se usan. Las reglas de cálculos que emergen en ese trabajo permiten a la vez dar sentido a la construcción de los números enteros. Es en este camino, se plantea una ruptura

ES COPIA

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

con lo aritmético, cuestión fundamental en el trabajo matemático previsto para el nivel secundario.

La enseñanza debe promover problemas que lleve al trabajo con el álgebra en la escuela secundaria como un medio de modelización, sin reducirla solamente a la manipulación formal de expresiones algebraicas, a la resolución de ecuaciones y de ciertos prototipos de problemas. En una primera instancia, se plantean problemas cuya resolución requiera formular y resolver una expresión algebraica de manera tal que la variable -dato desconocido- aparece únicamente en uno de los miembros. Luego ese trabajo demanda, para encontrar la respuesta a la cuestión, manipular igualdades entre dos expresiones algebraicas, lo que lleva a involucrar variables, a poner en juego la jerarquía de las operaciones y las normas de uso de paréntesis. Una instancia posterior, conlleva un abordaje de expresiones en las que no se limita el número de variables a utilizar. El trabajo algebraico debe poner de manifiesto el rol que juegan las fórmulas. Hay fórmulas en Geometría, en Matemática financiera, en combinatoria, en espacios reconocidos como algebraicos (polinomios, binomio de segundo grado). Se promueve la construcción de las mismas y su manipulación como modelo funcional junto a las reglas que regulan su tratamiento. Se interpretarán como relaciones funcionales entre variables. Por ejemplo, se estudian las fórmulas en Geometría a partir de la variación de la superficie lateral de un cilindro si su volumen se mantiene constante; o la variación del área de los rectángulos de perímetro constante, o la variación del perímetro de los rectángulos de área constante, o magnitudes variables en una familia de figuras geométricas, entre otros. Un abordaje que vincule entornos de geometría dinámica (por ejemplo, usando GeoGebra) y entornos gráfico-funcionales, favorece la potencialidad del acceso, la visualización y el estudio de una situación geométrica a través de modelos funcionales, fundamentalmente de su representación gráfica. Pues, resulta enriquecedor la comparación y contraste —que posibilita el software— entre los cambios en los estados del modelo dinámico de la situación geométrica y el movimiento de un punto en el gráfico de la función.

Una herramienta esencial para desarrollar este tipo de trabajo lo constituye la modelización mediante una función. Así, se inicia este trabajo con problemas que lleven a abordar modelos que se expresan mediante funciones de una única variable y las correspondientes ecuaciones (e inecuaciones) asociadas. Ese trabajo sobre las expresiones algebraicas (fórmulas) también se retoma desde una perspectiva gráfica que hace aparecer, por ejemplo, el estudio de la forma de la variación en los gráficos (variación uniforme, variación cuadrática), cómo se refleja el estudio de la variación entre magnitudes, es decir, crecimiento, decrecimiento, máximo, mínimo. Se exploran las relaciones entre los elementos de una función y el análisis del comportamiento global de la misma. El estudio de problemas debe llevar a abordar familias de funciones de una variable. El uso de recursos tecnológicos contribuye a potenciar un trabajo en esa dirección.

En otras palabras, resolver y analizar actividades que promueven experiencias de aprendizajes en las que los parámetros, las variables, ecuaciones, funciones, y las operaciones que se pueden realizar son instrumentos de modelización matemática de problemas procedentes de la propia matemática (aritméticos, geométricos), o problemas fuera de ella (de la vida cotidiana, financieros, físicos, entre otros). El lenguaje algebraico que emerge producto de una modelización ayuda a explorar la estructura del problema, obtener su solución, generalizarlas

ES COPIA

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

y justificar el alcance de las mismas. Permite además englobar tipos de problemas y modos de solución.
El trabajo con diferentes representaciones de estos modelos (tablas, gráficos, entre otros) constituyen experiencias que enriquecen el estudio aportando los aspectos que cada registro destaca. Este análisis permite reconocer las ventajas y desventajas de cada uno de ellos a la vez que aporta más comprensión y amplía la caracterización de cada variación.

Ejemplos de preguntas que orientan los contenidos del nudo "lo algebraico y lo funcional"

- ¿Qué tipos de problemas dan lugar a la necesidad de construir expresiones algebraicas?
- ¿Cómo abordar la resolución de esas expresiones algebraicas?
- ¿Cuáles son las características del Álgebra que permiten comprenderla como un instrumento de modelización matemática? ¿qué situaciones potencian su explicitación?
- ¿Qué problemas dan lugar a abordar procesos de variación?
- ¿Cómo incluir situaciones de cambio y de movimiento para el trabajo con la noción de variación? ¿Qué recursos matemáticos son apropiados para tal fin?
- ¿Qué significados de los procesos de variación se ponen de manifiesto con más claridad en los distintos contextos en los que se trabaja (numérico, algebraico, verbal, gráfico, físico)?
- ¿Cómo vincular los diferentes registros de representación (expresiones algebraicas, gráficos, tablas, coloquial) en el estudio de la modelización algebraica de manera reflexiva?
- ¿Cuáles son las estrategias que deben utilizarse para modelizar?

Lo algebraico y lo funcional. Conocimientos para el CBC de la escuela secundaria.

Estudio de problemas que permitan la construcción de expresiones algebraicas y la simplificación de expresiones algebraicas. Abordar el cambio de significado del signo igual a partir del cálculo algebraico implicado en expresiones equivalentes. Resolver problemas que lleven a la comparación de expresiones algebraicas para luego calcular la diferencia de expresiones algebraicas. El número entero surge como resultado de esas diferencias para los casos que de por resultado un número aislado a partir del trabajo con las expresiones algebraicas. El estudio de la multiplicación de expresiones algebraicas involucrando la propiedad distributiva y las reglas de cálculos asociadas.
Estudio de problemas que den lugar a construir expresiones algebraico utilizando varias variables/parámetros cuya respuesta son relaciones entre variables (no siempre una cantidad de magnitud). La justificación de la actividad se apoya en la jerarquía de las operaciones, las reglas de uso de paréntesis y las propiedades de las operaciones. Resolución de problemas cuya resolución requiere utilizar una ecuación de primer grado donde la variable aparece en uno de los miembros.
Realizar el estudio de relaciones que corresponden a tipos de problemas, no únicamente la respuesta asociada a un problema aislado.
Estudio de problemas que lleven a la igualación de dos expresiones algebraicas. Abordar la resolución de una ecuación (en principio con dos incógnitas) a partir de la cancelación que transforma ecuaciones en ecuaciones equivalentes en un cierto dominio. La solución a la ecuación se estudia en relación a

ES COPIA

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

transformaciones de las mismas, de manera que deja invariante el conjunto de soluciones (vinculado a un trabajo funcional).
Abordar situaciones de generalización a partir de la necesidad de responder a cuestiones que requieren no limitar el número de variables y no hacer ningún tipo de distinción entre incógnitas y parámetros. Estudiar problemas que llevan a trabajar con fórmulas algebraicas a partir de comparar expresiones algebraicas.
Profundizar el trabajo algebraico a partir de situaciones que intervengan desigualdades, utilizando gráficos cartesianos para justificar los resultados obtenidos.
Estudiar problemas cuya modelización permita abordar distintos sistemas de variación entre magnitudes. Abordar problemas que lleven a construir funciones para estudiar propiedades de los objetos modelizados usando el lenguaje funcional y a interpretar relaciones funcionales entre variables.
Abordar situaciones que lleven a expresar modelos funcionales aisladas de una variable y las correspondientes ecuaciones (e inecuaciones) asociadas. Estudiar la variación de una magnitud del sistema en función de otra en distintos registros según su adecuación.
Estudiar situaciones que llevan a obtener información de procesos variacionales que permita describirlos, estimar magnitudes, optimizar procesos y predecir comportamientos.
Estudiar problemas que lleven a analizar procesos que crecen o decrecen uniformemente, procesos lineales discretos y procesos continuos, a expresar la fórmula que lo describe. Estudiar problemas que lleven a efectuar aproximaciones gráficas a la solución de ecuaciones lineales con una variable que surgen de diferentes problemas.
Estudiar el comportamiento uniformemente variacional en los diferentes registros de representación (tabla, gráfica, algebraica).
Resolver situaciones que lleven a la diferenciación entre crecimiento directamente proporcional y crecimiento lineal pero no proporcional.
Abordar problemas que lleven a construir modelos que se expresan mediante familias de funciones de una variable y las correspondientes ecuaciones (e inecuaciones) paramétricas asociadas. Estudiar problemas que lleven a describir matemáticamente la variación de los procesos que modelizan. Estudiar situaciones que lleven a reconocer qué fórmula sirve y cuál no para modelizar determinada situación.
Estudiar problemas que demanden la producción de un modelo algebraico de situaciones que correspondan a variaciones cuadráticas.
Estudiar problemas que lleven a una resolución gráfica.
Estudiar el comportamiento de variaciones cuadráticas en los diferentes registros de representación (tabla, gráfica, algebraica). Abordar situaciones de variación cuadrática que lleven a obtener información de las expresiones y sus transformaciones (expresión canónica, polinómica, fórmula desarrollada).
Estudiar situaciones que lleven a abordar funciones como resultado del producto de dos funciones lineales.
Abordar problemas que impliquen estudiar funciones cúbicas como resultado del producto de funciones de menor grado.
Estudiar problemas que se modelizan con ecuaciones lineales con dos variables.
Abordar el estudio del comportamiento de variaciones funcionales a partir de distintos elementos para su análisis (ceros/máximos/inflexión, asíntotas, continuidad, entre otros).

ES COPIA

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

Objetivos de aprendizaje de lo algebraico y lo funcional

- Construir, transformar expresiones en otras equivalentes y producir argumentos que den cuenta de la validez de lo realizado en las que se involucren la operatoria con números enteros.
- Resolver situaciones que lleven a proponer expresiones algebraicas en las que se involucren números enteros y/o racionales y sus operaciones.
- Resolver situaciones que lleven a usar expresiones algebraicas para estudiar relaciones de orden entre números enteros.
- Resolver problemas que lleven a formular una expresión algebraica a partir de la cual se involucre la simplificación y la respuesta es una relación.
- Resolver problemas que lleven a formular la igualdad de dos expresiones algebraicas y su simplificación.
- Resolver problemas que lleven a formular (modelizar) y resolver ecuaciones de primer y segundo grado con una incógnita utilizando las técnicas de cálculo algebraico asociadas.
- Resolver problemas (de distintos contextos: geométricos, económicos, magnitudes, entre otros) que se modelicen a partir de variaciones uniformes, utilizando distintos registros de representación según convenga.
- Resolver situaciones que aborden gráficos de variaciones que contemple: el análisis de condiciones que hacen posible anticipar, interpolar y extraer información referida a otras variables; la obtención del gráfico de otro proceso a partir de un gráfico dado; la comparación de distintos gráficos que representen situaciones del mismo tipo.
- Resolver problemas (de distintos contextos: geométricos, económicos, magnitudes, entre otros) que se modelicen a partir de variaciones cuadráticas, utilizando distintos registros de representación según convenga.
- Resolver situaciones que lleven a identificar diferencias y similitudes entre las variaciones uniformes no proporcionales y las proporcionales.
- Modelizar problemas de encuentro mediante expresiones algebraicas de primer grado apelando a las relaciones entre expresión algebraica y gráfico de la recta.
- Valorar el trabajo colaborativo como productor de relaciones matemáticas.
- Confrontar y comunicar procesos y argumentaciones.
- Resolver problemas que lleven a confrontar los diferentes comportamientos variacionales en los distintos registros de representación.

D) Lo probabilístico y lo estadístico

En los últimos años, la enseñanza de la probabilidad y de la estadística ha tenido transformaciones. Algunos de esos cambios tienen relación con la evolución de las nuevas tecnologías, las que han acelerado los procesos de análisis de datos. La postura actual promueve una enseñanza que supere el enfoque de corte puramente determinístico, para dar lugar a una enseñanza que potencie el principal objeto de estudio de las estocásticas relativas a la variabilidad y la aleatoriedad. El razonamiento estadístico lleva a desarrollar un proceso que aporta diversas maneras de darle sentido a la información estocástica y de elaborar argumentos fundamentados en la evidencia estadística

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

y en el contexto en el que se desarrolla el problema en estudio. Se promueve reflexionar sobre la utilidad de la Estadística en la vida actual para tomar en cuenta cómo las diversas maneras en que se la utiliza pueden influir en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Qué entendemos por Alfabetización o Cultura estadística. Se apuesta a instalar un pensamiento estadístico que lleve a adoptar una actitud crítica que se asume al cuestionar argumentos basados en la evidencia que proporcionan los datos. Para ellos, resulta interesante cimentar las ideas fundamentales de la alfabetización y del razonamiento. Desde este lugar se fomenta la construcción de criterios para utilizar distintas maneras adecuadas para comunicar o interpretar datos –incluyendo recursos informáticos–, dando cuenta que en la elección que se hace al organizar y representar la información se pone de relieve ciertos aspectos por sobre otros y ocultan otros; posibilitando el desarrollo de inferencias, atendiendo de considerar situaciones en las cuales se elijan las variables de manera tal de obtener resultados fiables.

Pensar en una enseñanza de la probabilidad que ayude a comprender los modelos aleatorios clásicos y a construir modelos basados en distribuciones específicas de datos. Promover una enseñanza de la probabilidad que no se reduzca a un mero cálculo o solo como un algoritmo.

Ejemplos de preguntas que orientan los contenidos del nudo "Lo probabilístico y o estadístico"

- ¿Cómo abordar la problemática relacionada a la interpretarla de toda la información que hay hoy en relación a temáticas particulares?
- ¿Cómo hacer posible la toma en cuenta de la influencia de esta información sobre decisiones que pueden afectar nuestras vidas?
- ¿Qué planteos son posibles para favorecer una enseñanza que contribuya a formar estudiantes críticos respecto de la información estadística?
- ¿Qué herramientas conceptuales enseñar para favorecen una enseñanza correspondiente a las ideas fundamentales de la Cultura Estadística?
- ¿Qué uso de herramientas tecnológicas hacer para favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje, que permiten construir un pensamiento estadístico crítico?
- ¿Qué ideas estadísticas seleccionar-considerar para lograr que el estudiantado sea un ciudadano culto estadísticamente?

Lo probabilístico y lo estadístico. Conocimientos para el CBC de la escuela secundaria.

Estudiar problemas que lleven a la producción y análisis de las fórmulas que surgen al generalizar problemas de combinatoria.

Estudiar problemas que modelizan fenómenos aleatorios.

Estudiar juegos o experimentaciones que permitan explorar las características de los fenómenos aleatorios y el concepto de probabilidad.

Abordar problemas intra o extra-matemáticos para la modelización a través de conceptos probabilísticos.

Abordar actividades que lleven a hacer predicciones sobre los diferentes resultados.

Experimentar y explorar procesos estocásticos a partir de la simulación con computadoras observando los efectos producidos mediante las representaciones gráficas.

Reconocer la insuficiencia de la experimentación o la simulación para validar propiedades, y demostrar formalmente las mismas.

ES COPIA

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

Usar las nuevas tecnologías como instrumento de cálculo y representación gráfica, para analizar datos.

Abordar problemas que lleven a definir la población y la muestra con la cual trabajar, identificar variables estadísticas y diferentes representaciones para dar cuenta de la información.

Objetivos de aprendizajes de lo probabilístico y lo estadístico

- Resolver situaciones que lleven a interpretar el significado de los datos representados por medio de diferentes gráficos y encontrar una manera pertinente para comunicarlos.
- Resolver problemas que lleven a explorar situaciones aleatorias mediante experimentación y simulación.
- Resolver situaciones de argumentación adecuados que fortalezcan la información obtenida en exploraciones y simulaciones.
- Resolver fenómenos intra y extra-matemáticos a partir de una modelización que involucre nociones de probabilidad y estadísticas que permitan estudiar procesos aleatorios, explicar el comportamiento de variables, predecir resultados, etc.
- Usar las técnicas y métodos estadísticos para recolectar, organizar, resumir, procesar y presentar información de la manera más adecuada para poder obtener conclusiones.
- Participar en el diseño y desarrollo de estudios para describir, inferir, explicar, predecir.

EVALUACIÓN

La evaluación es continua a partir de considerar los procesos de estudio, realización, comprensión y comunicación a través de la participación en las clases y de las tareas asignadas. Además, esos aspectos son considerados en los trabajos escritos y orales que se cumplimentan a lo largo de las clases. Por ejemplo, deben diseñar informes/presentaciones/exposiciones escritos y/u orales que consisten en la realización de resoluciones de problemas, síntesis de temáticas abordadas, desarrollos colectivos/individuales de tareas referidas a informes de proyectos acordados, deben dar cumplimiento con las indicaciones de tiempo para cada trabajo, respetar extensión, formato, entre otros. Se consideran propuestas de trabajos virtuales que se plantean a propósito de discutir cuestiones relativas a problemáticas puntuales a determinar. Se brinda una diversidad de escenarios en los que el estudiantado de cuenta del progreso en sus aprendizajes los que oficiarán de momentos de evaluación de los conocimientos construidos. Podrán realizar exposiciones periódicas con la finalidad de proporcionar al estudiantado espacios de elaboración, comunicación y confrontación de ideas, argumentos, entre otros. Para cada instancia se prevé efectuar una devolución de las producciones constituyéndose en una retroalimentación como un proceso de regulación de los aprendizajes y la enseñanza (a cargo de docentes y estudiantes). Se tendrá en cuenta la actitud al cuestionamiento por parte del estudiantado al objeto de enseñanza; la fundamentación de las decisiones tomadas; la disponibilidad al trabajo grupal; la capacidad de escuchar a pares y docentes; el nivel de factibilidad e implementación de las propuestas. Así, una cuestión central de esta perspectiva es la concepción de la evaluación como herramienta potente para la enseñanza y el aprendizaje a partir de fortalecer la retroalimentación, es decir, la devolución que realizan docentes y estudiantes sobre sus producciones (Anijovich, 2010).

ES COPIA

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

INFORMÁTICA EN EL CBC DE LA ESCUELA SECUNDARIA

"La computación trata tanto de computadoras como la astronomía trata sobre Telescopios" Edsger Dijkstra[175]

FUNDAMENTACIÓN

En las últimas décadas, el avance tecnológico ha revolucionado la sociedad, su idiosincrasia, las formas de comunicar, de aprender y también de enseñar. No se puede estar ajenos a estos cambios (nuevos lenguajes, nuevas formas de acceso a la información, nuevas formas de relacionarse, nuevos soportes, entre otros) y es necesario que estudiantes y docentes comprendan la importancia y la trascendencia que tiene la tecnología en todo ámbito de la sociedad. Como plantean Borchardt, M. & Roggi, I. (2017):

> Las tecnologías y sus herramientas cambian permanentemente, y con ellas sus usos y apropiaciones. Ya no se trata de aprenderlas sino de comprenderlas; de decodificar la lógica de la tecnología que media en buena parte los vínculos que establecemos con el mundo en el que vivimos. (p.9)

Por lo tanto, es necesario que el estudiantado no sea sólo usuario de tecnología, sino que además, sea capaz de receptarla críticamente y, así, educarse en la compresión sobre cómo funciona y sus principios fundamentales. Comprender estas lógicas, les permite razonar sobre la tecnología y sus interacciones con otros elementos, discutir sus consecuencias y potencialidades y así convertirse en sujetos críticos, capaces de comprender y también de intervenir en el mundo actual y futuro.

En concordancia con el Marco Socio-Político-Pedagógico de este Diseño Curricular, considerar la enseñanza de Informática en clave decolonial y emancipadora implica problematizar, contextualizar e interpelar la realidad del mundo contemporáneo, no sólo desde el ámbito disciplinar, sino también incorporando los enfoques filosóficos-políticos-pedagógicos que se encuentran representados en las perspectivas epistemológicas que atraviesan todas las áreas de conocimientos. Incorporarlas significa trabajar en la construcción de tramas necesarias para que el estudiantado logre mirar en totalidad y profundidad el mundo y la sociedad, a fin de comprenderlos e interpretarlos.

La Ciencia de la Computación[176], es una de las más recientes disciplinas que en un corto período de tiempo ha acumulado un conjunto de principios, conocimientos y prácticas científicas que permiten diferenciarla de otros campos disciplinares y le confiere identidad propia. Posee una estrecha relación epistemológica con la Matemática, de la cual hereda sus métodos tanto formales como abstractos. En este sentido, podemos nombrar la teoría de grafos, la teoría de números, el álgebra, la

175 Edsger Wybe Dijkstra (1930 – 2002) científico de computación de origen Holandés premiado por sus aportes en la rama de computación distribuida.

176 El término aparece por primera vez en 1959 en el artículo "The role of the university in computers, data processing, and related fields" de la revista Communications of the ACM (Association for Computing Machinery).

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

ES COPIA

lógica y la Matemática discreta como algunos ámbitos relevantes para la Ciencia de la Computación.

Es una disciplina que busca entender y explorar el mundo que nos rodea, tanto natural como artificial, en términos computacionales. Estudia cómo funcionan las computadoras y los programas que las controlan, cómo ellas se comunican entre sí, y tantas otras cuestiones relacionadas con la programación, la construcción de sistemas y el procesamiento de información de todo tipo.

Comprender el modo de funcionamiento técnico de lo digital resulta clave para situarse en el mundo de manera crítica y, sobre todo, para aspirar a participar como ciudadanas y ciudadanos plenos de su construcción. En ese sentido, las Ciencias de la Computación aportan los principios básicos y fundantes de esta nueva alfabetización.

Esta caracterización implica un cambio de paradigma en la enseñanza de la disciplina [177] desplazándola del planteo instrumentalista que proponen las competencias en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), para anclarla en los fundamentos y conceptos de las Ciencias de la Computación que comprenden Algoritmos y Programación, Arquitectura de Computadoras, Redes, Almacenamiento y Bases de Datos, Ingeniería de Software, Seguridad Informática e Inteligencia Artificial, desde un enfoque atravesado por la Filosofía del Software Libre.

La enseñanza de la Informática existe bajo una diversa variedad de nombres, que refleja el desarrollo histórico de la disciplina y sus cambios de paradigmas en la enseñanza, en función de cómo se caracteriza la misma. De forma genérica, se define a la Informática como la disciplina o campo de estudio que abarca el conjunto de conocimientos, métodos y técnicas referentes al tratamiento automático de la información, junto con sus teorías y aplicaciones prácticas, con el fin de almacenar, procesar y transmitir datos e información en formato digital. En este sentido, a fin de establecer con claridad la dimensión epistemológica de la disciplina y en concordancia a esta nueva caracterización, dado que se puede abordar desde lo empírico, sustentada en el uso de técnicas y herramientas de las tecnologías de la información y desde lo conceptual fundamentada en el conocimiento científico que proporcionan las Ciencias de la Computación, es que se adopta el término **Informática** para denominar a la misma.

Anclar la enseñanza de la Informática a este nuevo paradigma, posibilita al estudiantado **comprender mejor el mundo que los rodea**, a **adquirir aspectos constitutivos de la disciplina**, a interpretar y comprender la **filosofía inherente al Software Libre** y principalmente contribuye a la **democratización del conocimiento**. A continuación, se amplían estos aspectos que dan lugar a este nuevo paradigma.

> **Comprender el mundo que los rodea.** Es complejo entender el mundo actual sin cierto conocimiento acerca de cómo funcionan las computadoras y los programas que las comandan. La tecnología permea a la sociedad ya que se interactúa con ella constantemente. Por ejemplo, cuando se busca información en Internet, cuando se envían y reciben mensajes mediante los teléfonos celulares, cuando se utiliza una tarjeta para abonar el boleto del transporte público, cuando se rompe la computadora que comanda gran parte del auto. El desconocer estos y otros temas relacionados reduce la posibilidad de participar desde una ciudadanía plena.

177 En términos de Sommer, S., Cornejo, M., Rodríguez, J. y Cecchi, L. (2017). (...) La comprensión de conceptos y prácticas fundamentales de la disciplina, constituye un cuerpo de contenidos a abordar desde esta área curricular. (p. 680).

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

Aspectos constitutivos de la disciplina. La construcción metodológica de los contenidos anclados a este nuevo paradigma permitirá al estudiantado, al igual que en otras disciplinas/áreas, una adecuada percepción sobre la Informática y las carreras afines de nivel superior.

Filosofía del software libre. Este concepto implica no solo independizarse del software privativo, sino, tal como lo plantea Stallman, R. (2004, p.45), "Con software libre nos referimos a la libertad de los usuarios para ejecutar, copiar, distribuir, estudiar, cambiar y mejorar el software.", considerando también sus implicancias éticas, sociales, políticas y económicas respaldadas en el uso de las licencias Copyleft[178] y en la incipiente concepción del Open Hardware[179]. Por lo tanto, es indispensable su presencia como eje que atraviese a toda la disciplina favoreciendo al estudiantado a incorporarla para que así puedan construir desde una perspectiva crítica, transformadora y emancipadora de lo pre establecido.

Democratiza el conocimiento. Los conocimientos de Informática se constituyen como una de las referencias culturales de nuestro tiempo; de allí, que la posibilidad de su democratización implica la posibilidad de la participación en la construcción de nuestra sociedad. La democracia exige que los ciudadanos dispongan de cierta cultura científica y técnica básica y su adquisición y actualización se han vuelto tan imprescindibles como la alfabetización.

Por esto, es que comprender el modo de funcionamiento de lo tecnológico resulta fundamental para situarse en el mundo de manera crítica además de brindar herramientas para aumentar el ejercicio de una ciudadanía más plena.

Algunas cuestiones acerca de la enseñanza de la Informática

Se promueve para la enseñanza de la disciplina[180] a la resolución de problemas como el eje transversal de todos los conceptos que sustentan la misma. La construcción de conocimiento a partir de la resolución de problemas lleva a la exploración de caminos posibles, a la búsqueda de conocimientos, de herramientas, a la toma de decisiones, a la formulación de conjeturas a propósito de dar respuesta. Todo ese proceso encuentra su legitimidad en un proceso de argumentaciones, de reflexiones sobre el hacer y sobre las elecciones efectuadas. Verificar, contrastar, formular justificaciones para dar veracidad a lo que se hace contribuyen a la construcción del conocimiento.

Implica la posibilidad de que el estudiantado no solo adquiera técnicas resolutivas sino modos de abordaje, de funcionamiento, de tratamiento de datos, de información, de relaciones que conllevan a maneras de pensar, de razonar. La profundización de este trabajo implica un recorrido que lleve a considerar las condiciones necesarias y suficientes que constituyen un argumento y este proceso da lugar a la toma de decisiones favoreciendo la formación de estudiantes críticos.

En función del carácter científico de la Informática es que surgen teorías cognitivas que vienen a dar origen y sustento a lo que se conoce como pensamiento

178 Licencia Copyleft: Grupo de licencias cuyo objetivo es garantizar que cada persona que recibe una copia de una obra pueda a su vez usar, modificar y redistribuir el propio trabajo y las versiones derivadas del mismo.

179 El concepto de hardware libre, a diferencia del software, aún carece de identidad. Actualmente el modelo de Open Hardware impulsado por la Open Source Hardware Association pretende abarcar el terreno de los dispositivos con los mismos principios del software libre.

180 La Didáctica de la Informática es un constructo teórico que se encuentra actualmente en proceso de discusión en diversos ámbitos académicos, no teniendo aún documentación o autores explícitamente definidos o referenciados.

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

COPIA

computacional el cual implica pensar la resolución de problemas mediante el uso de estrategias de descomposición en sub-problemas, diseño de algoritmos y abstracción, analizar procesos y datos, así como razonamiento lógico.

Estos constructos teóricos constituyen una forma de pensar la Informática que tiene características propias y diferentes a la de otras ciencias, destacándose:

- Descomposición en subproblemas.
- Generalización y abstracción de casos particulares.
- Modelización y formalización.
- Procesos de diseño, implementación y prueba.

La programación, como uno de los núcleos principales de la Informática, colabora en el desarrollo y la práctica del pensamiento computacional. Implica que el estudiantado construya una gran variedad de conocimientos y saberes que van más allá de la simple codificación de un programa. Involucra "aprender a entender un problema (abstraer, modelar, analizar), plantear soluciones efectivas (reflexionar sobre una abstracción, definir estrategias, seguir un proceso, aplicar una metodología, descomponer en problemas más simples), manejar lenguajes para expresar una solución (codificar, entender y respetar una sintaxis), utilizar herramientas que entiendan esos lenguajes (programar, compilar, ejecutar, depurar), probar que la solución sea válida (entender el concepto de corrección y de prueba), justificar las decisiones tomadas (medir, argumentar)", entre otros (Jorge A. Villalobos Salcedo, 2009, p.3).

PROPÓSITOS DE ENSEÑANZA

- Brindar los marcos que permitan la reflexión a fin de poder interpretar, analizar e interpelar la realidad tecnológica y sus consecuencias en la sociedad.
- Promover el uso de situaciones problemáticas como estrategia de abordaje de los nuevos contenidos.
- Contribuir al desarrollo de las formas de pensar propias de la Informática, desarrollando la algoritmia y el pensamiento computacional, a fin de promover razonamiento lógico y la capacidad de abstracción en la resolución de problemas computacionales.
- Asumir la tarea de articular la lógica disciplinar promoviendo el trabajo colaborativo, participativo y solidario.
- Promover una mirada crítica y responsable en el uso de la web y de las redes sociales, analizando los riesgos que implican.
- Promover el uso y la filosofía del software libre, considerando sus implicancias éticas, políticas, sociales y económicas.
- Brindar los fundamentos y las prácticas propias del campo de la informática, favoreciendo las posibilidades para que los estudiantes puedan proseguir estudios superiores vinculados a las Ciencias de la Computación y sus aplicaciones tecnológicas.
- Incorporar las perspectivas epistemológicas entendiendo a éstas no como un elemento didáctico más, sino como una construcción teórica de referencia producto de procesos reflexivos que aportan una mirada integral en la construcción de conocimientos.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

- Construir conocimientos de informática basados en los fundamentos de las Ciencias de la Computación.

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

COPIA

- Identificar y valorar el rol de la Informática y sus áreas de aplicación en los diferentes campos del saber incorporando los aspectos epistemológicos de las Ciencias de la Computación.
- Adoptar el pensamiento computacional como metodología de resolución de problemas y desarrollo de soluciones que se pueden resolver computacionalmente.
- Desarrollar la capacidad de resolver problemas mediante el planteo de los posibles caminos de solución; y el diseño de los algoritmos orientados a un paradigma de programación procedural.
- Analizar críticamente las implicancias económicas, sociales, culturales, éticas y políticas relacionadas con el desarrollo de la Informática, en el contexto regional y global.
- Ejercer el pensamiento crítico para poner en duda los conocimientos considerados como verdaderos incorporando las perspectivas epistemológicas que permitan arribar a cuestionamientos sociales y políticos.
- Reflexionar a fin de poder interpretar, analizar e interpelar la realidad tecnológica y sus consecuencias en la sociedad.
- Conocer y analizar la filosofía subyacente del software libre y su contribución a la construcción de una soberanía informática considerando sus implicancias éticas, políticas, sociales y económicas.
- Desarrollar prácticas de seguridad activa y pasiva que posibiliten la protección de los datos en sus interacciones en Internet y en la gestión de recursos y aplicaciones locales.

NUDOS DISCIPLINARES

A continuación, se presentan los nudos disciplinares; cada uno de ellos forma parte de un campo de conocimiento dentro de la Ciencia de la Computación y por lo tanto de la disciplina.

El desarrollo de los nudos disciplinares conlleva considerar los vínculos de área presentes en la fundamentación -la resolución de problemas, reflexión y argumentación, los diferentes registros de representación y la complementariedad-.

Se caracteriza cada nudo disciplinar y se orienta sobre que conocimientos y saberes abordar en cada uno de ellos.

A) Algoritmos y Programación
B) Arquitectura de Computadoras y Sistemas Operativos
C) Redes de Computadoras e Internet
D) Seguridad Informática
E) Bases de Datos
F) Ingeniería de Software
G) Inteligencia Artificial
H) Software Libre

A) Algoritmos y Programación

Se considera este nudo disciplinar como parte principal de la disciplina. Entre sus objetivos a desarrollar se considera la resolución de problemas, la algoritmia y el pensamiento computacional.

Entendiendo al pensamiento computacional como un enfoque para resolver problemas, permitiendo al estudiantado reconocer patrones y secuencias, a

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

desarrollar la representación de datos o ideas -modelar-, a crear los pasos para completar la tarea -diseño algorítmico-; a dividir el problema en otros más pequeños -descomposición-; a centrarse en las ideas importantes -abstracción- a utilizar distintos métodos para comprobar y evaluar.

Se propone plantear problemas o situaciones problemáticas que propicien la construcción de conocimientos y saberes sobre:

El desarrollo de la algoritmia, pensada como una secuencia de instrucciones que representan un modelo de solución para determinado tipo de problemas; considerando sus diferentes formas de representación -pseudocódigo, diagrama de flujo, en lenguaje natural o lenguaje de programación- como también sus sintaxis.

- Las estructuras básicas de la programación, como las estructuras repetitivas y estructuras condicionales; como también el concepto de variable y sus propiedades.
- La descomposición de un problema en subproblemas, utilizando modularización.
- Las distintas estrategias para la resolución de problemas, que permitan la toma de decisiones argumentadas favoreciendo la reflexión de las mismas, el trabajo colaborativo y el aprendizaje a partir del error.

Algoritmos y Programación. Conocimientos para el CBC de la escuela secundaria.

Definición formal del problema y pasos para el análisis.

Estudio de un problema como un proceso que implica, estado inicial, diversas acciones y que concluye en un estado final.

La idea de abstracción a fin de modelizar un problema que pueda formalizarse algorítmicamente.

Conceptualización de Algoritmo. Diferentes formas de representación (diagramas de flujo, pseudocódigo, entre otros).

Las estructuras secuenciales, alternativas (condicionales) y las repetitivas.

El concepto de secuencialidad y de alternativas condicionales como dos tipos de recorridos de las instrucciones dentro de un algoritmo o programa.

Los operadores lógicos (Y, O, NOT) que proporcionan un resultado a partir de que se cumpla o no una cierta condición. Los operadores de comparación (>, <, =, <>) que se utilizan para tomar decisiones mediante comparaciones en las estructuras condicionales.

La utilidad de las expresiones booleanas en las estructuras alternativas para determinar si un conjunto de una o más expresiones son verdaderas o falsas.

Concepto de Programación. Caracterización de los distintos tipos de lenguajes de programación.

La implementación de algoritmos en un lenguaje de programación y su sintaxis en los aspectos léxicos (palabras válidas del lenguaje), sintácticos (reglas para combinarlas) y semánticos (significado de las mismas).

Diferencias entre algoritmo y programa. La noción de programa y la diferencia entre tiempo de creación y de ejecución del mismo.

Conceptos de constante y variable, relacionarlos con la memoria y las formas de almacenamiento de las computadoras. La relación de los valores de una variable, sus cambios a lo largo de la ejecución del programa y el ámbito en que puede ser usada. Los distintos tipos de datos y su relación con el tipo de información que representan. La operación de asignación utilizada para que una variable reciba un valor de forma directa.

ES COPIA

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

La prueba de escritorio, o traza, y su relación con lo que hace un determinado algoritmo o programa.

B) Arquitectura de Computadoras y Sistemas Operativos

Este nudo plantea problematizar cuestiones que hacen al conocimiento de los recursos físicos (Hardware) de la computadora y cómo, estos recursos, son administrados y gestionados por los sistemas operativos. Como así también, recuperar su historicidad y su evolución en el tiempo tanto a nivel global como local.

Se propone plantear problemas o situaciones problemáticas que propicien la construcción de conocimientos y saberes sobre:

- Los elementos de hardware y software de una computadora; como también sus periféricos y medios de almacenamiento; teniendo en cuenta sus características principales.
- Los conceptos referidos a la arquitectura y a la organización de las unidades funcionales de la computadora.
- La función del sistema operativo y sus características principales.
- La forma cómo se organiza la información en los dispositivos de almacenamiento, teniendo en cuenta los conceptos de archivo y directorio entre otros.

Arquitectura de Computadoras y Sistemas Operativos. Conocimientos para el CBC de la escuela secundaria

Conceptos de Hardware y Software y su relación.

Las características, funciones y relaciones de los componentes de una computadora.

Funcionamiento de la CPU, como está constituida y su relación con la memoria RAM. Caracterización según su velocidad, su modo de funcionamiento y su arquitectura.

Concepto de periférico y su clasificación (entrada – salida – entrada/salida).

Las funciones de la memoria de una computadora e identificar los diferentes tipos (memoria RAM – ROM – Cache – EPROM – entre otros). Las características de la jerarquía de memoria.

Los dispositivos de almacenamiento, considerando su capacidad de almacenamiento, su velocidad de acceso y costo.

Representación digital de datos. Sistema binario. Concepto de bit, byte y múltiplos equivalentes.

Concepto de sistema operativo interpretándolo como una capa intermedia entre el hardware y las aplicaciones de software.

La utilidad y funcionalidades de los sistemas operativos, así como sus partes más importantes.

Funciones de los sistemas operativos referidas al manejo de recursos, procesos, usuarios y el sistema de permisos.

Los diversos sistemas de archivos que el sistema operativo utiliza para organizar la información en los medios de almacenamiento.

Origen de las actualizaciones y aplicaciones de un sistema operativo.

Formas de organización en el sistema operativo de la información en archivos y directorios.

ES COPIA

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

C) Redes de computadoras e Internet

Este nudo disciplinar propone abordar cuestiones que traten de comprender la forma en que se conectan y comunican las computadoras, tanto a nivel físico considerando la infraestructura que permite la transmisión de los datos, como a nivel lógico teniendo en cuenta los protocolos que posibilitan su intercambio.

Para ello se propone plantear problemas o situaciones problemáticas que propicien la construcción de conocimientos y saberes sobre:

- Las redes de computadoras, cómo se implementan y cómo están organizadas.
- Las características principales de Internet: su composición y funcionamiento.
- Los protocolos y modelos utilizados en las redes de computadoras y cómo la información es transportada por estos medios.

Redes de computadoras e Internet. Conocimientos para el CBC de la escuela secundaria

Concepto de redes de computadoras. Historia y evolución.
Uso de las redes de computadoras en la vida cotidiana.
Clasificación según su alcance (PAN, LAN, MAN, WAN, entre otros).
Los modelos de referencia en capas (modelo OSI, modelo TCP/IP) como una forma de diseñar e implementar redes de computadoras.
Concepto de protocolo como conjunto de reglas que rigen el intercambio de información a través de una red de computadoras.
Modelos de red cliente/servidor o igual a igual, sus características y particularidades.
Concepto de enlace y tramas como también el de redes Ethernet cableadas e inalámbricas como parte del nivel de enlace.
Conceptos de ruteo, protocolo IP, resolución de direcciones como parte del nivel de red.
Protocolos UDP, TCP y el concepto de socket, como parte del nivel de transporte.
Internet: su composición, sus protocolos, sus servicios de red (http, dhcp, dns, entre otros).

D) Seguridad Informática

En este nudo se propone abordar dos temáticas esenciales. La primera, hace a la seguridad de la computadora en sí. La segunda, al uso responsable por parte del estudiantado de la web, principalmente las redes sociales, entendiendo los riegos que subyacen su uso.

Se propone plantear problemas o situaciones problemáticas que permitan la construcción de conocimientos y saberes sobre:

- Los peligros y amenazas dentro de los sistemas informáticos. Considerar conocimientos referidos a antivirus, firewall, malware, spyware, entre otros.
- Las formas básicas de protección de datos personales y privacidad de los mismos.
- El sentido crítico del uso de redes sociales y la reflexión sobre temáticas como el cyberbullying, grooming, sexting entre otros.
- La normativa vigente que regula los delitos informáticos.

Seguridad Informática. Conocimientos para el CBC de la escuela secundaria

ES COPIA

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

Concepto de seguridad informática. Característica de un sistema informático seguro en relación a la integridad, confidencialidad, disponibilidad, autenticidad e irrefutabilidad.
Origen y concepto de vulnerabilidad, tanto lógica como física en los sistemas informáticos.
Concepto de firewalls y filtrado de paquetes.
Copia de seguridad -backup- como resguardo de la información. Periodicidad de ejecución y tipo de soporte de almacenamiento.
Concepto de identidad digital y ciudadanía digital. Su construcción, desarrollo y relación.
Conceptualizar el ciberespacio como lugar de interacción. Características generales de las redes sociales y de los sistemas de mensajería instantánea. Comprender los riesgos a los que se está expuesto cuando se forma parte de una red social.
El impacto social de la creación de redes sociales. Proveer herramientas que permitan generar conciencia crítica sobre las acciones que corresponde tomar en diferentes situaciones de riesgo.
La autenticación con contraseñas para el acceso a sistemas informáticos. Característica de una contraseña segura.
Concepto de encriptación. Usos y técnicas.
Concepto hacker y su relación con la ética en cuanto al acceso y uso de la información así como al acceso y control de los sistemas de información y comunicación.
Concepto de software malicioso -virus, malware, spyware, entre otros-, su funcionamiento, su origen y su impacto en la confidencialidad, integridad y disponibilidad de un sistema informático y su información.
Características y funciones de los antivirus, antimalware y antispyware en la detección y prevención de amenazas.
Descarga de software de sitios inseguros. Riegos y análisis crítico de un alerta, una publicidad o una aplicación. Características que determinan si una fuente es segura en el acceso a información.
Aspectos legales de la seguridad informática. Fundamentos y alcances de las leyes de Habeas Data, de Confidencialidad y de Delitos Informáticos en estrecha relación a los delitos de cyberbullying, grooming, sexting entre otros.
Concepto de Firma Digital y sus implicancias éticas, legales, técnicas y ambientales.

E) Bases de Datos

Este nudo disciplinar implica abordar los conceptos de dato[181], información[182] y la construcción de conocimiento[183]. El desarrollo de una base de datos involucra técnicas o metodologías de abstracción que consisten en representar, bajo ciertos lineamientos de formatos, las características esenciales de las estructuras

181 Los datos son la mínima unidad semántica, y se corresponden con elementos primarios de información que por sí solos son irrelevantes.
182 La información se puede definir como un conjunto de datos procesados y que tienen un significado (relevancia, propósito y contexto), y que por lo tanto son de utilidad para quién debe tomar decisiones.
183 El conocimiento se deriva de la información, así como la información se deriva de los datos, y se obtiene a través de la experiencia y la reflexión que se hace de la información.

ES COPIA

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

evitando los detalles específicos de implementación como pueden ser la forma de tratar los datos o cómo serán estos almacenados.
Los resultados de estas técnicas se expresan en esquemas conceptuales especificados en un lenguaje de modelado, tal como el modelo entidad-relación, que representa un modelo de una realidad o la especificación de una solución a un problema.
Los Sistemas Gestores de Bases de Datos, (SGBD) permiten almacenar y posteriormente acceder a los datos de forma rápida, eficiente y estructurada.
Se propone plantear problemas o situaciones problemáticas que propicien la construcción de conocimientos y saberes tales como:

- Concepto de dato, de información, de conocimiento y de base de datos.
- Distintos modelos de representación de datos, con énfasis en el modelo de entidad-relación.
- Implementar un modelo de datos en función de una problemática planteada, identificando las entidades, atributos, relaciones y claves.
- Las estructuras de datos, como las tablas, campos, registros y sus características.
- Diseñar, crear y administrar consultas utilizando programas SGBD.

Bases de Datos. Conocimientos para el CBC de la escuela secundaria

Concepto de base datos. Características y funciones.
La presencia de bases de datos en situaciones de la vida cotidiana.
Concepto de dato, información y conocimiento.
Modelización de problemas que impliquen el uso de base de datos relacionales.
Concepto de atributo y entidad.
Diagrama de Entidad-Relación como forma de representar los modelos planteados.
Gestores de base de datos. Funciones y características.
Concepto de tablas, campos, registros, clave primaria y relación entre tablas.
Implementación de un diagrama de Entidad-Relación en un gestor de base de datos.
Principales sentencias del lenguaje SQL, a fin de realizar consultas a la base de datos.

F) Ingeniería de Software

La ingeniería del software es una disciplina de la Ingeniería que comprende todos los aspectos de la producción de software desde las etapas iniciales de la especificación del sistema, hasta el mantenimiento de éste después de que se utiliza, es decir, comprende las formas prácticas para desarrollar y entregar un software útil.
Para ello se propone generar problemáticas o situaciones que propicien la construcción de conocimientos y saberes sobre:

- El desarrollo de las etapas del ciclo de vida (requerimientos, análisis, diseño de sistemas, implementación, verificación y validación).
- Conceptos básicos para documentar todas las etapas del proceso de la construcción del software.
- El software como un producto ya que es diseñado, replicado y, eventualmente distribuido.

Ingeniería de Software. Conocimientos para el CBC de la escuela secundaria

Concepto y origen de la ingeniería del software.

ES COPIA

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

Las distintas etapas del proceso de desarrollo del ciclo de vida: especificación, diseño, implementación, validación y evolución.
El ciclo de vida del software y sus diferentes modelos de aplicación: cascada, incremental y evolutivo.
Proceso de especificación de requerimientos y caracterización de los distintos tipos de requerimientos: funcionales, no funcionales, del usuario y del sistema.
Distintas técnicas de comunicación para la obtención de requerimientos: entrevistas y cuestionarios entre otros. La participación y función de distintos actores en el desarrollo del software en relación a la especificación de los casos de uso. El prototipado de requerimientos como una técnica de desarrollo rápida.
La validación de requerimientos comprendiendo la importancia de la elaboración del documento de especificación de requerimientos.
Comprender el desarrollo de software como un proceso productivo en el que su producción es una actividad intelectual cuyos requerimientos son inestables en el tiempo y por lo tanto se encuentra en constante evolución.
Comprender el versionado del software como el proceso de asignación de un nombre, código o número único, a un software para indicar su nivel de desarrollo.

G) Inteligencia Artificial

La Inteligencia Artificial (IA) es el campo disciplinar de las Ciencias de la Computación cuyo objetivo fundamental es el diseño e implementación de Agentes[184] capaces de realizar acciones y procesos que puedan ser catalogados como inteligentes. Estos agentes se enmarcan en una serie de principios y códigos éticos que deberá guiar su comportamiento.
Concretamente, la simulación computacional de procesos de la vida real mediante herramientas de realidad virtual, realidad aumentada y robótica entre otras, permite una aproximación intuitiva y natural a la Inteligencia Artificial, para llevar en última instancia al estudiantado a una reflexión acerca de si los comportamientos inteligentes son o no patrimonio exclusivo de los organismos vivos superiores, así como a reflexionar también sobre cómo cambiarán las relaciones de producción, de comunicación y las relaciones laborales entre empleadores y trabajadores.
Para ello se propone generar problemáticas o situaciones que propicien la construcción de conocimientos y saberes sobre:

- Conceptos sobre teoría de la computación, los límites de la posibilidad de solucionar problemas mediante algoritmos y la clasificación de estos en resolubles y no resolubles.
- Formas de aproximarse al concepto de inteligencia artificial y sus aplicaciones prácticas, así como sus implicaciones filosóficas e impactos sociales.
- Conceptos de Agente, sus formas de actuación tanto humana como racional y su convergencia tecnológica en la robótica.
- Los procesos históricos y los actores que conformaron las Ciencias de la Computación.
- La máquina de Turing como el primer modelo teórico de las computadoras.

184 Máquina y/o software capaz de percibir su entorno, procesar tales percepciones y responder o actuar en su entorno de manera racional.

ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas

ES COPIA

- Incorporar el test de Turing, a través del juego de la imitación, como método para determinar si una máquina puede exhibir un comportamiento inteligente similar al de un ser humano o indistinguible de este.
- Aspectos éticos de la IA, los alcances, la responsabilidad y la legitimidad que implica el uso de la misma para salvaguardar la vida misma.

Inteligencia Artificial. Conocimientos para el CBC de la escuela secundaria

Fundamentos de la inteligencia artificial como campo multidisciplinario íntimamente relacionado con las nociones de computación y computabilidad, lógica, filosofía y ética.

Problemas resolubles e irresolubles.

Teoría de la computación y la teoría de autómatas para formalizar los problemas y darles solución.

Características de un sistema para considerarse racional. Facetas del comportamiento inteligente de acuerdo al enfoque centrado en el humano y al enfoque racionalista.

Las facetas del comportamiento inteligente: actuar humanamente desde el enfoque del Test de Turing, pensar humanamente desde el enfoque del modelado cognitivo, pensar racionalmente desde el enfoque de las leyes del pensamiento y actuar racionalmente desde el enfoque del agente racional.

Concepto de agente inteligente, su medio, y cómo se construyen mediante su estructura y tipo de ambiente. Clasificación de los agentes, racional ideal, de reflejo simple, basado en logro de metas y basados en el logro del mejor desempeño. Los tipos de ambientes de un agente, accesibles y no accesibles, deterministas y no deterministas, episódicos y no episódicos, estáticos y dinámicos, discretos y continuos.

La teoría de autómatas y los problemas que son capaces de resolver en relación a la máquina de Turing. Destacar que este es el primer modelo teórico de computadora.

Grado de autonomía que proporciona la inteligencia artificial a sistemas robóticos, entendiendo a la autonomía como la independencia del robot con respecto al control humano.

La ética en la inteligencia artificial ante la posibilidad de crear agentes pensantes en relación a que estos no lastimen a seres humanos u otros seres vivos así como al estatus moral propio del agente.

H) Software Libre

La filosofía del software libre se considera un eje que atraviesa toda la disciplina, que pone de manifiesto su carácter crítico, transformador y emancipador de lo pre establecido. Los argumentos de esta filosofía se basan en la defensa de los derechos de acceso a la información, la educación y la cultura; considerando también las implicancias éticas, sociales, políticas y económicas del uso del software.

El software libre brinda la libertad a los usuarios de poder ejecutar, copiar, distribuir, estudiar y modificar el software, es una forma ética de entender el mismo; en sentido opuesto al software privativo.

El Software Libre se sustenta y respalda legalmente en el uso de la licencia copyleft que al contrario de la licencia copyright, permite el uso, copia,

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

modificación y distribución de una creación y restringe que se prohíban estos derechos a esa creación o a otras obras derivadas de ella.
Que el estudiantado se apropie de esta forma de entender la disciplina favorece a que construyan desde una perspectiva decolonial, emancipadora y generadora de derechos.
Para ello se propone generar problemáticas o situaciones que propicien la construcción de conocimientos y saberes sobre:

- Soluciones de software libre como alternativa al software privativo.
- Implicancias éticas, sociales, políticas y económicas del software libre vs. Software privativo.
- Las consecuencias legales y las diferentes formas jurídicas que se establecen en la actividad informática.
- Uso de licencias Copyleft tales como la Creative Commons[185], GPL[186] y art-Libre[187] para la distribución de software, documentos, y todo tipo de obras digitales.

Software Libre. Conocimientos para el CBC de la escuela secundaria

La filosofía del software libre considera al software como un medio para transmitir y depurar conocimiento y como modelo cuya connotación ética, en tanto alternativa socializadora y antimonopolista al software privativo, promueve un impacto y significación social en oposición al sustento filosófico y ético de la propiedad capitalista del conocimiento.
La filosofía del software libre para comprender por qué los usuarios deben tener la libertad para ejecutar, copiar, estudiar, mejorar y redistribuir el software en directa relación al estudio y comprensión de las licencias Copyleft como método para liberar una creación en oposición a las licencias Copyrigth.
Distinción entre software libre y gratuito en relación con las diversas licencias públicas como ser la Licencia Pública General (en inglés, General Public License, GPL), la Licencia Pública General de Affero (en inglés, Affero General Public License, AGPL), la licencia de Distribución de Software de Berkeley (en inglés, Berkeley Software Distribution, BSD), la licencia Apache y las licencias Comunes Creativas (en inglés, Creative Commons, CC), entre otras.
Concepto de software propietario en relación con las diversas licencias privativas como ser la licencia Gratuita (en inglés, Freeware), la licencia de Distribución (en inglés, Shareware) entre otras.
Condiciones que debe cumplir un software para que sea considerado software libre y sus diferencias con el software propietario. Considerando las implicancias éticas, políticas, sociales y económicas.
Concepto de hardware libre y sus principios básicos.

SECUENCIACIÓN

A continuación, se presenta un cuadro que da cuenta de una posible secuenciación de los nudos disciplinares a lo largo de los tres primeros años de la escuela secundaria. Esta distribución no representa un orden prescriptivo, sino que pretende orientar en relación a los posibles desarrollos de conocimientos por cada año.

185 Las licencias Creative Commons (CC) son una herramienta legal de carácter gratuito que conceden a los usuarios el derecho a reproducir y distribuir las obras sin cargo.
186 GPL: General Public License –Licencia Publica General.
187 La Licencia Arte Libre (LAL) le autoriza a copiar, difundir y transformar libremente la obra que protege, dentro del respeto a los derechos de su autor.

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

También se considera que, el orden de los nudos disciplinares no implica una correlatividad de los mismos.

	1er Año	2do Año	3er Año
Algoritmos y Programación	x	x	x
Redes de Computadoras e Internet		x	x
Bases de Datos			x
Arquitecturas de Computadoras y Sistemas Operativos	x	x	x
Ingeniería de Software			x
Inteligencia Artificial		x	x
Seguridad Informática	x	x	x
Software Libre	x	x	x

Cuadro 2 – Secuenciación Nudos Disciplinares de Informática

CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA

Se considera la resolución de problemas como la forma de abordar la construcción de los conocimientos de la disciplina. Los conceptos deben surgir del trabajo de resolver problemas, a través de la exploración y el descubrimiento.
Para ello se plantea generar actividades desenchufadas[188] que permitan abordar gran parte de las temáticas que luego serán implementadas en la computadora. Incentivando el trabajo colaborativo y grupal logrando así afianzar la autoestima y la participación de todos.
Además, se promueve generar problemas que utilicen el pensamiento computacional como estrategia para la resolución de los mismos, esto implica utilizar la descomposición en sub-problemas, el diseño de algoritmos y abstracción, analizar procesos y datos, la modelización, así como el razonamiento lógico.
Se sugiere generar escenarios donde el estudiante pueda compartir y discutir las soluciones obtenidas, como también la capacidad de escuchar y asimilar críticas constructivas que posibiliten la reconfiguración del mismo.
Presentar problemáticas y generar discusiones sobre casos del mundo real, historias, etc., que motiven al estudiantado acercarlos a un entendimiento de lo que es el mundo real y que no estén alejados del mismo aprendiendo herramientas sin significado.

EVALUACIÓN

Se considera la evaluación como un proceso continuo, dinámico, constructivo y formativo. Continuo porque es permanente, transciende "la evaluación escrita";

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

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

dinámico porque no se considera un proceso acabado sino como parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje; constructivo porque tiene la flexibilidad de modificar la estrategia de enseñanza a partir de las dificultades expuestas por el estudiantado y formativo porque es una instancia más de aprendizaje.

Se propone observar procesos de comprensión, de argumentación, de reflexión, de comunicación, de creatividad, todos aspectos implícitos en la resolución de problemas. Se valora el trabajo colaborativo, las discusiones de ideas, la creatividad en la búsqueda de nuevas soluciones, la fundamentación de las decisiones tomadas, la expresión oral y escrita, entre otros. Estas cuestiones a evaluar, se visibilizarán a lo largo del proceso, donde también se considerarán cuestiones que hacen a la responsabilidad y al compromiso por parte del estudiantado y del profesorado. Se elaborarán diversos instrumentos donde el estudiantado pueda dar cuenta del progreso de sus aprendizajes y donde pueda desarrollar los aspectos que el profesorado desea observar. Para cada instancia se promueve realizar una devolución que permita la reflexión sobre los aprendido y enseñado.

Pensar la evaluación tal como se explicita en el Marco Didáctico del Diseño Curricular: "un espacio de encuentro entre el estudiantado y el profesorado, construyendo conocimientos en un proceso dialógico, reflexivo y crítico que favorece el crecimiento colectivo e individual".

ESPACIO PEDAGÓGICO DE ARTICULACIÓN

Tal como se anticipara en la fundamentación del área, este espacio está pensado para ser llevado adelante en tercer año. Se promueve un trabajo diferente del propiamente disciplinar, cuyo desarrollo implica la participación de una dupla integrada por un/una docente de cada disciplina. Se crea un ambiente de trabajo colectivo, consensuado y participativo que deja las individualidades y propone una construcción colectiva de formas posibles de entrar al aula, de enseñar y de aprender.

PROPÓSITOS DE ENSEÑANZA

- Promover una enseñanza que permita que el estudiantado comprenda que los conocimientos del área constituyen herramientas para plantear y resolver problemas.
- Desarrollar prácticas solidarias, la capacidad de escucha, el pensamiento crítico, la responsabilidad personal y grupal.
- Ofrecer experiencias que promuevan la modelización como un aspecto fundamental de la actividad de conocer para conceptualizar las características inherentes del proceso.
- Propiciar la reflexión y la argumentación en el proceso de construcción de conocimientos.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

- Construir nuevos conocimientos en un contexto de producción colectiva.
- Utilizar conocimientos del área para resolver problemas desafiantes y relevantes.
- Desarrollar procesos de exploración, justificación, conjeturación y planteo de preguntas en la construcción de conocimientos del área.
- Desarrollar prácticas argumentativas como medio para construir y ejercer el poder que otorga el conocimiento.

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

ES COPIA

NUDOS DEL EPA

La explicitación de los conocimientos a enseñar en el EPA queda sujeto a las problemáticas que se acuerden para desarrollar en dicho espacio. En este sentido, podrán variar según las diferentes propuestas que surjan en cada colectivo de docentes. Los nudos desarrollados en cada espacio disciplinar constituyen el marco a partir del cual se seleccionan los conocimientos para tal fin. La integración conjunta de los conocimientos de Matemática y de la Informática será la perspectiva a partir de la cual se hacen visibles los aportes para complejizar el nivel de explicación y comprensión de las problemáticas socio-culturales-ambientales desde una mirada holística.

CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA

El formato de este espacio interdisciplinario tiene una modalidad de taller en el cual se impulsa el desarrollo de proyectos que aúnan problemáticas de ambas disciplinas. Se trata de promueve desde su inicio, tareas conjuntas, discutir ideas y posibles estrategias de desarrollo, evaluar avances, relevar dificultades, reformular caminos si es necesario, entre otras. En estos espacios, se propicia la formulación de conjeturas, la habilidad de cuestionar y/o comprender la provisionalidad del conocimiento, la posibilidad de emplear modelos científicos como mediadores entre la teoría y la experimentación. El estudiantado advierte que las ideas científicas provienen del estudio de los cuestionamientos que surgen. La necesidad de buscar respuestas a los planteos iniciales, contextualizados y socialmente relevantes profundiza un diálogo entre las disciplinas Matemática e Informática, con miras a la producción de nuevos conocimientos que contribuyen a la formación ciudadana.

Es sustancial experimentar el proceso de gestación, desarrollo, producción y comunicación del trabajo realizado. En ese sentido, se considera tan relevante el proceso de desarrollo del proyecto como la producción obtenida.

El avance de este trabajo conlleva a concebir 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. La problemática a abordar debe involucrar una temática transversal más allá de los conocimientos disciplinares, con relevancia ambiental, social, entre otros que la escuela debe tratar. El estudiantado tendrá una experiencia de construcción de conocimientos en concordancia con el marco socio-político-pedagógico que lleva a problematizar, contextualizar e interpelar la realidad del mundo contemporáneo. Se trata de desarrollar esta idea no solo desde el ámbito disciplinar, sino también, incorporando las perspectivas epistemológicas que atraviesan todas las áreas de conocimientos. Se refuerza un trabajo que propicia una mirada más holística. El aporte de cada disciplina para el desarrollo del EPA, debe conllevar el trabajo con nuevos conocimientos o la profundización de los ya adquiridos.

A este efecto, se propone a modo de ejemplo dos problemáticas a desarrollarse en el EPA, a las cuales se le pueden integrar otras más, construidas por el colectivo docente:

A) Problemática: "Contaminación tecnológica"

El problema involucra una temática polémica que concita el interés público. Se trata de un problema complejo, abierto, cambiante, que requiere de definiciones y previsión del modo de abordarlo. Invita a poner en juego la creatividad, pues favorece conectarse con distintos ámbitos de la actividad humana (salud, consumo, ambiente, desigualdades sociales, entre otras), además de los específicos de la Matemática e Informática por lo que requiere un planteamiento

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

curricular no disciplinar que los considere como temática a desarrollarse en este espacio.

En este sentido, contextualizar la problemática permite delimitar/orientar el camino a construir para estudiar el tema. Es sustancial entonces discutir y acordar cuestiones tales como: ¿Cómo elaborar un proyecto[189] a partir de esta cuestión? ¿Los insumos tecnológicos contaminan? ¿Qué es un insumo tecnológico? ¿Qué características tiene? ¿La contaminación es tangible? ¿La conectividad es un insumo? ¿La señal que transmiten las antenas de celulares contamina el ambiente? ¿Cuáles son los indicadores que permiten reconocer que hay contaminación? ¿Cómo juega el aspecto económico en esta problemática? ¿Es necesario regular el uso de artefactos tecnológicos? Considerando el vertiginoso avance tecnológico, ¿Cuánto tiempo de vigencia debería tener una legislación al respecto? ¿Qué rol tiene (o debería tener) el estado en relación a esta problemática? ¿Cómo anticipar los límites de una posible contaminación?

El desarrollo del proyecto avanza a partir de indagar cuestiones que se desprenden de las preguntas explicitadas a modo de ejemplo. Desde la Informática se aporta conocimientos relativos a la arquitectura de los insumos tecnológicos como también a los conceptos de redes informáticas. También se abordan conocimientos de base de datos a fin de modelizar la información a partir de un estudio funcional de las magnitudes consideradas, lo que desemboca en un trabajo para anticipar y/o predecir futuros estados de la cuestión, a partir del planteo de optimización de funciones. Según cómo se plantee la problemática a estudiar se experimentan y explorarán procesos estadísticos a partir de la simulación con computadoras observando los efectos producidos. En ese proceso se favorece la utilización de representaciones gráficas; nuevas tecnologías como instrumento de cálculo, análisis de datos; definición de la población y la muestra con la cual trabajar, identificación de variables estadísticas y diferentes representaciones para dar cuenta de la información, entre otros.

En el desarrollo del proyecto están implicados los vínculos de conformación del área: resolución de problemas, argumentar-reflexionar, diferentes registros de representación, complementariedad. Es de destacar que se posibilita un trabajo inter-área a partir de, por ejemplo, discutir políticas ambientales, económicas y su impacto social.

B) Problemática: "Usos de los mapeos colectivos"

Este EPA posibilita abordar el estudio de grafos para la resolución de problemas. Desde un punto de vista Matemático e Informático, la Teoría de grafos[190] permite estudiar temáticas que requieran representar vínculos y/o uniones de puntos de contactos a fin de optimizar problemáticas que involucren conectividad, accesibilidad, diseñar redes, calcular rutas óptimas, entre otros.

La problemática que encierran los mapeos colectivos se puede modelizar a través de los grafos. Un análisis de esos mapeos conduce a relevar alcances y límites de la información contenida en los mismos. En ese sentido, se advierte cómo el estudio de esta temática amplía la mirada respectos de las ideas socio-políticas-económicas contenidas en ellas. El estudio de los mapeos colectivos a través de los grafos posibilita un tratamiento decolonial y emancipatorio de la

189 Se propone el planteo de proyectos de estudio de las problemáticas que posibilitan la construcción de conocimientos propios disciplinares con una mirada holística del conjunto de las perspectivas.
190 Algunos autores que desarrollan este conocimiento: Chiappa,(1994,1999) Braicovich (2009).

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

COPIA

problemática. Así, el espacio concebido aporta herramientas para la comprensión del mundo, contribuyendo al desarrollo de un proceso de creación que subvierte el lugar de enunciación para desafiar los relatos dominantes, a partir de los conocimientos de las disciplinas y experiencias de los participantes. El desarrollo de proyectos lleva a visibilizar el territorio, a identificar problemáticas, a reflexionar sobre diversas conexiones, a reforzar la construcción de conocimiento colaborativo, a aportar una mirada complementaria sobre nuestros prácticas y conocimientos, a ayudar a los participantes a preguntarse sobre el sentido de sus prácticas y las coyunturas que las rodean, a posibilitar la articulación e impulsar espacios de socialización y debate, a potenciar la organización y elaboración de alternativas emancipatorias[191]. Abordar la teoría de grafos podría, a modo de ejemplo, comprender cómo funciona, a qué intereses hegemónicos o no responde la aplicación google maps; la organización del transporte público, entre otros.

EVALUACIÓN

La evaluación es el resultado de un proceso de enseñanza y de aprendizaje en el cual la acreditación es un momento de ese proceso. Se evalúan procesos y resultados del mismo. Esto significa que resulta relevante el desarrollo de las actividades tanto como la producción obtenida. Para ello, es sustancial que el profesorado anticipe los criterios de evaluación para el desarrollo del trabajo a realizar. En este sentido, se deben explicitar cuestiones tales como qué se evaluará, quién participará de esa evaluación, qué lugar ocupa esta instancia en la acreditación, entre otras. Algunos criterios son: disposición al trabajo colaborativo, capacidad de involucrarse con la tarea, capacidad de formular afirmaciones, capacidad de argumentar y reflexionar, entre otros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anijovich, R. (Comp.) (2010) *La evaluación significativa*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Artigue, M. (2011), Tecnología y enseñanza de las matemáticas: desarrollo y aportaciones de la aproximación instrumental, en Mancera, E. y Pérez,C. *Historia y Prospectiva de la Educación Matemática*, en Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática, 8, pp.13-33. México.

Aycart Pérez, D., Gibert Ginestà, M., Peña Gonzalez, A. y Hernández Martín, M. (2005). *Ingeniería del software en entornos del software libre*. Barcelona, España: Eureca Media.

Azar, G. (2015) Diseño Curricular Nueva Escuela secundaria de la Ciudad de Bs As - Ciclo Básico, Buenos Aires, Argentina, 2º ed. CABA. Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa. Ministerio de Educación del GCABA

Bell, T., Alexander, J., Freeman, I. y Grimley, M. (2009). Computer Science Unplugged: school students doing real computing without computers. *The New Zealand journal of applied computing and information technology*, Volumen (13), pp. 20-29. Recuperado de: http://www.cosc.canterbury.ac.nz/tim.bell/cseducation/papers/Bell%20Alexander%20Freeman%20Grimley%202009%20JACIT.pdf

191 Cf. http://www.iconoclasistas.net/mapeo-colectivo/

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

Bonello, M. y Czemerinski, H. (2015). *Program.ar: una propuesta para incorporar ciencias de la computación a la escuela argentina.* Fundación Dr. Manuel Sadosky.

Borchardt, M. y Roggi, I. (2017). *Ciencias de la computación en los sistemas educativos de América Latina 2017.* Recuperado de: http://www.tic.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/stic_publicacion_files/tic_cuaderno_ciencias_computacion.pdf

Bralcovich, T. (2009), *Introducción a la Teoría de Grafos*, Neuquén, Argentina: Educo.

Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*, Colección Formación docente – Matemática. Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.

Canavoso, A. (2016). Ciencias de la Computación, conocimiento necesario para ejercer la ciudadanía del siglo XXI. *Virtualidad, Educación y Ciencia,* Volumen (12), pp. 173-177.

Castrillón, O., Rodríguez, M. y Leyton, J. (2008). Ética e inteligencia artificial ¿Necesidad o urgencia? Recuperado de: http://www.iiis.org/CDs2008/CD2008CSC/CISCI2008/PapersPdf/C054TM.pdf

CC-2016. (2016). *Una propuesta para refundar la enseñanza de la computación en las escuelas argentinas.* Fundación Dr. Manuel Sadosky. Recuperado de: http://www.fundacionsadosky.org.ar/wp-content/uploads/2014/06/cc-2016.pdf

Chevallard, Y., Bosch, M. y Gascón, J. (1997) *Estudiar matemáticas, el eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje.* Barcelona, España: Editorial ICE/HORSORI.

Chiappa, R. (1999), *Una introducción a Grafos y Matrices*, Bahía Blanca. Argentina: Editorial de la Universidad Nacional del Sur.

Coronel, C., Morris, S. y Rob, P. (2011). *Bases de Datos, diseño, implementación y administración.* México: Cengage Learning Editores.

Espinoza, A. y Sadovsky, P. (2012) *Conocimiento y desescolarización. SUTEBA.* Argentina. Recuperado: https://www.suteba.org.ar/download/producir-conocimiento-para-transformar-la-escuela-experiencia-de-trabajo-colectivo-con-profesores-de-la-escuela-secundaria-43977.pdf

Fonseca, C. (2011) Recorridos de Estudio e Investigación: Una propuesta dentro de la teoría antropológica de lo didáctico para la creación de secuencias de enseñanza y aprendizaje, en *Paradigma* 32(1), pp. 1-10. Recuperado: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512011000100004

Gascón,J., Barquero,B. y Bosch,M. (2011), Ecología de la modelización matemática: los recorridos de estudio e investigación. En Bosch,M., Gascón,J., Ruiz Olarría,A., Artaud,A., Bronner, A., Chevallard,Y., Cirade,G., Ladage,C. y Larguier,M (Eds.), *Un panorama de la TAD.* CRM Documents, Volumen 10. Bellaterra. pp. 553-577. Recuperado: http://www.atd-tad.org/wp-content/uploads/2012/05/Barquero_Bosch_Gascon-CITAD-II-2011.pdf

González Fernández, R. (2007). El test de turing: dos mitos, un dogma. Recuperado de: http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/132116

Heinz, F. y Da Rosa, F. (2007). *Guía práctica sobre Software Libre: su selección y aplicación local en América Latina y el Caribe.* Montevideo, Uruguay: Unesco.

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

Martinez, R. y Detzel, P. (2016), La clase de matemática. Una construcción colaborativa. Proyecto de Extensión, FACE, Universidad Nacional del Comahue. Neuquén.

Mederos, M. R. (2007). *La difusión de las creaciones en la era digital: El Copyleft para distribuir creaciones en la era digital.* Recuperado de: http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol15_1_07/aci08107.htm

Montesinos, P., Sinisi, L. y Schoo, S. (2009) Sentidos en torno a la obligatoriedad de la educación secundaria, Serie: *La Educación en Debate.* Documentos de la DINIECE, pp. 1-13. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.

Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas.* New York, Estados Unidos: Basic Books, Inc.

Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario. AREA: MATEMÁTICA, 2009, Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación.

Ruiz-Munzón, N. (2010). *La introducción del álgebra elemental y su desarrollo hacia la modelización funcional. (*Tesis doctoral). Recuperado: http://www.atd-tad.org/wp-content/uploads/2012/07/Volumen_1.pdf

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

Sadovsky, P. (2010), La matemática es más que un jueguito de ingenio: es desafío intelectual. En Blogs: *Educación primaria básica.* Recuperado de: http://educacionprimariabasica.blogspot.com.ar/2010/04/patricia-sadovsky-la-matematica-es-mas.html

Sadovsky, P. (2014) Pensar es relacionar ideas y producir nuevas ideas. En *Iberoamérica Divulga.* Buenos Aires, Argentina.
Recuperado de: http://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/?Patricia-Sadovsky-Pensar-es

Sadovsky, P. (2015) Otra matemática es posible. En *la Educación en debate, suplemento Nº 25*, Buenos Aires, Argentina: Editorial UNIPE. Recuperado: http://editorial.unipe.edu.ar/la-educacion-en-debate/numeros-29-al-37-ano-2015/item/33-otra-matematica-es-posible

Sagol, C. (2011). *El modelo 1 a 1: notas para comenzar.* Buenos Aires, Argentina, ed. Ministerio de Educación de la Nación.

Seehorn, D., Carey,S., Fuschetto, B., Lee, I., Moix, D., O'Grady-Cunniff, D., Boucher, B., Stephenson, C. y Verno, A. (2011). *K12 - Estándares para las ciencias de la computación.* Grupo de Trabajo de los Estándares de la Asociación de Maestros de Ciencias de la Computación (CSTA) y la Asociación de Maquinaria para Computación, Inc (ACM). Estados Unidos.

Skliar, C. y Larrosa, J. (2011). *Experiencia y alteridad en educación.* Rosario, Argentina: FLACSO – HomoSapiens.

Sommer, S., Cornejo, M., Rodríguez, J. y Cecchi, L. (2017*). Aproximando las Ciencias de la Computación a la Escuela Secundaria.* XIX Workshop de Investigadores en Ciencias de la Computación, pp. 678-682, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/view/754/749/2511-1

Sommerville, I. (2005). *Ingeniería del software.* Madrid, España: Pearson Educación.

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

Tanenbaum, A. S. y Wetherall, D. J. (2012). *Redes de computadoras.* 5ª edición. México: Pearson Educación.

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

COPIA

Terigi, F. (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía. En *Educar, saberes alterados*. Buenos Aires, Argentina: Del estante.

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

Xhardez, V (2014). Contribuciones del software libre a la soberanía tecnológica y los desafíos futuros. *Voces en el Fenix*, Volumen 40, pp. 42-49. Recuperado de: http://www.vocesenelfenix.com/sites/default/files/pdf/42_art6-p40fenix40baja1.pdf

Zapata-Ros, M. (2015). Pensamiento computacional: Una nueva alfabetización digital. *Revista de Educación a Distancia*, volumen 46, pp. 1-47. Recuperado de: http://revistas.um.es/red/article/view/240321/183001

6.3.5 TECNOLOGÍA

FUNDAMENTACIÓN

El área Tecnología está integrada por la asignatura Dibujo Técnico y los diversos Talleres que se desarrollan en los tres primeros años de la Escuela Secundaria Modalidad Técnica. Este agrupamiento responde a los fundamentos y propósitos planteados para el Ciclo Básico Común, y con la intencionalidad de superar la fragmentación en los aprendizajes de las y los jóvenes que concurren a estas escuelas. De ese modo, se apunta a construir una mirada integral y holística de conocimientos y saberes específicos de esta Modalidad de formación educativa.

El Área se fundamenta a partir de dos conceptos o ideas generales para otorgar sentido y significado a la enseñanza: el concepto de **Diseño** y el enfoque **CTS**. (Ciencia, Tecnología y Sociedad)

En relación al concepto de Diseño, es pensado como un nuevo espacio de reunión dentro del área Tecnología. Al respecto, Allard Serrano (2001) plantea que:

> El programa u organización de cualquier acto con un propósito predeterminado constituye el proceso de diseño (...) Diseño es escribir un poema épico, realizar un mural, pintar una obra maestra, componer un concierto. Pero diseño es también limpiar y organizar el cajón de un escritorio, cocinar un pie de manzana, escoger lado en un partido callejero de baloncesto (...). Diseño es el esfuerzo consciente por imponer un orden significativo¨ (p.3).

Partiendo de estas definiciones, se entiende al Diseño como la actividad esencial en el proceso de creación de cualquier objeto y/o sistema tecnológico que involucra tanto su imagen mental inicial, como la representación gráfica, los diagramas y dibujos, el modelado y la programación de las actividades de producción y control. Desde el enfoque de Buch (1999), el objeto tecnológico o sistema tecnológico[192] abarca una diversidad de objetos tanto de origen orgánico como inorgánico, que recorren un proceso de transformación que entran en contacto con diversidad de sujetos, que ejercen sobre él varias funciones.

192 Objetos y sistemas tecnológicos son parte de un sistema integrado dentro del más general de la sociedad y que cumple con funciones sistémicas, por ejemplo el concepto abarca desde un pelo de chivo, una planta cultivada, un martillo, una artesanía, hasta sistemas eléctricos complejos, redes, etc.

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

COPIA

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

La disciplina Dibujo Técnico es un medio de expresión para la comprensión gráfica de bocetos, croquis y Proyectos Didácticos Tecnológicos Socio Productivos (PDTSP) que son diseñados en conjunto con las diferentes Secciones de Taller de la Modalidad Técnica. Es a partir de estos diseños, en conjunto con los Talleres, que el Dibujo Técnico se hace presente tanto en una primera instancia de posibles soluciones, como en la última etapa de desarrollo, en la que se presentan los resultados en dibujos o planos finalizados.

La comunicación de lo diseñado en Dibujo Técnico es posible a partir del conocimiento de un conjunto de convenciones recogidas en un grupo de normas consensuadas nacional e internacionalmente, que caracterizan el lenguaje específico del Dibujo Técnico y le dan su carácter objetivo, fiable y universal.

A la hora de definir el enfoque CTS, se dice que constituye un campo de trabajo en los ámbitos de la investigación académica, la educación y la política pública. Estos enfoques se originan hace tres décadas a partir de nuevas corrientes de investigación en Filosofía y Sociología de la Ciencia, y de un incremento en la sensibilidad social e institucional sobre la necesidad de una regulación democrática del cambio científico-tecnológico.

Desde esta perspectiva, Datri (2010) afirma que:

> Los estudios CTS buscan comprender la dimensión social de las ciencias y tecnologías, tanto desde el punto de vista se sus antecedentes sociales como de sus consecuencias sociales y ambientales, es decir, tanto por lo que atañe a los factores de naturaleza social, política o económica que modulan el cambio científico-tecnológico, como por lo que concierne a las repercusiones éticas, ambientales o culturales de ese cambio (p.117).

Este cambio científico-tecnológico y sus repercusiones, es abordado por el enfoque CTS en el ámbito de la educación y en el contexto latinoamericano. Tiene como objetivos principales, en primer lugar, estimular o consolidar en las y los jóvenes la vocación por el estudio de las ciencias y la tecnología, a la vez que consolidar la independencia de juicio y un sentido de la responsabilidad crítica. En segundo lugar, pretende favorecer el desarrollo y la consolidación de sentidos y prácticas culturales en cuestiones de importancia social, relacionadas con la innovación tecnológica o con la intervención ambiental.

Al reflexionar sobre las finalidades de la educación tecnológica en el contexto de la educación secundaria, Martín y González (2002) afirman lo siguiente:

> La educación tecnológica de todos los ciudadanos debe servirles para utilizar las técnicas del mundo en el que viven, pero, asimismo, debe servirles para participar en las decisiones sobre el tipo de técnicas con las que todos vivirán. La educación tecnológica de la ciudadanía no debe pretender que todos los ciudadanos sean capaces de construir un puente, pero sí permitir que todos puedan participar en las decisiones sobre si debe construirse en determinado lugar y sobre las funciones que debe cumplir (p.43).

FOLIA

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

RELACIÓN CTS Y AMBIENTE (CTSA)[193]

La relación entre el enfoque CTS y el ambiente se define como el estudio, desde la interdisciplinariedad, de las relaciones entre la ciencia, la tecnología y la sociedad. El estudio de estas relaciones, que se presentan de manera compleja y no lineal, da origen a dos perspectivas: la primera se orienta hacia las implicaciones de la ciencia y la tecnología sobre los sistemas sociales; y la segunda, a cómo la sociedad y sus problemas pueden influenciar la construcción del conocimiento científico y tecnológico. Específicamente, las repercusiones de la tecnología sobre el ambiente ha sido uno de los temas principales del movimiento CTS bajo la primera perspectiva. Ante la ocurrencia de daños al ambiente relacionados con el desarrollo industrial, como derrames de petróleo o contaminación por fracturación hidráulica (fracking), se comenzó a formar una concienciación colectiva acerca de los riesgos e impactos que podrían generar una ciencia y tecnología fuera de control. Igualmente, fenómenos como el cambio climático, la contaminación de las fuentes de agua y la pérdida de biodiversidad, entre otros, han llamado la atención sobre la necesidad de desarrollar tecnologías que no agredan el ambiente. A la vez que se privilegie el uso de estas tecnologías frente aquellas que generan un alto impacto negativo al ambiente.

De la Perspectiva Ambiental, se ha recuperado el concepto de **naturaleza[194]** desde las concepciones indígenas y campesinas, en las que el ser humano vuelve a ser un elemento más dentro de la naturaleza. Los pueblos originarios y movimientos campesinos recuperan una mirada integral sobre el ambiente en el cuál todos y todas somos parte, re conceptualizando así el concepto de naturaleza. Esta concepción, necesariamente, se aleja de las lógicas meramente extractivistas que se imponen en esta época. En este sentido, también aparecen nuevos planteos en los que se amplía, en la misma línea, la visión o mirada tecnológica desde el SUMAJ KAWSAI (palabra de origen Quichua, que significa "Buen Vivir"). Es decir, el proceso de cambio que emerge hoy en la región desde la visión de los pueblos originarios, irradia y repercute en el entorno mundial, promoviendo un paradigma, uno de los más antiguos: el "paradigma comunitario de la cultura de la vida para vivir bien", sustentado en una forma de vivir reflejada en una práctica cotidiana de respeto, armonía y equilibrio con todo lo que existe, comprendiendo que en la vida todo está interconectado, es interdependiente y está interrelacionado.

A partir de los desarrollos CTS, las secciones de Taller y Dibujo Técnico se ven fortalecidas, al momento de diseñar y poner en práctica los **PDTSP** (Proyectos Didácticos Tecnológicos Socio Productivos)

En lo referido a la dimensión didáctica se considera que, a partir de las conceptualizaciones expuestas, se habilita la conformación de equipos de trabajo, para reflexionar, proyectar y poner en práctica los diversos **PDTSP** posibles de implementar dentro del Área. La necesidad de articular los conocimientos y saberes complejos para lograr que el estudiantado construya una visión integral de las problemáticas, fortalece la idea de **trabajo en equipo,** con carácter **cooperativo** entre docentes.

---

193 El enfoque CTSA es en primer lugar un campo de estudio e investigación que permite que el estudiante comprenda la relación entre la ciencia con la tecnología y su contexto socio-ambiental; en segundo lugar, es una propuesta educativa innovadora de carácter general con la finalidad de dar formación en conocimientos y especialmente en valores que favorezcan la participación ciudadana en la evaluación y el control de las implicaciones sociales y ambientales.

194 Esta concepción de naturaleza es abordada en Perspectiva Ambiental, el Área Ciencias Naturales, el Área Ciencias Sociales, Políticas y Económicas.

ES COPIA

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

Desde la enseñanza y el aprendizaje, este concepto de Área va a resignificar las disciplinas y además posibilita la relación interáreas, fortaleciendo el diseño y la construcción de **PDTSP**.

Cuando situamos a la enseñanza y el aprendizaje desde una dimensión psicosocial, se encuentra en fuerte diálogo con el contexto cultural, social, económico del estudiantado, que se ve reflejado en la especificidad de la Modalidad, disponibilidad de recursos materiales y humanos, matrícula escolar.

Es importante que el estudiantado formule en forma explícita los diseños, los modelos, las alternativas de solución y los programas de acción, mediante medios de representación y de comunicación; por ejemplo, mediante bocetos y croquis tanto previos como posteriores a las actividades manuales o constructivas, en consonancia con el contexto, el carácter situado y emancipador del currículum. Los saberes y conocimientos de los Talleres, entrarán en diálogo con el Diseño, para la complejización conceptual y la resolución de problemas planteados.

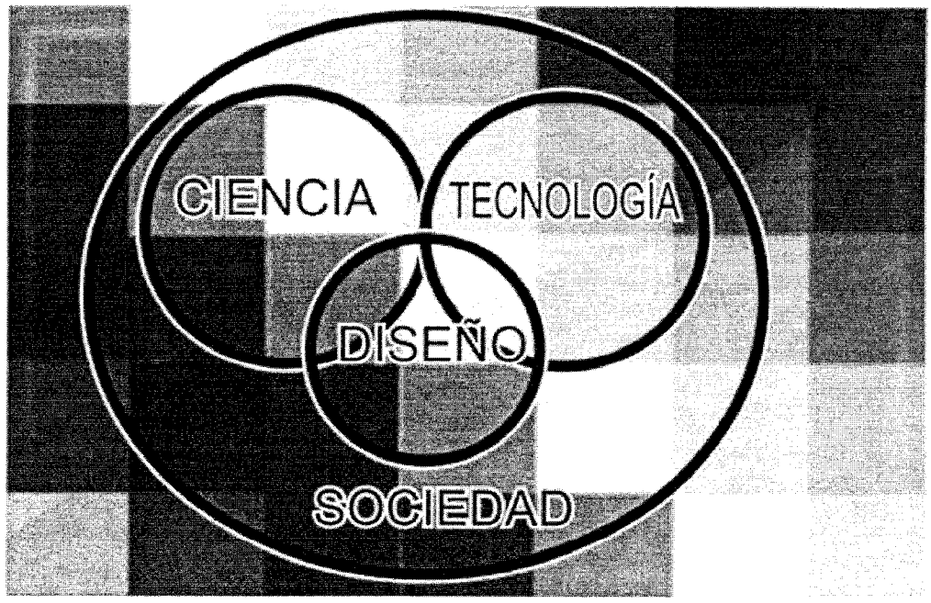

Gráfico 5 – Relación CTS - Diseño

Propósitos de enseñanza

- Crear situaciones de aprendizaje en las que el Diseño actúe como articulación entre Dibujo Técnico y los Talleres.
- Integrar conocimientos y saberes de las diversas Áreas y disciplinas para concretizar el proceso de diseño y construcción de objetos y sistemas tecnológicos contextualizados.
- Promover el análisis y la reflexión colectiva de problemáticas vinculadas con el Diseño y producción tecnológica, en contextos sociopolíticos económicos a escala local y regional.
- Propiciar **PDTSP** y eco sociales [195], que favorezcan experiencias de organización colectiva e individual.

195 Eco social se refiere a la relación armónica del ser humano con la naturaleza, más cercana a los movimientos sociales de base.(Delgado Ramos, 2015).

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

- Promover la construcción de conocimientos y saberes que expliquen la estructura y funcionamiento de circuitos eléctricos, electrónicos y mecánicos fundamentados en el buen uso de los bienes comunes y el desarrollo de las energías alternativas.
- Promover prácticas sociales colectivas que contemplen y problematicen las normativas vigentes de seguridad, higiene, calidad, protocolos ambientales, códigos urbanos, entre otros, en contextos escolares y comunitarios.

Objetivos de aprendizaje

Que las y los estudiantes logren

- Interpretar e interpelar procesos y diseños de proyectos **PDTSP** contextualizados económicamente.
- Resolver problemáticas tecnológicas socios productivas, integrando conocimientos y saberes de las diversas disciplinas y áreas.
- Desarrollar prácticas específicas en el manejo de herramientas, mediciones, interpretación de planos y resolución de problemas prácticos y en la construcción de objetos y sistemas tecnológicos.
- Analizar y desarrollar prácticas relacionadas con las normas de seguridad e higiene en diálogo con los fundamentos del buen vivir y el uso de los bienes comunes, tanto a nivel colectivo como personal.

Núcleos problemáticos

- **La construcción tecnológica como parte de una trama productiva, económica, laboral con impacto social comunitario.** Reconstruir el sentido del aprendizaje técnico, a partir del encuentro de asignaturas del Área, como espacio de reflexión y problematización.
- **Las problemáticas de relevancia social, ambiental, locales y regionales se abordan interdisciplinariamente para la construcción de proyectos comunitarios educativos.** En la tradición de la Modalidad Técnica se desarrollan buenos proyectos técnicos, pero en general desconocen el contexto escolar y generan que el estudiantado se aleje de esos contextos que deberían ser siempre considerados. El trabajo interdisciplinar enriquece de manera sustancial la propuesta pedagógica.
- **La transformación y utilización de materiales y productos en la construcción de sistemas tecnológicos.** Cuando tradicionalmente se refería a materiales, se proponían sólo aquellos estandarizados comercialmente. La nueva mirada curricular nos lleva a tener en cuenta la diversidad de materiales y productos, utilizados históricamente, que en la actualidad se resignifican por los pueblos originarios y movimientos campesinos, considerando una mirada integral del ambiente del que somos parte.
- **El uso de energía que preserve los bienes comunes.** Tradicionalmente, la energía se planteaba como recurso natural desde la lógica extractivista. Desde la Perspectiva Ambiental, es un bien común, por lo cual es necesario concientizar sobre su buen uso. Para ello, se propone trabajar sobre los circuitos, sistemas y sus consumos, desde las nuevas tecnologías.
- **El buen uso energético en el trabajo con las distintas máquinas y herramientas.** Para ello es necesaria la revisión del rendimiento energético de cada máquina, pensando en el consumo de energía necesario para la elaboración de cada PTDSP.

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

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

- **La generación de energía como bien común e indispensable para las manufacturas e industria dentro del contexto del "Buen Vivir".** El desarrollo y la utilización de nuevas tecnologías deben considerarse en la generación de energía eléctrica, a partir de otras renovables como solar, eólica, hidráulica.
- **Problematizar las distintas lógicas de producción: comunitaria, colectiva, artesanal; competitiva, mercantilista, industrial, considerando: organización de tiempos, espacios, los procesos, recursos.** Las relaciones laborales generalmente tienden a un carácter deshumanizado, verticalista e individual, con complejidad creciente según el orden local, regional y nacional. Como contrapartida, se propone considerar otros modos de organizar el trabajo, tales como cooperativas, colectivos obreros, mutuales, entre otros.
- **Las Normas vigentes como soporte en la elaboración de PDTSP.** El conocimiento y análisis de las Normas de calidad, IRAM, Normas de Seguridad e Higiene, considerando el contexto socio económico de definición de las mismas y el sentido hegemónico que cobran en el contexto de producción.
- **Complejizar el concepto de diseño incorporando conocimientos y saberes de disciplinas artísticas, entendiendo a los procesos de construcción de objetos tecnológicos como formas de expresión e intervención sobre la realidad.**

Nudos disciplinares

- El análisis de procesos de producción reconociendo variables tales como la cantidad y la variedad de los productos, el modo de organización (flexible o en línea) en diferentes tipos de establecimientos productivos (talleres de elaboración de piezas metálicas, ropa o zapatos, líneas de montaje de electrodomésticos o zapatillas, entre otros), en comparación con propuestas artesanales y la reutilización de insumos, con la valoración del trabajo y las personas que lo realizan, desde el sentido emancipador del mismo.
- La utilización, comprensión, elaboración y valoración de los modos de representación y comunicación que participan en el diseño de PDTSP.
- En la construcción de lo diseñado en PDTSP se transforman materiales, utilizando operaciones básicas como: medición y control, trazado, plegado, corte, ensamblado, aserrado, perforado y unión por soldadura.
- El uso con pericia y seguridad de máquinas y herramientas, para transformar distintos tipos de materiales y productos, como parte de PDTSP.
- La energía como bien común y el desarrollo de circuitos, sistemas a alimentar, cálculos de consumo, generación y ahorro energético, automatizaciones, que favorecen el buen uso energético.
- Desarrollo de proyectos de reciclaje de residuos en la construcción de biodigestores y otros, que facilita el acceso y desarrollo de energías alternativas para uso comunitario.
- Desarrollo y utilización de PTDSP que utilicen distintas fuentes de generación de energía renovables, como por ejemplo, paneles fotovoltaicos, aerogeneradores y turbinas.
- Desarrollo de instalaciones eléctricas y otras domiciliarias, de bajo consumo, posibilitando el uso consciente de la energía eléctrica.
- La problematización del rendimiento energético de cada una de las máquinas y herramientas, utilizadas para desarrollar cada PDTSP.

ES COPIA

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

- La apropiación de las Normas de Seguridad e Higiene, para su aplicación en actividades propuestas desde los Talleres, tanto para el resguardo de la integridad física grupal e individual, como para prevenir posibles daños ambientales.
- El diseño, construcción y puesta en práctica de diversos sistemas: mecánicos, eléctricos, electrónicos, neumáticos químicos, informáticos.
- Los conceptos de geometría métrica y descriptiva como soporte fundamental para la elaboración de diseños de PDTSP.
- La escala y la normativización de los conceptos base que dotan al Dibujo Técnico de su carácter universal y son utilizados para el diseño e interpretación de planos.
- El Dibujo Técnico que incluye color y textura permite desarrollar la expresión y creatividad y establecer relaciones con el arte y la estética.

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

Energía y transformaciones:

Circuitos y simbologías. Representaciones de circuitos con sus conexiones en tableros. La explicación de la Física: tensión, intensidad de corriente, resistencia, unidades de medida ((Volt, Amper y Ohm), energía y potencia. Resolución de problemas prácticos a través de software específicos. Normativas de seguridad eléctrica. Uso y manejo de herramientas específicas para trabajar diferentes materiales.
En una etapa posterior, y como parte de un proceso de creciente complejidad se desarrollarán los siguientes conocimientos y saberes:
Circuitos eléctricos aplicados a viviendas: planos y simbología. La explicación de la Física: Leyes de Kirchhoff, circuitos en serie, paralelos y mixtos. Medición de parámetros eléctricos con multímetros, pinzas amperométricas y otros. Las relaciones de potencia y energía. La energía como bien común. Recomendaciones sobre uso de LED, automatizaciones de instalaciones de hogares, principios de domótica. Climatización de ambientes. Nuevas tecnologías en iluminación: LED exteriores automatizados y alimentados con energía solar. Uso de paneles fotovoltaicos y aerogeneradores. Software específico para el diseño de instalaciones eléctricas domiciliarias. Planos con acometida y cálculos de materiales. Sistemas de protección de Instalaciones. Normas de Seguridad individuales y colectivas. Tareas de mantenimiento. Relación con la Informática y la Mecánica.

Materiales

Propiedades de los materiales y sus transformaciones en relación a la Perspectiva Ambiental. Medición, procesos y mecanizados en la resolución de problemas contextualizados. Unidades de medición: SIMELA y Sistema Inglés. Conversión de Medidas. Instrumentos de medidas: regla metálica graduada, calibre y goniómetros. Tipos y formas de medición: comparaciones con aplicaciones para teléfonos celulares App (como Aruler, Measure). Tolerancias y sistemas de ajustes. Calibres para roscas, radios y espesores con respecto a la App (como Thread pitch). Trazados mecánicos. Métodos de verificación de caras planas y escuadras. Normas de seguridad e higiene para el uso de herramientas y máquinas para la protección física individual y colectiva. Procesos de transformación de materiales: aserrado, limado, tratamiento superficial, trazado, corte, unión, perforación, doblado, plegado, moldeado, pestañeado,

COPIA

ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de E
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUC

remachado, soldadura blanda, cepillado, cortes rectos y curvos, desbastes, ensambladuras.
En una etapa posterior, y como parte de un proceso de creciente complejidad se desarrollarán los siguientes conocimientos y saberes:
Metalurgia: características y uso de chapas, planchuelas, perfiles y caños. Reciclaje de materiales de descartes de autopartes y otros. Mediciones e instrumentos de medir específicos. Transformaciones de los metales: procesos térmicos como fundición, templados y otros. Uniones y soldaduras de distintos metales como aceros, aluminios, polímeros y otros. Uso de hornos, fraguas y soldadoras de distintas características. Procesos de plegados, cortes, moldeados. Normas de seguridad e higiene para prevenir accidentes individuales y colectivos.
En un nuevo nivel de complejidad, los Talleres profundizan el tratamiento de conocimientos y saberes tanto, en tipo de materiales, sus transformaciones y sistemas, como en el diálogo con la especialidad que se desarrollará en el Ciclo Orientado.

CONOCIMIENTOS Y SABERES IMPLICADOS EN EL ABORDAJE DE LOS NUDOS PROBLEMÁTICOS DE DIBUJO TÉCNICO

Diseños de croquis – boceto y perspectivas a mano alzada. Instrumentos específicos del Dibujo Técnico. Trazos geométricos en la construcción de las formas en el plano. Normas del Dibujo Técnico: simbología, presentación, acabado. Representación de figuras geométricas simples y su complejización con el uso de perspectivas hasta llegar a piezas específicas más desarrolladas.
Relación de cuerpos con el plano a través de sistemas de representaciones. Software de diseños sencillos y más complejos como el CAD.
En una etapa posterior, aplicar los conocimientos y saberes de Dibujo Técnico en los procesos tecnológicos y en aplicaciones de la vida cotidiana. Problematizar y aplicar las normas referidas a la obtención, posición y acotación de las vistas de un cuerpo. Los fundamentos del Dibujo Técnico son utilizados para las lecturas e interpretaciones de planos y diseños más complejos, en consonancia con las normas, que dialogan con las realidades y tecnologías emergentes. Los instrumentos específicos del Dibujo Técnico se utilizan con precisión y se analizan las ventajas y desventajas en ampliar detalles a través del software de dibujos asistidos.

CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA

Desde el Área Tecnología se promueve el diálogo entre el Dibujo Técnico y los Talleres, como así también el de los diferentes Talleres entre sí. Para concretar este diálogo, se recurre a la propuesta del Proyecto Didáctico Tecnológico Socio Productivo que refiere a una forma de pensar en conjunto dentro de la escuela para concretar una enseñanza integrada y en relación con la comunidad escolar. Requiere de un trabajo institucional con las y los docentes del Área, ya que deberán acordar las problemáticas a abordar en PDTSP y en cada espacio curricular para garantizar los conocimientos y saberes del Ciclo Básico Común en el Área Tecnología, partir de una problemática intersectada por las Perspectivas, los Núcleos Interdisciplinares y los Nudos Disciplinares. Se trata de diseñar y poner en práctica PDTSP, teniendo en cuenta que los conocimientos y saberes abordan problemas contextualizados y desde un colectivo de estudiantes y docentes.
A través de hacer las tareas planificadas, se aprenden prácticas concretas para manipular herramientas y materiales que permitirán resolver problemas y diseños

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

orientados a la producción manufacturera artesanal, en serie e industrial. Se analiza que, en base al diseño y su construcción, se toma un camino para aprender los conocimientos que resuelven los problemas seleccionados. Pasa por ver qué tipos de PDTSP (problemas) se pueden resolver de manera práctica y que ellas se resignifiquen en los aportes que se puedan hacer en lo social. A modo de ejemplo de PDTSP, se propone el diseño y la construcción de señales viales con adaptaciones para disminuidos visuales. Este proyecto implicará: el diseño, luego medición, corte y manufactura con máquinas y herramientas, analizando previamente la disponibilidad de materiales, para lo cual se propone reciclar los apropiados para la construcción de nuevos objetos. Por otra parte, se propone trabajar con electricidad para agregar a las señales luces LED. Este ejemplo de PDTSP para el Área Tecnología resignifica las prácticas históricas que tienden a ser individuales, impuestas y repetitivas. Se necesitan prácticas individuales, para desarrollar destrezas, pero luego se vuelcan en los procesos colectivos de enseñanza y de aprendizaje y de aplicación en el contexto social de la escuela.

En los Talleres de las Escuelas Secundarias Modalidad Técnica se pueden ver, en los tres primeros años del Ciclo Básico, dos tipos de conocimientos y saberes: uno es en las Prácticas como el buen manejo de instrumentos de medición y máquinas herramientas, con el objeto de transformar materiales en Objetos y Sistemas Tecnológicos. Y por otra parte, los conocimientos y saberes de las Teorías que sustentan dichas Prácticas. Esto sucede en todas las secciones de Taller como por ejemplo Ajuste, Hojalatería, Electricidad, Soldadura, Carpintería, Herrería, Química, Fundición y Construcciones, entre otros.

Luego, en el Tercer Año, los Talleres se complejizaran según la Especialidad que adopte cada escuela para el Ciclo Superior Orientado, como por ejemplo Electromecánica, Construcciones, Electrónica, Química, entre otras. Esta complejidad y vinculación aportará a las y los estudiantes para que puedan realizar una acertada elección del Ciclo Superior Orientado.

En el desarrollo de los conocimientos y saberes específicos de cada Taller se debe considerar la complejidad de las prácticas que deberá aprender el estudiantado, que en este caso se trata de procedimientos. Esto conlleva, al realizar las actividades en un aprendizaje directo, una estrategia metodológica para aprender y comprender significativamente. Las actividades de enseñanza y de aprendizaje propiciarán la autonomía, creatividad, iniciativa del estudiantado de manera individual y luego, en el colectivo grupal, la solidaridad y compañerismo.

En la disciplina Dibujo Técnico se pueden establecer las siguientes bases metodológicas específicas: se potencia el uso de instrumentos específicos (escuadra y reglas, tableros, compás, plantillas) y el dibujo a mano alzada, permitiendo no sólo el desarrollo de la destreza manual, sino también la autonomía progresiva de las y los estudiantes. La adquisición de conocimientos y saberes requiere de su puesta en práctica con ejercicios y actividades de aplicación, que persiguen la resolución de problemas geométricos mediante la reflexión sobre los conceptos aprendidos, evitando la resolución mecánico-memorística. La escala y la Normalización sobre los conceptos-base otorgan al Dibujo Técnico su carácter universal. Las y los estudiantes serán conscientes de ello al utilizarlos en la interpretación de planos, empleo de los distintos sistemas de representación y aplicación de las escalas. La utilización de objetos o sistemas tecnológicos contextualizados, como base de las actividades propuestas, permitirá al estudiantado establecer conexiones entre el dibujo y su entorno, facilitando la incorporación de conocimientos y saberes. La introducción de actividades de Dibujo Técnico en producciones de diseño propias de estudiantes,

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

calificadas con color y texturas, les permite desarrollar su expresión y creatividad, y establecer relaciones entre el arte, la estética y el Dibujo Técnico. También, se contribuye significativamente al desarrollo del respeto por las producciones y opiniones del conjunto y la participación en procesos de intercambio de opinión en el aula.

Estas bases metodológicas específicas se dirigen a dotar a la materia de un carácter formativo, orientador y de articulación con el Ciclo Superior Orientado.

EVALUACIÓN

La evaluación integra el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Por lo cual, teniendo en cuenta su carácter pedagógico, político y epistémico, está ligada al diseño de estrategias de enseñanza y de aprendizaje, como parte del proceso continuo. En ese sentido, la mirada está centrada en el proceso de aprendizaje del estudiantado, que posibilita la construcción de nuevas estrategias de enseñanza por parte de las y los docentes. El Área tiene como propuesta elaborar PDTSP en los que se realiza un trabajo colaborativo, que permite la coevaluación y la autoevaluación entre el estudiantado y docentes.

Dentro del Área se evalúan procesos y resultados, esto significa que es tan importante el desarrollo de las actividades, como la producción obtenida. Es necesario que docentes anticipen los criterios de evaluación para el desarrollo del trabajo a realizar. En este sentido, se deben explicitar cuestiones tales como qué se evaluará, quién participará de esa evaluación, qué lugar ocupa esta instancia en la acreditación, categorizando los conocimientos y saberes, de acuerdo a los Núcleos y Nudos desarrollados anteriormente. Algunos criterios son: disposición al trabajo colaborativo, capacidad de involucrarse con la tarea, capacidad de resolver problemas prácticos, capacidad de argumentar y reflexionar, entre otros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Allard Serrano, J. M. (2001). ¿Diseño como disciplina? *ARQ*, (49), pp. 2-4. Recuperado: http://www.redalyc.org/articulo.oa?=37504902

Buch, T. (1999). *Sistemas tecnológicos*. Buenos Aires: Aique.

Datri, E. (2010). *La tecnociencia y la tecnocultura en la era de la globalización*. Buenos Aires. Miño y Dávila.

Delgado Ramos, G.C (2015). *Biodiversidad, desarrollo, sustentable y Militarización*. Colección El Mundo Actual: Situación y Alternativas. México: Universidad Nacional Autónoma de México

Martín M. - González (2002).Reflexiones sobre la educación tecnológica desde el enfoque CTS. *Revista iberoamericana* Nº28, pp. 17-59.

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA

Acevedo, J.A (1998). Análisis de algunos criterios para diferenciar entre ciencia y tecnología. *Enseñanza de las ciencias*, 16(3), pp. 409-420.

Lanz Rodríguez, C. (2011). Buen vivir: una opción para cambiar el modo de vida. Recuperado de www.rebelion.org/docs/143371.pdf

Borón, A. (2013). América Latina en la Geopolítica del Imperialismo.Buenos Aires, Argentina. Editorial Luxemburg

Gilbert, J.K. (1992). The interface between science education and technology education. *International Journal of Science Education*, 14(5), pp. 563-578.

Norman, D. (1993) *Ordenadores, electrodomésticos y otras tribulaciones*. Barcelona: Plaza & Jones.

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

COPIA

Sahlberg P. (2016) El cambio educativo en Finlandia.Buenos Aires, Argentina. Editorial Paidós
Santos Guerra, M. (2014). *La evaluación como aprendizaje.* Madrid. Marcea
Durán O. (2011) El diseño industrial y el cambio tecnológico. *Revista Colombiana de filosofía de la ciencia.* XI, (22), pp-97-114. Recuperado: http://www.redalyc.org/pdf/414/41421595009.pdf

Vídeos

Lopresti, H. (Productor) (2012). *Historia de la escuela Técnica Argentina.* Recuperado https://www.youtube.com/watch?v=4cp4PiU6SbM&t=6s
Kuri, N. (Productor) (.2015). *La bauhaus. Movimientos de la cultura Universal.* Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=LEQWbubxwsQ&t=349s
UAM (Productor) (2015).. *Escuela de Ulm. Design.2704.* Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=ni72mNDNBV4&t=10s
Marcellesi F. (Productor) (2013). *Calcuta Ondoan. Teoría del Buen Vivir, la ecología política y la economía ecológica.* Calcuta Ondoan. Recuperado de https://youtu.be/XgyLjy_xc8c
CLACSO TV. (2016). *No hay derrotas definitivas.* Buenos Aires: Megafo,Clacso Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=IrZteFB1gVA
Universidad Andina Simón Bolívar. (Productor) (2015). *Buen vivir, Sumak Kawsay:una oportunidad para imaginar otros mundos.* Sede Ecuador. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=JSTjNhS8qi0&t=17s

6.3.6 TECNOLOGÍA AGROPECUARIA

FUNDAMENTACIÓN

Es importante señalar que el Ciclo Básico Común no debe marcar un límite taxativo entre la formación general y la formación específica; por el contrario, es posible construir intersecciones entre dichas formaciones en ambos ciclos a través del diseño de espacios curriculares que aborden la especificidad de la modalidad en el CBC y, al mismo tiempo, otros que sostengan la lógica de la formación general en el Ciclo Orientado. De este modo, lo común nos permite lidiar con la profunda fragmentación que existe actualmente en el nivel secundario y que ha resultado en la constitución de cada escuela como una "isla" manejándose con sus propios criterios y principios, incluyendo las escuelas secundarias modalidad técnica con orientación agropecuaria.
Superar dicha fragmentación y dispersión recurriendo a "lo común" es lo que permite garantizar igualdad, es lo que posibilita a estudiantes rurales y urbanos, de sectores más y menos favorecidos acceder a la educación, al conocimiento y a la participación de un cuerpo de conocimientos de lo común - general, universal - del cual nadie puede ser excluido. Así construido, el Ciclo Básico Común para todas las Modalidades de la Educación Secundaria es lo que permite darle concreción al principio de Justicia Curricular, entendiendo que todo el estudiantado debe tener igualdad en el acceso a una formación curricular equivalente en toda la provincia.
La Modalidad de Educación Agropecuaria, se encuentra inscripta en los lineamientos que emanan de los Marcos Socio Político Pedagógicos y Didáctico. De modo que, Principios tales como Igualdad Educativa, Justicia Curricular, Gratuidad, Universalidad, entre otros, atravesados por las Perspectivas de Género, Ambiente, Inclusión, Interculturalidad y Derechos Humanos, se convierten en los soportes ético-políticos de la educación secundaria en su conjunto. El área de Tecnología Agropecuaria está

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

196

integrada por los Talleres y asignaturas de la formación específicas agrupadas en tres espacios curriculares: Tecnología Animal, Tecnología Vegetal, Tecnología del Mantenimiento.

Por lo mismo, y para el caso de la Escuela Provincial de Educación Agropecuaria (EPEA), la construcción de conocimientos y saberes de la enseñanza escolar expresada en el Diseño Curricular no puede quedar subsumida por el pensamiento y la práctica agropecuaria hegemónica que responden a los intereses y perspectivas empresariales. Al respecto, es el profesorado en su conjunto el responsable de no reproducir acríticamente el paradigma productivo dominante y, por ende, no atar la Modalidad Agropecuaria a la racionalidad del mercado y sus injustas, desiguales e insustentables lógicas de reproducción.

Si lo que se enseña en las escuelas agropecuarias no supera la segmentación de espacios y Áreas curriculares, difícilmente sea posible proponer a nuestro estudiantado la construcción de una sociedad menos fragmentada. Para ello, resulta necesario entender que el campo formativo de estas escuelas es mucho más amplio que una orientación específica. Y esto no supone desplazar la discusión sobre la pertinencia de los contenidos propios de la producción agropecuaria sino, antes bien, situar el análisis en una mirada holística del currículum.

Atravesada por las dimensiones educativas y productivas, la escuela agropecuaria tiene la oportunidad de situarse en clave de interpelación política, epistémica y pedagógica de los sentidos otorgados y a otorgar a esta Modalidad de la educación secundaria. Para ello, debe profundizar la mirada sobre los intereses en pugna de modo tal que la resolución de la tensión, permita integrar la formación técnica con las perspectivas e intereses de los sectores populares, de las comunidades involucradas.

Es desde esos intereses y en una perspectiva emancipadora y decolonial del orden social instituido, que la escuela agropecuaria tiene una tarea en el diálogo intergeneracional que excede la formación específica, para implicarse en la construcción de nuevos y liberadores sentidos. Estos sentidos político-pedagógicos deben ayudar a recrear el compromiso social, en contraposición a posturas que pretenden legitimar viejas y nuevas formas de desigualdad bajo el siempre vigente paradigma del "progreso" y el "desarrollo".

La Escuela Agropecuaria tiene la oportunidad de resituarse en un paradigma de producción y consumo contra-hegemónico al vigente. Para ello, se parte de la denuncia de un modelo productivo que -sustentado en el lucro privado- desafía los límites biofísicos del planeta, desarrollando la ciencia y la tecnología según los intereses de las corporaciones trasnacionales bajo el discurso de la innovación y la falacia del desarrollo sustentable. Como dice Pengue[197](2017):

> El planeta no aguanta más, hay una fuerte presión sobre bienes naturales de base como la tierra, el agua, la biodiversidad, los recursos energéticos. Estamos en lo que se conoce como una economía marrón, un modelo de producción que crece a costa de explotar y agotar los recursos naturales sin reconocer las externalidades: los costos sociales y ambientales que eso implica...la ciencia también puede tener un rol si

196 Agricultura, Arboricultura, Cunicultura, Horticultura, Parques y jardines, Avicultura, Mantenimiento de Chacra, Fruticultura, Ganadería, Máquinas agrícolas, entre otras.

197 Walter Pengue, ingeniero agrónomo y único científico argentino que integra el Panel Internacional de los Recursos de la ONU, es titular de la cátedra de Economía Ecológica de la Universidad Nacional de General Sarmiento y miembro del Grupo de Ecología del Paisaje y Medio Ambiente de la UBA.

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

COPIA

piensa en la gente, en lugar de trabajar como furgón de cola de las corporaciones internacionales con el discurso de la innovación ... los indicadores muestran una advertencia para que la civilización actual haga todo de otro modo (...) si seguimos pensando en términos de "crecimiento", no hay solución. (p. 39).

¿Cuáles son algunos de esos indicadores que una Educación Agropecuaria situada en términos emancipadores y decoloniales no podría soslayar?

El escenario presente y a futuro, bajo este modo de producción, muestra agotamiento de los suelos, del agua y una brutal pérdida de la biodiversidad; la concentración de la tierra, la expansión de lo urbano sobre lo rural mediante el éxodo de familias campesinas a las periferias urbanas; los tiempos industriales de engorde de aves y ganado; el uso masivo de agroquímicos, la producción transgénica, el patentamiento de semillas y la pérdida de soberanía alimentaria, son algunos de esos indicadores.

Son estas realidades las que interpelan fuertemente a la Educación Agropecuaria en el siglo XXI y le plantean la posibilidad, y necesidad política, epistémica y pedagógica de construir rumbos educativos en consonancia con los intereses populares y comunitarios. Para ello, la Producción Agropecuaria Ecológica es un modelo que propone algo superador frente a la crisis energética, la degradación de la diversidad y de los suelos, la expansión urbana y los impactos derivados del cambio climático. Y es que la Producción Agropecuaria Ecológica no significa solamente producir de un modo diferente, sin agroquímicos ni hormonas de crecimiento, sino que implica el manejo ecológico de los bienes comunes[198] - ya no "recursos naturales"[199]- a través de formas de acción colectiva que recupera escenarios de solidaridad, cooperación y salud. Una Producción Agropecuaria Ecológica que denuncia la presentación de los agrotóxicos como fitosanitarios en nuevos Planes de Estudio y que va más allá de la producción orgánica que requiere de una certificación que encarece el producto y llega a una élite. La Producción Agropecuaria Ecológica apunta a una certificación participativa con las instituciones de cada pueblo, sin agregarle costo a los productos.

En definitiva, concebir a la actividad agropecuaria no como una actividad económica más sino, y en lo fundamental, como una producción que debe ser entendida en su multifuncionalidad en relación al ambiente, a la soberanía alimentaria y las culturas locales, a la organización comunitaria y su prioridad de la vida por sobre la competencia y el lucro privado.

En este contexto, se proponen los siguientes ejes para el desarrollo del Área: Soberanía alimentaria y tecnológica; Economía social y solidaria; Ecología política.

---

198 Este concepto está desarrollado en la Perspectiva Ambiental, en el Área Ciencias Naturales, en el Área Ciencias Sociales, Económicas y Políticas: "...la distinción que podemos hacer entre tierra y recursos naturales, bienes a ser apropiados por la humanidad, en contraposición con el concepto de territorio y **bienes comunes o sociales** que buscan una relación armónica e integral entre sociedad y naturales, como partes integrantes de un todo cuyo horizonte es en buen vivir."

199 Es necesario superar la concepción y denominación de "recursos naturales", que supone por un lado un marcado antropocentrismo jerárquico, y por otro, fortalece la ideología funcionalista que tiene el capital sobre estos bienes, concebidos como meros recursos. Considerar estos bienes, como comunes, significa que no puede recaer sobre ellos ninguna forma de privatización. Disputar de entrada esta noción, permite abrirle paso a la idea de bienes comunes, coloca en el centro de la discusión el carácter relacional comunitario y colectivo que histórica y geográficamente los pueblos han establecido con los bienes comunes y otras fuentes y medios de existencia, para garantizar la reproducción de la vida. (Alimonda, 2017)

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

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

La Soberanía alimentaria señala:

> El derecho de cada pueblo, comunidad y país a definir sus propias políticas agrícolas, pastoriles, laborales, de pesca, alimentarias y agrarias que sean ecológicas, sociales, económicas y culturalmente apropiadas a sus circunstancias exclusivas. Esto incluye el derecho real a la alimentación y a la producción de alimentos, lo que significa que todos los pueblos tienen el derecho de tener alimentos y recursos para la producción de alimentos seguros, nutritivos y culturalmente apropiados, así como la capacidad de mantenerse a sí mismos y a sus sociedades (Foro de ONG/OSC, 2002, p. 1).

Complementando este derecho de las comunidades a definir sus propias políticas agropecuarias, la soberanía alimentaria se acompaña de la soberanía tecnológica. Esta relación implica una mirada crítica hacia las tecnologías vigentes y una mirada que recupera el uso de tecnologías ancestrales sustentables y armoniosas con el entorno socio ambiental.
En este sentido, es un desafío pedagógico, didáctico y político repensar tanto la formación general como la específica para construir otros futuros posibles desde la escuela.
Por su parte, la **Economía Social y Solidaria** brinda la posibilidad de transferir aquellos valores y principios basados en los Derechos Humanos, y que se trabajan continuamente en los espacios educativos, al ámbito económico. El cooperativismo, entendido como escuela de formación solidaria y ejemplo de formas alternativas de organizar la producción y el comercio, demuestra que es posible y necesaria otra forma de entender los instrumentos y las relaciones económicas. En el área de Ciencias Sociales, Políticas y Económicas se afirma que:

> La economía solidaria busca responder a las necesidades materiales y afectivas de las personas en base a la autogestión y la reciprocidad. Se basa en las personas y no en el Capital, estimula relaciones de cooperación y solidaridad; propone espacios de empoderamiento frente a realidades sociales, económicas y políticas. Se contrapone a la economía capitalista que tiene como centro su propia reproducción basada en el lucro, la propiedad privada y la alienación del trabajo...La economía solidaria propone resignificar el trabajo en función de lo que proporciona en crecimiento personal y no por su medida mercantil.

En este marco, se incluye un campo de análisis, crítica y enunciación plural mediante la **Ecología Política**. En la Perspectiva Ambiental de este Diseño se afirma que el término fue acuñado por Eric Wolf para indicar un campo interdisciplinario en construcción que apuntaba a la dinámica de la gestión de los territorios, con visión de largo plazo y de innegable naturaleza colectiva frente a la propiedad privada, las acciones individuales y la gestión cortoplacista. En el contexto de América Latina, desde que se conformó como campo de conocimiento, se va construyendo una relación de "permanente intercambio y retroalimentación con los muy diversos movimientos y luchas que protagonizan conflictos en diferentes escalas y circunstancias, recogiendo las críticas a los modelos de desarrollo de vigencia hegemónica y delineando con ellos otros futuros posibles". (Alimonda, Toro Pérez y Martín, 2017, p.14)

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

COPIA

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

Esta mirada requiere cambios en los enfoques de la enseñanza agropecuaria suscitando la reflexión antes que la acción en la práctica habitual en los sectores didáctico-productivos. Las actividades "a campo" serán planteadas desde una perspectiva integradora del currículum, incorporando la mirada de las Ciencias Sociales y el particular enfoque de la Sociología rural, como así también la articulación con las otras áreas curriculares que promuevan la comprensión integral de las problemáticas a enseñar y a aprender.

PROPÓSITOS

- Fomentar el manejo ecológico de los bienes comunes a través de formas de acción colectiva que presente alternativas a la crisis de sustentabilidad y degradación ambiental actuales.
- Integrar conocimientos y saberes provenientes de diversas áreas curriculares para explicar y comprender problemáticas agroecológicas locales y regionales.
- Impulsar la producción agropecuaria de base ecológica que, recuperando la diversidad cultural campesina, indígena y familiar, elimine los riesgos socioambientales producidos por la uniformidad de la agricultura industrial.
- Propiciar actividades agrícolas y pecuarias familiares de base ecológica capaces de recuperar suelos, incluir población urbana y periurbana, mejorar la calidad alimentaria y nutricional de la población y crear redes de intercambio sustentadas en los principios del comercio Justo.
- Recuperar escenarios de solidaridad y cooperación socioeducativos que propicien el trabajo agropecuario ecológico a escala local y regional generando lazos con otras instituciones[200] para desarrollar alternativas de intervención comunitaria según las necesidades, intereses y recursos existentes.

OBJETIVOS

- Construir conocimientos y saberes para desarrollar actividades productivas en relación con la utilización de los bienes comunes, con especial énfasis en la biodiversidad.
- Interpretar e interpelar procesos socio productivos agropecuarios contextualizados económicamente.
- Diseñar y desarrollar modelos de proyectos productivos en diversas escalas: escolar, familiar, comunitario.
- Construir conocimientos técnicos específicos para intervenir en el desarrollo de unidades productiva de la cadena de valor en el sector agropecuario.
- Desarrollar prácticas específicas en el manejo de herramientas y maquinarias y la resolución de problemas prácticos específicos de los sistemas productivos.
- Construir conocimientos y saberes específicos que resuelvan problemáticas de mantenimientos de los sistemas productivos agropecuarios.
- Analizar y desarrollar prácticas relacionadas con las normas de seguridad e higiene en diálogo con los fundamentos del buen vivir y el uso de los bienes comunes, tanto a nivel colectivo como personal.

NÚCLEOS PROBLEMÁTICOS DEL ÁREA

- La importancia de recuperar prácticas agropecuarias ancestrales como modelos productivos que perviven y resultan alternativos a las prácticas hegemónicas vigentes.

200 Universidad Nacional del Comahue, INTA, Agricultura Familiar, Confederación Mapuche, PRODA.

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

SCOPA

- Las prácticas agropecuarias como parte de una trama socio histórica, productiva, económica, laboral con impacto social comunitario.
- Las problemáticas de relevancia social ambiental locales y regionales se abordan interdisciplinariamente para la construcción de proyectos comunitarios educativos.
- Las lógicas de producción agropecuaria comunitaria, colectiva, artesanal, industrial en contextos socio económico y político locales, regionales, nacionales teniendo presente tiempo, espacio, recursos y sujetos de los procesos productivos.
- La planificación y gestión de proyectos didácticos productivos y de planes de transformación agropecuaria fundamentados en la concepción de la soberanía alimentaria y los bienes comunes.
- La soberanía alimentaria potencia la concepción de bienes comunes en búsqueda del buen vivir frente a la visión de agronegocios basada en la oferta y la demanda del mercado.
- En la soberanía tecnológica, el Estado y las Organizaciones comunitarias regulan y resguardan el genoma de la biodiversidad como bien común y promueven el desarrollo de la biotecnología desde una mirada regional.
- Las normas de seguridad, higiene y buenas prácticas de manufactura y producción agropecuarias en el diseño y desarrollo de los proyectos didácticos productivos.
- Los proyectos socio económico productivos agropecuarios se articulan con los conocimientos y saberes del conjunto de áreas y disciplinas para el desarrollo de concepciones sociales holísticas.

NUDOS PROBLEMÁTICOS DISCIPLINARES

- Relaciones de las propiedades de los insumos materiales, el tipo de operaciones técnicas realizadas y las características de los productos obtenidos en relación a la dimensión socioambiental.
- Las prácticas tecnológicas de transformación de insumos que emplean microorganismos para obtener o mejorar productos, plantas o animales en la industria alimenticia, en la agricultura y la ganadería, en el tratamiento de residuos, entre otros.
- Las prácticas tecnológicas para el cultivo de vegetales y cría de animales se fundamentan en la interrelación de conocimientos y saberes provenientes de, tanto del área de Ciencias Naturales, como de Ciencias Sociales, Económicas y Políticas.
- Los conocimientos y saberes sobre la gastronomía popular y regional en el desarrollo de proyectos didácticos productivos en el marco de economías solidarias y ecosociales.
- Los procesos de producción agropecuaria y las variables tales como: la cantidad y la variedad de los productos, el modo de organización en diferentes tipos de establecimientos productivos, la reutilización de insumos, el valor agregado de las materias primas propias de las economías regionales, en un contexto de valorización del trabajo desde un sentido emancipador.
- Las normas de seguridad e higiene se aplican en las actividades de los proyectos didácticos productivos para el resguardo de la integridad física, grupal e individual, y en prevención de daños ambientales.

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

CONOCIMIENTOS Y SABERES A DESARROLLAR EN EL CBC

Los núcleos de áreas y nudos disciplinarios se concretizan en los siguientes conocimientos y saberes según grados de complejidad en los distintos años del CBC.

Los componentes del suelo y sus propiedad, Procesos de formación. Buenas prácticas de uso del suelo. El suelo, el agua y el aire como bienes comunes. Calidad y disponibilidad de agua. Papel de animales y plantas en el ciclo de la materia. Interrelaciones de los sistemas agropecuarios. El concepto de bien común como superador del paradigma de los recursos naturales.

Características y clasificación de seres vivos. Plantas y animales en la producción agropecuaria. Labores culturales: labranzas primarias y secundarias y de siembras o implantación de vegetales. Cuidados de los cultivos. Nutrición y reproducción animal. Métodos de crianza y planteles reproductores. Interacción de plantas y animales en la alimentación.

El clima y su relación con los procesos productivos. Clima y tiempo climático. Factores climáticos. Características climáticas de la región. Procesos de control y formas de prevención de factores climáticos adversos a la producción agropecuaria.

Los microorganismos en los sistemas agropecuarios. Características y clasificación de microorganismos y su relación con los procesos productivos agropecuarios. Tratamiento de los residuos orgánicos e inorgánicos. Reciclaje y elaboración de compost.

Las prácticas agropecuarias en los procesos sociohistóricos: estudios de casos en diferentes tiempos y espacios históricos. El caso de Naturaleza Viva de la Provincia de Santa Fe.

Labores culturales. Tipos de siembra y rotación de cultivos. Diferentes modelos de riego y su intervención en los procesos productivos. Tipos de drenajes y su manejo.

Uso de fertilizantes, abonos y enmiendas. Operaciones de cosecha y poscosecha. Diferentes tipos y características de máquinas, herramientas y construcciones agropecuarias. Uso e impacto de las tecnologías en los sistemas agropecuarios. El uso de los agroquímicos y sus efectos socioambietales. Análisis socioeconómico ambiental de los sistemas productivos.

Recuperación de saberes populares para la producción y revalorización de los procesos productivos en la alimentación como expresión cultural de los pueblos. Formas de organización comunitaria para la producción y el comercio justo de bienes agropecuarios.

Elaboración y tratamiento en pequeña escala de productos alimenticios de origen vegetal y/o animal. Impacto en la economía familiar y comunitaria. Buenas prácticas en la manufacturas.

Conceptualización de plagas, enfermedad infecciosa y parasitaria. Clasificación de parásitos y malezas. Control natural de plagas y malezas. Sanidad y bienestar animales. La sanidad y normativas de seguridad e higiene y su relación con la dimensión socioambiental. Concepto de riesgo. Tipos de riesgos. Normas de prevención en el trabajo agropecuario.

CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA

Se entiende a los espacios curriculares específicos, como espacios didácticos productivos de formación y de trabajo con las tecnologías agropecuarias. Ellas se relacionan para ofrecer los conocimientos necesarios e integrados de modelos diversificados de producción animal y vegetal y de diseño, y gestión de proyectos didácticos productivos en las dimensiones social, ambiental y productiva.

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

Estos espacios combinan el estudio en aula / taller, se organizan mediante guías de acciones sincronizadas cronológicamente a los efectos de contemplar los ciclos biológicos y productivos para la intervención en campo del estudiantado. Se entienden como espacios de formación colectiva con potencial para incluir la participación de productores agrarios, agentes estatales, investigadores y profesionales relacionados con los conocimientos, saberes y objetivos de la escuela secundaria modalidad técnico - agropecuaria.

EVALUACIÓN

La Evaluación es definida en el Marco Didáctico General como Procesual, Continua, Compartida, Formativa, Variada, Connotativa. En este sentido y tomando los Principios Político Pedagógicos que orientan este Diseño, las estrategias de evaluación serán pensadas con la finalidad de consolidar una mirada integral del proceso de enseñanza aprendizaje. Mediante la revisión de la propia práctica, la construcción de conocimientos y la relación de los mismos con el entorno.

Se piensan instancias de trabajo individual y colectivo, con objetivos a corto, mediano y largo plazo. Los dispositivos para evaluar intentarán promover la puesta en marcha de propuestas que integren los nuevos saberes y las perspectivas, vinculadas al entorno social cercano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alimonda, H., Toro Pérez, C. y Martín, F. (coord.) (2017)*Ecología política latinoamericana*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO. Disponible en:http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20171030111951/GT_Ecologia_politica_Tomo_I.pdf

Pengue, W. (2017) Agroecología y urbanismo en siglo XXI. *Fronteras,* 15, p. 1-45.

Zambón, H. (2012) *Hablemos de economía*. Neuquén: Educo.

DOCUMENTOS Y LEGISLACIÓN

Declaración del Foro de ONG/OSC para la Soberanía Alimentaria Roma. 8 al 13 de junio de 2002. Disponible en: http://www.redes.org.uy/wpcontent/uploads/2008/09/declaracion_final_del_foro_de_las_ongs_y_movimientos_sociales_en_roma.pdf

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA

AAVV (2011) La educación Agropecuaria en el país. *Revista Vías. Para la Educación y el trabajo*. Número monográfico (abril) p: 4 - 48. Disponible en: http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/centros/c_valls/Rev.%20Vias%20N%C2%BA%204.PDF

AAVV (2018) *Revista Mu*. Nº 121. Disponible en: http://www.lavaca.org

Brailovsky, E. - Foguelman, D. (1991)Memoria verde. Historia ecológica de la Argentina. Buenos Aires: Ed. Sudamericana.

Carrasco, A., Sanchez, N. y Tamagno, L. (2012) Modelo agrícola e impacto socio-ambiental en la Argentina: monocultivo y agronegocios. Monografía Nº 1. AUGM-Comité de Medio Ambiente. La Plata: Asociación de Universidades Grupo Montevideo. Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/24722/Documento_completo_.pdf?sequence=3

Sarandón, S. y Flores, C. (ed.) (2014). Agroecología: Bases teóricas para el diseño y manejo de agrosistemas sustentables. La Plata, Argentina: Universidad

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

Nacional de la Plata. Disponible en: http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/75868/1/agroecologia.pdf

6.3. EDUCACIÓN FÍSICA INTEGRAL

"El cuerpo es todavía un enigma denostado y un territorio por descubrir, denostado por lo mucho que nos oculta, por lo demasiado que nos muestra y más aún por lo que debe todavía revelar" Marin Esquivel (2006)

FUNDAMENTACIÓN

La Educación Física Integral debe brindar propuestas de enseñanza significativas que le permitan al estudiantado desarrollar su corporeidad en un contexto sociocultural e histórico.

La corporeidad se construye a nivel social, a nivel psicológico y a nivel biológico e implica integralidad, teniendo en cuenta que el estudiantado siente, piensa, hace en relación con el afuera y es capaz de construir un mundo de significados y alcanzar una vida autónoma.

Según Grasso (2005, citado en Grasso, 2008, p.8):

> La corporeidad es la integración permanente de múltiples factores que constituyen una única entidad. Factores psíquico, físico, espiritual, motriz, afectivo, social e intelectual constituyentes de la entidad original, única, sorprendente y exclusiva que es el ser humano: Soy yo y todo aquello en lo que me corporizo, todo lo que me identifica.

La Educación Física Integral propone dejar de pensar las prácticas educativas que toman por objeto al cuerpo solamente desde las Ciencias Naturales, de sus planteos y sus métodos, para investigarlas también en los términos de las Ciencias Sociales y de la Educación Física como productora de lenguajes significativos. En palabras de Lora (2011):

> Esta nueva conceptualización elimina todo el pensamiento cartesiano, hace que el cuerpo recupere su verdadera dimensión y obliga a que toda actividad educativa parta del cuerpo y el movimiento para activar de manera integral las dimensiones: biológica, intelectual, afectiva, ecológica, y relacional. En consecuencia, la educación se convierte, en una educación en el cuerpo y por el cuerpo. Superando la ejercitación física del cuerpo en busca del rendimiento, buscando su vinculación con todas las facultades humanas, conocimientos, emociones y sentimientos así como con todo lo proveniente del mundo. (p.739)

Desde esta perspectiva, la Educación Física Integral:

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

a) A la idea de educación del cuerpo como modelación, normalización, instrucción y disciplinamiento, le opone la de educación desde la vivencia, problematización, acción educativa y práctica reflexiva;
b) A la idea de cuerpo disciplinado, fabricado, dócil, modelado, entrenado, domesticado, corregido y desarrollado, le opone la idea de cuerpo simbólico, sensible, intensivo, potente, como lugar de las afecciones (entendidas como alteraciones del organismo) y campo de fuerza.

El modelo de cuerpo se construye en un contexto sociohistórico que lo determina, otorgándole una significación y una importancia que varían según la cultura. Por lo tanto, aquel cuerpo exigido muchas veces es inalcanzable para aquellas y aquellos estudiantes que día a día, se ven bombardeados de estereotipos excesivamente demandantes.
Al respecto Bourdieu (2007) señala que:

> (...) la probabilidad de sentirse incómodo con el cuerpo de uno... es más fuerte en la medida en que hay mayor desproporción entre el cuerpo socialmente exigido y la relación práctica con el cuerpo que imponen las miradas y reacciones de los y las demás. (p. 117)

La Educación Física Integral, como área de intervención holística, toma como objeto de estudio y de intervención el **cuerpo en movimiento**, focalizando la atención en el estudiantado que, desde su corporeidad y a través de su motricidad y sociomotricidad, se recrea, desarrolla relaciones de convivencia; incorpora y construye conocimientos para mantenerse sano y en equilibrio
La inscripción epistemológica y didáctica del área articula la esfera de la motricidad, ámbito de integración del poder hacer, el saber hacer, el querer hacer y el pensar sobre lo que se está realizando y la esfera de la sociomotricidad.
La esfera de la sociomotricidad tiene lugar cuando la acción motriz se da en interacción con otros y otras por medio de la comunicación y la relación interactiva, se integran los juegos y deportes colectivos, permitiendo el desarrollo de habilidades sociales por medio del trabajo cooperativo en un entorno lúdico.

El área tiene como finalidad el abordaje del cuerpo en todas sus dimensiones a saber:
a) Como soporte biológico que debe ser conocido y sentido por el estudiantado.
b) Como medio que le permite, a través del movimiento, la comprensión del mundo, la relación consigo mismo, con el espacio, el tiempo, con otros y otras, reconociendo y respetando las posibilidades motrices, cognitivas, lúdicas y deportivas.

Como expresa Tinning (2000, citado en Pérez-Samaniego y Sánchez Gómez, 2001)

> (...) los retos a los que se enfrenta la Educación Física tienen que ver cada vez menos con el adiestramiento homogéneo de conductas y más con la aceptación de la diferencia o, lo que es igual, la aceptación de uno mismo/a y de los/las demás.

En este sentido, se rompe con la lógica de atender sólo a aquellos estudiantes que revisten condiciones biológicas y orgánicas que les permiten alcanzar metas identificadas como 'competitivas' en función del rendimiento físico deportivo.

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

La Educación Física Integral democratiza la enseñanza de la disciplina para brindar al estudiantado la misma educación, desde su particular condición e historia y en una interacción con otros y otras y con el mundo.

Por su carácter de Integral, la Educación Física debe estar en constante diálogo con otras áreas curriculares, considerar distintas y variadas propuestas de enseñanza y de aprendizaje, e incorporar en sus prácticas el trabajo pedagógico de carácter colaborativo con la figura de duplas pedagógicas.

En el Ciclo Básico Común la Educación Física Integral sitúa la acción pedagógica atendiendo los desarrollos político-pedagógicos y didácticos de este Diseño Curricular, considerando:

a) las definiciones de los marcos Socio Político Pedagógico y Didáctico;
b) al estudiantado con su acervo motriz, social, cognitivo y afectivo;
c) las trayectorias escolares y su vinculación con la actividad física;
d) la singularidad de los grupos en cada institución y región de la provincia;
e) la diversidad de identidades, confiriendo espacio a prácticas diseñadas desde la conformación de grupos mixtos y
f) las condiciones edilicias, los recursos disponibles, sus posibilidades y límites.

PROPÓSITOS PARA EL CICLO BÁSICO COMÚN

- Promover la complejización del conocimiento para deconstruir las ideas estereotipadas referidas a los cuerpos, a las sexualidades y a la salud.
- Promover prácticas pedagógicas que posibiliten construir y afianzar, a través del movimiento, la relación consigo mismo y con lo demás.
- Promover la construcción de sentidos culturales[201] y actitudes solidarias, inclusivas, creativas y críticas sobre la cultura y la práctica corporal, así como el desarrollo de hábitos para una vida activa y saludable.
- Promover el reconocimiento y el respeto de las identidades diversas y de las singulares posibilidades motrices y lúdicas, mediante la organización de dispositivos grupales que permitan enfrentar los prejuicios (sexuales, étnicos, de género, de clase, entre otros) que contribuyen a producir y reproducir la subalternizacion de diversos sectores de la población.
- Promover variedad de actividades ludomotrices para facilitar la posterior transferencia de los conceptos básicos de los juegos deportivos al deporte escolar.
- Generar experiencias significativas que incluyan prácticas corporales en el medio natural, con creciente complejidad y favoreciendo actitudes de integración con el ambiente[202].
- Propiciar el ejercicio crítico sobre diversas problemáticas que permitan al estudiantado empoderarse y construir alternativas orientadas a dotar de sentido a la acción, de manera de transformar y recrear el medio y a su vez, recibir de éste su influencia para transformarse.

---

201 Se toma la categoría de sentidos culturales en la misma acepción que propone el Marco Didáctico de este Diseño Curricular, como superadora de la perspectiva de la "enseñanza en valores" con su impronta moralista en la que se encarna el "deber ser".

202 Tal como se afirma en los desarrollos de la Perspectiva Ambiental: "Se entiende por ambiente el campo de relaciones entre la naturaleza y la cultura, de lo material y lo simbólico, de la complejidad del ser y del pensamiento; es también un saber sobre las estrategias de apropiación del mundo y la naturaleza a través de las relaciones de poder que se han inscrito en las formas dominantes de conocimiento".

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

COPIA

- Promover el análisis crítico de los juegos y deportes hegemónicos para posibilitar la creación de deportes alternativos y otras maneras de jugar.
- Propiciar la creación o recreación de juegos deportivos no convencionales con ajuste a las posibilidades e intereses del grupo.

OBJETIVOS DEL CICLO BÁSICO COMÚN

- Desarrollar una actitud crítica ante los estereotipos corporales impuestos.
- Comprender significativamente el cuerpo desde sus múltiples dimensiones, su disponibilidad motriz, funciones y posibilidades.
- Vincular la corporeidad a través de la motricidad con los conocimientos, emociones, sentimientos y todos los factores condicionantes provenientes del contexto.
- Construir conciencia corporal para reconocer su disponibilidad motriz.
- Utilizar selectivamente habilidades motrices combinadas y específicas con creciente ajuste técnico, acorde a lo requerido en cada situación.
- Conocer y disfrutar de diferentes prácticas corporales, lúdicas, y expresivas.
- Construir colectivamente, reglas de juegos y normas de convivencia en un marco de respeto por las diferencias.
- Comprender la competencia como componente necesario y posibilitador de la interacción con otros y otras en un marco de colaboración.
- Conocer los fundamentos y reglas básicas de los deportes.
- Reconocer hábitos de vida saludable que permitan un desarrollo equilibrado y sano.
- Vincular la propia corporeidad con el ambiente natural en una actitud de cuidado por los bienes comunes[203] que ofrece.

NÚCLEOS PROBLEMÁTICOS DE EDUCACIÓN FÍSICA INTEGRAL

- El cuerpo como territorio en disputa[204], los principales dispositivos de dominación impuestos históricamente a través de símbolos de género, edad, clase, razas; el par binario normalidad-anormalidad y su descolonización pedagógica.
- El conocimiento y la comprensión del propio cuerpo en todas sus dimensiones y disponibilidades, y en permanente interacción con el afuera.
- La corporeidad que se construye a nivel social, psicológico y biológico como forma de construcción de identidades y subjetividades.
- La constitución corporal y motriz; proceso de reorganización del esquema corporal del estudiantado adolescente para reconocerse y aceptarse a sí mismo, a otros y otras en sus cambios, posibilidades y limitaciones.
- La salud como el estado de bienestar físico, mental y social desde el cuidado de su propio cuerpo, la adquisición de conocimientos y saberes que permitan adoptar hábitos de actividad física permanente.
- La vida humana en relación armónica con el ambiente y sus posibilidades de interacción, desde una base de respeto, cuidado y mejora de los bienes naturales comunes.
- La construcción de otras formas de jugar; sentidos y significados de los juegos y deportes populares como prácticas sociales, lúdicas y recreativas, situadas en historias, tradiciones y contextos geo políticos.

203 Esta categoría se desarrolla en profundidad en el Área de Ciencias Sociales y en la Perspectiva Ambiental.
204 Este núcleo está vinculado con uno de los núcleos del Área Lenguajes y Producción Cultural.

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

COPIA

- Vinculación con otras formas de expresión -teatro, danzas- situadas desde los saberes y significados culturales.

NUDOS DISCIPLINARES

La motricidad como manifestación de la corporeidad

Las acciones educativas de la Educación Física Integral favorecen la disponibilidad corporal y motriz a través de un amplio espectro de prácticas corporales y en una construcción gradualmente más compleja y selectiva de las habilidades motrices.

1. Capacidades condicionales: resistencia general y su desarrollo personalizado; la fuerza rápida y la distinción de su desarrollo en diferentes grupos musculares; la flexibilidad y su tratamiento en función de las necesidades personales; la velocidad óptima en las diferentes acciones motrices.
   a) Resistencia
   b) Fuerza
   c) Flexibilidad
   d) Velocidad
2. Capacidades coordinativas: ajuste general y/o específico para el desempeño motor; para la resolución de situaciones específicas en las actividades lúdicodeportivas, gimnásticas, acuáticas o expresivas, con mayor ajuste al contexto.
   a) Diferenciación
   b) Acoplamiento o sincronización
   c) Ritmo
   d) Equilibrio
   e) Readaptación o Cambio
   f) Orientación
   g) Reacción
3. Habilidades Motrices Específicas en situaciones variadas para el reconocimiento del efecto de la actividad motriz en los cambios corporales y el desarrollo de las posibilidades motrices. Estos saberes conllevan al diseño y práctica de actividades para los distintos niveles de las habilidades motrices y la incidencia de éstas en la construcción de la conciencia corporal.
   a) Expresivas
   b) Atléticas
   c) Gimnásticas
   d) Deportivas

La expresión como manifestación de la corporeidad

El sujeto que vive/habita su cuerpo como medio de expresión, creatividad y comunicación encuentra en la Expresión Corporal, entendida ésta como uno de los saberes de la Educación Física, la manifestación de su corporeidad desarrollando, explorando y vivenciando diversas configuraciones de movimientos.

a) Actividades rítmicas basada en distintos géneros musicales.
b) Juegos visuales y auditivos.
c) Estructuras relacionadas a ejercicios construidos, coreográficos individuales y colectivos.

COPIA

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

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

La sociomotricidad como manifestación de la corporeidad

Es la dimensión de la motricidad que corresponde al campo de las prácticas que un sujeto realiza en interacción motriz y cooperativa con otros y otras. Esta interacción es fundamental en la configuración de las relaciones sociales del estudiantado, propiciando la comunicación y la participación en el diseño de acciones motrices grupales.

a) Juegos colectivos donde haya cooperación y/u oposición.
b) Juegos deportivos no convencionales.
c) Análisis de conceptos estratégicos, tácticos y técnicos.
d) Construcciones gimnásticas colectivas.
e) Construcción de formas coreográficas colectivas.
f) Danzas en grupo.

La corporeidad y su relación con el ambiente

El conocimiento del ambiente natural permite generar actitudes responsables de respeto, cuidado, valoración y protección de los bienes naturales comunes, como también la creación de propuestas grupales y comunitarias para tal fin.

a) Actividades de vida en la naturaleza y campamentiles.
b) Habilidades motrices adaptadas a terrenos inhabituales.
c) Juegos cooperativos de desplazamientos, de búsqueda, de orientación.
d) Juegos deportivos en la naturaleza y su adecuación a las posibilidades del entorno.

CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA

Los y las estudiantes adolescentes que inician la Escuela Secundaria, se encuentran en una etapa de desarrollo y crecimiento en el que se producen cambios corporales, afectivos y sociales significativos, por lo que necesitan realizar un reacondicionamiento de su esquema corporal. Así mismo inician el CBC con una importante implicancia desde lo afectivo, volitivo y social.

La Educación Física Integral abordará dichas problemáticas desde los saberes propios de su disciplina, de manera de permitir al estudiantado construir una corporeidad acorde a esta etapa de su vida.

Para los y las jóvenes, adultos y adultas que se incorporan a la escuela secundaria, en general sin hábitos de actividad física, la Educación Física Integral debe ofrecer un espacio en el cual puedan desarrollar variadas prácticas corporales en articulación con otras áreas del conocimiento, con el propósito de que el estudiantado recupere capacidades de movimientos acordes a sus necesidades, la capacidad del juego y la actividad ludomotriz.

La Educación Física Integral actúa sobre la corporeidad y la motricidad del estudiantado influyendo no sólo en las habilidades motrices, sino también en sus capacidades cognitivas, perceptivas, afectivas y sociales, por lo cual las estrategias pedagógicas deben ser significativas para el estudiantado. Las actividades físicas adaptadas a los intereses y posibilidades del estudiantado facilitan la consolidación de actitudes de interés, disfrute, respeto, solidaridad y cooperación.

En concordancia con las Perspectivas que rigen el Diseño Curricular, las clases de Educación Física Integral serán desarrolladas en grupos mixtos de manera de propiciar prácticas corporales que fomenten el respeto por la diversidad de género y la reflexión sobre las relaciones de poder patriarcales y heteronormativas.

ES COPIA

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

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

Para una construcción situada de la propuesta pedagógica, la docencia debe tener en cuenta los siguientes aspectos:

Las prácticas culturales del estudiantado, las condiciones corporales y motrices, sus posibilidades de comprensión, la biografía corporal y motriz. La Educación Física se ha caracterizado en general, por utilizar estrategias de intervención pedagógica inscriptas en el enfoque conductista que orienta aprendizajes centrados en la reproducción o imitación, limitando al estudiantado en su posibilidad de incorporar alguna crítica o creatividad personal a la consigna. Para enfrentar estas intervenciones:

> Es preciso superar el "dictado de tareas" en las que los adolescentes reproducen movimientos en forma acrítica y mecánica en función de la autoridad que el docente representa o, simplemente, porque existen tradiciones deportivas o gimnásticas al respecto que propenden a su reiteración. (Diseño curricular - Provincia de Buenos Aires, 2007)

2. La singularidad de cada estudiante de manera de personalizar la enseñanza permitiendo la participación y el protagonismo, mediante preguntas que le permitan dar sentido a los contenidos e integrarlos a sus saberes. Deben propiciar por medio de consignas abiertas, problematizadoras y productoras de conflictos cognitivos, que el estudiantado resuelva problemas motores y actúe sobre su propia constitución corporal. En el mismo sentido:

> Habilitar el espacio para la singularidad de cada adolescente o joven requiere que las prácticas docentes realicen propuestas accesibles a todos, posibilitando trayectorias variadas para la formación corporal y motriz, entendiendo a cada estudiante como sujeto de derecho a la educación [...] esto supone dejar atrás propuestas pedagógicas reproductoras de modelos de enseñanza de los deportes ajenos a lo escolar, con sistemas elitistas y excluyentes, que privilegian a los más aptos, lesionando el derecho a aprender. Se deben procurar escenarios solidarios y cooperativos, donde las prácticas deportivas permitan aprender a todos y posibiliten la aceptación de lo diverso. (Diseño Curricular – Provincia de Córdoba, 2011)

3. Estrategias didácticas que faciliten que el estudiantado pueda construir fundamentaciones teóricas sobre lo que hacen, entendiendo por qué y para qué lo hacen, recurriendo a soportes bibliográficos y videos educativos, desde los cuales puedan construir argumentaciones para reflexionar sobre sus prácticas corporales, la gimnasia, el juego, el deporte, el ambiente y el cuidado de la salud.

4. La diversidad de propuestas que fomenten el aprendizaje colaborativo, participativo, con otros y otras, en un clima de respeto por las diferencias y posibilidades, favoreciendo que cada sujeto afirme, desde la práctica corporal colectiva, su autoestima e identidad. Esto servirá de soporte en el desarrollo de sus habilidades sociales reconociéndose como integrante fundamental del grupo al que pertenece y siendo protagonista de la construcción de prácticas culturales contextuadas y significativas.

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

5. Las relaciones vinculares y las formas de comunicación entre la docencia y el estudiantado y entre los y las estudiantes.

La propuesta pedagógica del área en el Ciclo Básico Común se direcciona hacia una variedad de experiencias motrices, ludomotrices, gimnásticas, atléticas, acuáticas y de vida en la naturaleza, reconociendo las diferencias respecto de las condiciones físicas y/o biológicas del estudiantado, pero cuidando que éstas no se transformen en un límite para la participación en estas experiencias.
Esta propuesta podrá ser desarrollada con una batería de prácticas corporales que impliquen contenidos recuperados del 3° ciclo de la Escuela Primaria, en creciente complejidad, como las habilidades motrices específicas, combinadas abiertas y cerradas, los juegos motores, predeportivos, actividades atléticas, gimnasia, entre otros.
En el 1° y 2° año del Ciclo Básico Común, las prácticas deportivas son entendidas como una introducción a los fundamentos básicos de los deportes y los juegos predeportivos. En el 3° año de Interciclo, se comienza con la iniciación al deporte escolar que será desarrollado en el Ciclo Orientado.
A continuación se desarrollan sugerencias de orden didáctico para el trabajo pedagógico en el área.

En relación a la Motricidad:
Elaborar con el estudiantado planes de trabajo para el desarrollo de las capacidades condicionales, coordinativas, habilidades motrices especiales y las variables y combinaciones posibles entre ellas, buscando formas y alternativas que permitan adaptar los ejercicios a las posibilidades individuales.
Considerar que la construcción de las habilidades motrices es más eficiente si la práctica de la habilidad es variable que si es constante.
Facilitar la toma de conciencia por parte del estudiantado de su disponibilidad motriz mediante la participación y por medio de preguntas, tales como: ¿Cuál sería el ejercicio adecuado para mejorar tu flexibilidad muscular? ¿De qué otra manera podemos realizar un ejercicio determinado? ¿Podemos organizar diferentes circuitos de actividades combinando habilidades?

En relación a la Sociomotricidad:
En el mismo sentido, desarrollar la motricidad en interacción con otros y otras a través de actividades que propongan la comunicación, contra comunicación, las trayectorias, los espacios, los desplazamientos, compañeros y oponentes, reglas de juegos, en situaciones ludomotrices y predeportivas. De esta manera, cada estudiante, en tanto protagonista de la propuesta de enseñanza y en situación grupal, podrá elaborar respuestas individuales y colaborar con las colectivas, reflexionando junto a docentes y pares sobre las problemáticas planteadas.
Por ejemplo, en un juego de oposición, en el que cada equipo debe elaborar estrategias para cumplir el objetivo propuesto, cada estudiante podrá aportar desde las dimensiones motrices, intelectuales y sociales, a la elaboración de la estrategia grupal más conveniente. Algunas preguntas a considerar pueden ser: ¿Qué interpretaciones realizan sobre los conceptos estrategias, tácticas, defensa? ¿Pueden construir estrategias para resolver nuevas situaciones? ¿Cómo se organiza el equipo contrario? ¿Qué actitudes debemos acordar y asumir al participar en juegos y otras actividades grupales?

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

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

En relación a la Expresión:
La Educación Física Integral debe brindar al estudiantado la posibilidad de acceder y vivenciar distintas manifestaciones de las culturas populares, las cuales proponen otras configuraciones de prácticas motrices. La riqueza de estas manifestaciones alienta el desarrollo de la creatividad y la expresión libre a través de diferentes movimientos rítmicos, gimnasia expresiva, danza, murga, malabares, actividades de relajación y respiración, juegos, entre otras propuestas.
De esta manera, el estudiantado desarrolla su conciencia corporal logrando fluidez, intensidad, tensión o soltura de movimientos; se vincula con otros lenguajes expresivos mediante el uso de diferentes instrumentos, tales como el sonido, la palabra, el gesto, el ritmo, entre otros.

En relación con el Ambiente:
Todas y cada una de estas prácticas corporales deben ser desarrolladas en relación a los diversos ambientes. Las actividades de vida en la naturaleza promueven el aprendizaje de habilidades necesarias para el adecuado desempeño motor en cada ambiente, en función de las problemáticas que éstos presenten. La interacción y relación armónica con el mismo, contribuirá al desarrollo de una conciencia respecto de su valor como bien natural y de la necesidad de su protección y conservación. El desarrollo de la motricidad, la sociomotricidad y la expresión pueden darse en diferentes espacios naturales, mediante la planificación e implementación de actividades campamentiles, de supervivencia, caminatas, escaladas, juegos y la organización de espacios para la reflexión respecto de los siguientes interrogantes: ¿Cómo debemos organizar y realizar nuestras actividades protegiendo al mismo tiempo las especies vegetales y animales del lugar? ¿Qué actividades ludomotrices podemos realizar en grupo en los ambientes naturales para conocerlos, disfrutarlos, recrearnos y vincularnos con ellos? ¿Qué necesitamos saber para poder participar en la programación e implementación de prácticas corporales y ludomotrices en cada ambiente?
En síntesis, teniendo en cuenta que la Educación Física Integral actúa sobre la corporeidad y la motricidad considerando al estudiante como sujeto integral, las estrategias de intervención pedagógica:

- Deben atender su singularidad facilitando el logro de saberes corporales, motrices y ludomotrices en ambientes diversos.
- Deben centrarse en el sujeto que aprende y en sus necesidades de constitución corpórea-motriz, para facilitar el desarrollo de su autonomía, su vinculación social y el respeto por otros y otras.
- Deben posibilitar la participación e inclusión de todo el estudiantado según sus posibilidades e intereses.
- Deben orientar los aprendizajes desde una variedad de propuestas que direccionen consignas productoras de problemáticas que permitan el protagonismo del estudiantado en la elaboración de propuestas didácticas que den sentido a la acción.

Una enseñanza de la Educación Física Integral basada en la comprensión del ser y el hacer corporal y motor, será posible si los y las docentes proponen actividades para la reflexión, permitiendo de esa manera que el estudiantado alcance un aprendizaje motor comprensivo.

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

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

EVALUACIÓN

El Marco Didáctico General se inscribe en una perspectiva crítica de la evaluación e indica que

> (...) evaluar es más que medir o acreditar y, por lo tanto, implica buscar, pensar y crear nuevos formatos de evaluación trascendiendo la acreditación basada en la mera calificación en resultados obtenidos a partir de instrumentos calificatorios.
> En el proceso de enseñanza y de aprendizaje se evalúan procesos y productos en tanto estos no sean acabados sino parte de un devenir dinámico. La evaluación es una constante y no sólo se centra en el estudiantado, sino que también incluye al colectivo docente y sus prácticas.

En concordancia con las definiciones epistemológicas y didácticas que estructuran el área, la evaluación debe ser procesual, continua, sumativa, formativa, connotativa.
Como proceso, combina estrategias de co-evaluación y de auto-evaluación, implicando al estudiantado y a la docencia, e instancias grupales e individuales.
La evaluación adquiere significado tanto para el estudiantado como para el colectivo docente. El estudiantado mediante actividades de evaluación situadas, de carácter comprehensivo y en diálogo estricto con lo enseñado, demuestran que han aprendido, reconocen los aprendizajes incorporados, identifican sus dificultades y organizan estrategias de superación.
Para la docencia, es el proceso que le permite obtener información fundada sobre los alcances y límites de sus propuestas didácticas para rediseñar las mismas atendiendo los logros, dificultades, intereses y necesidades del grupo escolar y de cada estudiante en particular.
En el marco de un proceso de evaluación situada, la docencia del área debe considerar, apreciar y valorar la actuación motriz de cada estudiante, desde un desempeño integral. Es decir, no sólo observar la ejecución motora desde sus aspectos tecnomotrices, sino considerar también el esfuerzo demostrado para aprender, su vinculación con otros y otras y la predisposición de colaboración y sostenimiento grupal. Evaluar también relevando lo que cada estudiante piensa sobre su desempeño y su interacción con otros y otras en la tarea realizada.
Las evaluaciones sobre el desarrollo de las capacidades condicionales (resistencia, fuerza, velocidad y flexibilidad) no deben ser utilizadas como información determinante para la acreditación, calificación y promoción de los alumnos, sino que serán empleadas como datos que les permitan reconocer y mejorar su propia constitución y condición corporal.
La observación y la interrogación son herramientas de evaluación indispensables y que deben utilizarse simultáneamente. La observación, puede ser espontánea o sistemática, pero siempre intencionada, planificada y acompañada por un instrumento de registro. Las técnicas de interrogación pueden llevarse a cabo por medio de entrevistas, cuestionarios u otros instrumentos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico.* Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
Grasso, A. E. (2008). La palabra corporeidad en el diccionario deeducación física. *Portal Deportivo. La Revista, 1*(4), pp. 1-10. Recuperado de https://www.academia.edu/6423440/Corporeidad_Alicia_Grasso

COPIA

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

Pérez Samaniego, V. y Sánchez Gómez, R. (2001). Las concepciones del cuerpo y su influencia en el currículum de la Educación Física. *Lecturas, Educación Física y Deportes, 6*(33). Recuperado de http://www.efdeportes.com/efd33a/cuerpo1.htm

Ospina, J. (2011). La educación corporal: nuevo camino hacia la educación integral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 2* (9), pp. 739-760. Recuperado de http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v9n2/v9n2a17.pdf

Esquivel Marín, S. (2006). *Pensar desde el cuerpo Tres filósofos artistas: Spinoza, Nietzche y Pessoa*. Tijuana, México: Consejo Nacional para la cultura y las artes.

DOCUMENTOS Y LEGISLACIÓN

Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. (2007). Diseño Curricular Educación Secundaria. Buenos Aires: Autor.

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2011). Diseño Curricular del Ciclo básico de la Educación Secundaria de la Provincia de Córdoba.

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA

Devís Devís, J. y Peiró Velert, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona, España: INDE Publicaciones.

Forte, G. y Pérez, V. (comps.) (2010). *El cuerpo, territorio del poder*. Buenos Aires, Argentina: Colectivo Ediciones.

Giraldes M (2006). Los maestros del cuerpo deberíamos ser pensadores de la cultura. *Cuerpo & Mente en Deportes, 18*(228).

González Muñoz, M. (1993). *Fundamentos de Educación Física para la enseñanza primaria. Vol. I.* Barcelona, España: INDE.

Grasso, A. E. y Erramouspe, B. E. (2005). *Construyendo identidad corporal. La corporeidad escuchada.* Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.

Larraz Urgelés, A. (1989). Pedagogía de las conductas motrices y praxeología Motriz. *Apunts*, (16-17), pp. 10-23. Recuperado de http://www.revista-apunts.com/es/hemeroteca?article=1092

Leboulch, J. (1992). *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Barcelona, España. Editorial: Paidos.

Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico comentado de la praxiología motriz*. Barcelona, España: Paidotribo.

Vizuete, M. (1989). La Educación del Cuerpo como Problema. *Actas del VI Congreso Nacional de Educación Física de las E.U. de E.G.B.*, Santa Cruz de Tenerife.

6.3.8 ESPACIOS INTERÁREAS

6.3.8.1 EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

Fundamentación

A lo largo de la historia, se visibilizaron problemáticas y situaciones en torno a la sexualidad, géneros y derechos. En este sentido, producto de grandes y profundos debates y el accionar de agrupaciones feministas, defensoras de los derechos LGBTI[205] y movimientos sociales, en el año 2006, se logra en nuestro país la sanción de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral N° 26.150, que estableció la ESI

205 LGBTI: lesbianas, gays, bisexuales, travestis, transexuales e intersexuales.

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

como un derecho de los/as niños/as y adolescentes. La norma se nutre del marco de los derechos humanos y es válida para todas las escuelas del país, sean de gestión estatal o privada, confesionales o laicas.

La misma define a la Educación Sexual Integral como un espacio sistemático de enseñanza y de aprendizaje, e incluye como ejes el desarrollo de saberes y habilidades para el cuidado del propio cuerpo y el de los/as demás; la valoración de las emociones y de los sentimientos en las relaciones interpersonales; la promoción de valores y actitudes relacionados con el amor, la solidaridad, el respeto por la vida y la integridad de las personas y el ejercicio de los derechos relacionados con la sexualidad. Este marco legal, además, establece los criterios que deben incorporarse en las prácticas docentes - a través de proyectos institucionales, el trabajo áulico y el vínculo con los estudiantes y las familias- para garantizar a las infancias, adolescentes jóvenes y adultos, el derecho a la educación desde la libre expresión en el ejercicio y construcción de la sexualidad.

El enfoque conceptual que adoptamos para trabajar la educación sexual depende de nuestro modo de concebir la sexualidad, la idea de ser humano que esta concepción conlleva, y la visión del hecho educativo que sostenemos. En tal sentido, a lo largo del tiempo se han desarrollado y coexisten en las prácticas diversos enfoques para el abordaje de la ESI en las escuelas:

El **tradicional-moralista** que toma en cuenta prescripciones morales bien definidas y consideradas universales y desde esa mirada analiza en relación a la sexualidad "lo que debe ser" y "lo que no debe ser", "lo que está bien" y "lo que está mal".

El enfoque **médico-biologicista** basado en la educación para la reproducción y para la prevención, privilegia las descripciones anatomofisiológicas, la información acerca de patologías, la descripción de los riesgos de enfermar por un "mal ejercicio" de la sexualidad.

El enfoque **normativo-judicial** que enfatiza las situaciones de vulneración de derechos de niños, niñas y adolescentes que van desde el maltrato físico y / o verbal, pasando por el abuso y hasta la violación. En relación a este, señala Morgade (2006), que es importante la inclusión de una sólida formación en derechos humanos y en competencias o habilidades relacionadas con el autocuidado y con la posibilidad de identificar acciones abusivas por parte de los adultos en el ámbito familiar e institucional. Sin embargo, el abordaje de la ESI sólo desde esta perspectiva no es lo más recomendable, porque la sexualidad queda asociada a peligros y a amenazas.

El enfoque **de la sexología:** se asienta en una concepción de la sexualidad como una construcción que está presente durante toda la vida y enfatiza la necesidad de promover la enseñanza de "buenas prácticas" sexuales, prevenir disfunciones, problematizar creencias y propiciar la exploración de modos personales o compartidos de conocer y disfrutar de la sexualidad.

El enfoque **de género** que, retomando a Graciela Morgade (2006), es el que más ha aportado a la construcción de un abordaje integral de la educación sexual. Para este modelo, el cuerpo humano se encuentra inscripto en una red de relaciones sociales que le dan sentido a partir de la diferencia construida social, histórica y culturalmente respecto de lo masculino y a lo femenino, que configuran modos de ser, de pensar y de actuar diferentes. Esas diferencias se transforman, muchas veces, en

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

desigualdades. En este sentido, se presta especial atención al trabajo educativo que promueve el ejercicio de desnaturalizar las prácticas sociales, particularmente aquellas que promueven las inequidades. Este trabajo resulta imprescindible para promover la igualdad para todas las personas independientemente de su género u orientación sexual. Por lo tanto, un aspecto importante para este enfoque es abordar cómo operan los prejuicios y estereotipos en relación a lo considerado exclusivamente masculino o exclusivamente femenino. Al respecto Morgade y Alonso (2008) expresan que si la educación sexual:

> (...) no se complementa con un enfoque que problematice las relaciones de poder en las que la sexualidad 'se inscribe´, la esperada 'educación sexual' puede implicar 'disciplinamiento de la sexualidad'. También es posible que la hegemonía del enfoque de la prevención tienda a medicalizar los cuerpos sexuados y que, aun adoptando el enfoque de género, se lo sobreimprima al de la prevención, victimizando a las mujeres y sobre culpabilizando a los varones. La direccionalidad de la aplicación de las leyes estará dada por los enfoques según los cuales quienes estamos día a día en los espacios educativos resignifiquemos sus textos (...). (Morgade y Alonso, 2008, p. 15).

En esta propuesta curricular, en consonancia con lo que estipula la Ley Nacional 26.150, se retoman aspectos de los tres últimos enfoques mencionados más arriba, como la defensa de la igualdad de derechos para varones, mujeres y toda otra identidad sexogenérica (travesti, transgénero, otras) propia del enfoque de género; la identificación de situaciones de vulneración de derechos y la adquisición de comportamientos de autoprotección, que se desprende del enfoque jurídico, y la inclusión de la dimensión del placer, que proviene de la sexología.
Desde esta perspectiva, enseñar ESI en la escuela secundaria implica un trabajo dirigido a promover aprendizajes de conocimientos y saberes. Al hablar de producir cambios de tipo cognitivo se entiende no sólo el suministro de información científicamente validada acorde a cada etapa evolutiva, sino también al trabajo sobre las preconcepciones sobre las sexualidades, estereotipos de género y el sexismo presente en la cultura hegemónica, producida y reproducida desde distintos discursos y dispositivos, las creencias que sostienen actitudes discriminatorias, como también el conocimiento de derechos y obligaciones.

Con respecto al plano de la afectividad, desde la escuela es posible trabajar para desarrollar prácticas empáticas, solidarias y la expresión de los sentimientos en el marco del respeto.

El nivel conductual, corresponde al del proceso de aprendizaje a través de la práctica. Esta dimensión está más relacionada con el desarrollo de prácticas tales como la posibilidad de decir que "no" frente a presiones de otros/as, el fortalecimiento de prácticas de cuidado personal y colectivo de la salud, como así también de la expresión y el manejo de sentimientos, afectos y emociones. (Marina, 2014).

Constituir un **espacio curricular particular** para abordar la educación sexual desde un enfoque integral se fundamenta en las oportunidades que éste puede presentar para que los y las jóvenes puedan implicarse en el proceso de los aprendizajes que involucra la temática y que no pueden soslayarse como contenido curricular, en tanto

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

ES COPIA

que atiende a aspectos ligados a su propia historia y que inciden en su presente y su futuro. Más allá de las recurrencias evolutivas, las diferencias de todo tipo (etnia, clase social, ámbito rural o urbano, creencias particulares, etc.) hacen que cada grupo de niños, niñas, adolescentes o jóvenes transite su crecimiento y constituya su experiencia de maneras muy diferentes.

La organización de un espacio específico no debe de ninguna forma sesgar el enfoque integral que entiende las sexualidades como parte de la condición humana. Esto significa que los y las docentes de las distintas asignaturas deberán estar dispuestos a tener en cuenta los propósitos formativos de la ESI, articular con dicho espacio, como así también a constituirse, cuando la ocasión lo requiera, en receptores de las inquietudes y preocupaciones de los alumnos y alumnas en relación con la temática.

Finalmente, es importante señalar que abordar la ESI implica trabajar con las responsabilidades específicas de cada una de las instituciones educativas, sus potencialidades y la particular complejidad de los vínculos docente-alumno/a. También incluye la necesidad de arribar a consensos con las familias y establecer redes con otras instituciones y organismos del área en la que está inserta la escuela. Es decir, que el abordaje de la ESI implica atender las situaciones cotidianas de la escuela y su organización, así como generar un trabajo articulado con las familias, los centros de salud y las organizaciones sociales locales. Teniendo en cuenta sus particularidades, cada institución educativa deberá realizar las contextualizaciones necesarias en términos de pensar, rediseñar y crear intervenciones adecuadas, trabajando en pos del consenso.

Propósitos

- Ofrecer oportunidades de ampliar el horizonte cultural desde el cual cada estudiante pueda desarrollar plenamente su singularidad reconociendo sus derechos y responsabilidades, respetando y reconociendo los derechos y responsabilidades de las otras personas.
- Favorecer la apropiación del enfoque de los derechos humanos como orientación para la convivencia social y la integración a la vida institucional y comunitaria.
- Propiciar el conocimiento del cuerpo humano en perspectiva holística, promoviendo hábitos de cuidado del cuerpo y promoción de la salud integral en general, y la salud sexual y reproductiva en particular, de acuerdo a la franja etaria de los y las educandos y educandas, en diálogo intergeneracional.
- Desarrollar una educación centrada en saberes y conocimientos relacionados con la solidaridad, el amor, el respeto a la intimidad propia y ajena, el respeto por la vida y la integridad de las personas, a fin de favorecer el desarrollo de actitudes responsables ante la sexualidad, el respeto por la diversidad y el rechazo por todas las formas de discriminación.
- Propiciar la complejización del conocimiento para romper las ideas estereotipadas y posiciones dogmáticas referidas a los cuerpos, a las sexualidades, los géneros, y otros contenidos abordados en ESI.
- Favorecer el desarrollo de saberes y conocimientos para la verbalización y usos de otros lenguajes en pos de expresar sentimientos, necesidades, emociones, problemas y la resolución de conflictos.

FOLIA

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

EJES

En esta propuesta se retoman los ejes que propone la Ley Nacional N° 26.150 y que contemplan los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral aprobados en el año 2008, en el marco del Consejo Federal de Educación (Resolución N° 45/08):

1. El cuidado del cuerpo y la salud.
2. La valoración de la afectividad, las emociones y los sentimientos.
3. El ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos.
4. La valoración positiva de la diversidad y la no discriminación.
5. La igualdad de trato y oportunidades entre varones, mujeres y otras identidades sexogenéricas.

Es importante señalar que dichos ejes constituyen un conjunto indisociable, cada uno se comprende en relación a los demás. Desde la perspectiva integral de la educación sexual, que existan cinco ejes no implica una posible abstención del abordaje de todos, es decir no se puede elegir trabajar el cuidado del cuerpo y la salud, desconociendo los otros ejes.

1. Cuidar el cuerpo y la salud

Al realizar un recorrido sobre algunas de las formas de entender y vivir al "cuerpo" a lo largo de la historia, veremos que estas se encuentran íntimamente ligadas al momento político, económico, social en el cual se inscriben, como así también a la cultura y a las creencias de cada época. Esto permite visualizar que el cuerpo no se agota en la dimensión netamente biológica, sino que esta misma corporeidad es constituida por los significados y valoraciones que se le otorgan en cada sociedad, por los sentidos que circulan en torno al cuerpo en todas las instituciones que atraviesan la vida de un sujeto.

En la construcción de las representaciones y valoraciones sobre el propio cuerpo interviene la historia personal, que es tanto historia individual como colectiva. Los modelos de salud y de belleza cambian en cada momento histórico y en cada sociedad, y producen efectos concretos sobre los cuerpos. Asimismo, el cuerpo ha sido y es objeto de reflexión de diversas ciencias como, por ejemplo: la Medicina, la Sociología, la Antropología, la Psicología. También el arte ha representado y representa los cuerpos en la Pintura, la Escultura o el Teatro, entre otras. Todas estas producciones simbólicas pueden ser de gran ayuda a la hora de reflexionar acerca del lugar y significación del cuerpo en la sociedad.

En nuestra sociedad actual, los medios masivos de comunicación y el modelo consumista imperante cumplen un papel importantísimo en la producción de los modos de entender y vivir el cuerpo, que es necesario analizar críticamente: lo convierten en objeto para el consumo, establecen los modelos de belleza corporal, exaltan el cuerpo joven, multiplican los deseos en torno al mismo, entre otros.

En tal sentido, entender al cuerpo como una dimensión importante de nuestras identidades, implica considerar cuánta influencia tienen el contexto histórico, la cultura, la condición social, en la forma de cuidarlo, de valorarlo y de creerlo bello. Esta idea de cuerpo como espacio de entrecruzamiento entre la biología y las prácticas sociales, de cuerpo historizado, implica que las identidades se construyen con todos estos componentes, siempre en un entramado de vínculos, desde los más próximos hasta los más lejanos o mediatizados, con múltiples representaciones, imágenes, gestos, actitudes, símbolos, palabras.

Cuando nos referimos al cuidado del cuerpo desde la ESI, abarcamos una multiplicidad de temas relacionados con el ejercicio de los derechos: el conocimiento

ES COPIA

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

y el respeto del propio cuerpo y el respeto por el cuerpo del/la otro/a; el reconocimiento de la propia intimidad y la de los/las otros/otras; el ejercicio placentero y responsable de la sexualidad; el modo en que las construcciones de género condicionan la percepción y valoración del cuerpo de las mujeres, los varones y otras identidades sexogenéricas, y sus vínculos; la expresión de las emociones y la afectividad a través del cuerpo, la promoción de buenos tratos, la construcción de la autonomía; la toma de decisiones conscientes y reflexivas sobre el propio cuerpo, el respeto por la diversidad y la protección de salud, entre otras cuestiones.
La escuela, como todas las instituciones, está atravesada por los discursos hegemónicos sobre el cuerpo, que es necesario visibilizar y analizar con una mirada crítica. Es central que se constituya en un ámbito de ruptura y desnaturalización de algunos concepciones e ideales, en las que la reflexión y el pensamiento crítico, dé lugar a otros escenarios posibles para acompañar a los y las jóvenes en su crecimiento y desarrollo.

Objetivos

- Conocer el cuerpo humano, así como información básica sobre la dimensión anatómica y fisiológica de la sexualidad pertinente para cada edad y grupo escolar.
- Adquirir hábitos de cuidado del cuerpo y promoción de la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular.
- Reflexionar sobre el respeto de sí mismo/a y de su propio cuerpo, analizar sus cambios y continuidades tanto en su aspecto físico como en sus necesidades, sus emociones y sentimientos y sus modos de expresión.
- Deconstruir los modelos y criterios de salud y belleza hegemónicos y dominantes.
- Recuperar el conocimiento y análisis del cuerpo y de la salud desde su dimensión histórica, social y política.

Conocimientos y saberes

- El cuerpo que cambia, la autonomía y su construcción progresiva.
- Procesos humanos vinculados con el crecimiento, el desarrollo y maduración.
- Los órganos sexuales y su funcionamiento.
- Las distintas formas de ser joven según los contextos y las experiencias de vida.
- Los patrones hegemónicos de belleza y su relación con el consumo: análisis crítico.
- La sexualidad humana, su dimensión biológica articulada con otras dimensiones (política, social, psicológica, ética, así como las derivadas de las creencias de los distintos miembros de la comunidad).
- La comprensión de la sexualidad humana desde la perspectiva científica.
- Reflexión crítica sobre los productos y procesos de la ciencia y sobre los problemas vinculados con la preservación y cuidado de la vida, en los aspectos específicamente vinculados con la sexualidad y la salud sexual y reproductiva.
- La procreación: reproducción humana, embarazo, parto, puerperio, maternidades y paternidades, abordados en su dimensión biológica articulada con las dimensiones sociales, afectivas, psicológicas y éticas que los constituyen.
- Métodos anticonceptivos y de regulación de la fecundidad existentes: análisis de sus ventajas y desventajas para permitir elecciones conscientes y

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

responsables; enfatizando en que el preservativo es el único método existente para prevenir el VIH/Sida y otras infecciones de transmisión sexual.

- Los marcos legales para el acceso a los servicios de salud sexual.
- Situaciones de riesgo o de violencia vinculadas con la sexualidad: las enfermedades de transmisión sexual, el acoso sexual, el abuso y la violencia sexual, el maltrato, la explotación sexual y la trata de personas.
- Distintas miradas y dimensiones sobre la problemática del aborto (como problema ético, de salud pública, moral, social, cultural y jurídico, entre otras).
- Valoración del cuerpo humano como instrumento de expresión vocal, gestual, del movimiento, entre otras.

2. VALORAR LA AFECTIVIDAD

En toda dinámica grupal y en toda vida institucional se hacen presentes manifestaciones de la afectividad, y la escuela no es una excepción. Por eso es imprescindible contemplar esta dimensión que nos atraviesa como sujetos individuales y colectivos. Encontrar modos de expresar los sentimientos y emociones, hacerse entender y poder también leer en el otro sus expresiones de afectividad, reflexionar junto con otros y otras sobre los vínculos humanos y su repercusión en la vida socio-emocional de cada ser humano, son aprendizajes que nos llevan toda la vida, pero que es preciso acompañar desde la escuela de diferentes maneras.

Nuestras ideas, pensamientos, creencias y aún nuestros posicionamientos no son neutros, se encuentran impregnados de emociones y sentimientos. Como las emociones tienen un fuerte arraigo en el mundo simbólico y en cada historia personal, será necesario tomar en serio la necesidad de revisarlas críticamente, sobre todo la producción y significación cultural de las mismas. Asimismo, en relación a los sentimientos, es importante la distancia que se requiere para verlos con claridad, reconocerlos, identificarlos, enunciarlos. De estas capacidades dependen muchas de las habilidades necesarias para generar vínculos positivos.

En la propuesta de Educación Sexual Integral que se desprende de la Ley 26.150, la dimensión afectiva es ineludible si queremos trabajar a partir de este enfoque. No incluir los aspectos relacionados a los vínculos, sentimientos, valores y emociones que constituyen al ser humano, sería caer en un modo de reduccionismo que no se condice con la perspectiva integral de la sexualidad. Es necesario que la escuela tome esta dimensión y le otorgue el valor profundamente humano que tiene, ligado a un gran abanico de derechos individuales y sociales conquistados por la sociedad en su conjunto. Frente a las banalizaciones y simplificaciones de la afectividad que los medios de comunicación y los mercados pueden hacer en un marco cultural signado por valores y discursos consumistas, es necesario que la escuela enseñe sistemáticamente a reflexionar sobre actitudes como la escucha, la empatía, la solidaridad, la inclusión, el respeto, el amor.

No se puede pensar el acto pedagógico por fuera del encuentro entre personas. Tanto en la vida como en la escuela, la afectividad despliega todo su potencial partiendo de esa experiencia con otro. En este vínculo de apertura, de reciprocidad, de diálogo, de escucha, de intercambio, el aprendizaje solo es posible mediado por vínculos afectivos en los que el deseo de apertura al otro lleva a tener una mirada de reconocimiento y respeto. En este sentido, la afectividad es tanto contexto como condición de los aprendizajes. Es importante resaltar que hay que enseñar a trabajar con otros, es decir: la relevancia de la palabra de todos y todas; la escucha atenta y respetuosa de todas las opiniones y saberes; la valoración de las diferentes propuestas y modos de resolver una tarea; la comprensión de que el error es parte

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

ESCRIA

del proceso de construcción de conocimiento; poner en evidencia los propios límites, compartir producciones, resolver un problema en conjunto. Si incluimos la afectividad como contenido curricular, podemos hacer de esta dimensión humana un campo de reflexión conjuntamente con otros, sobre los vínculos, las emociones, los sentimientos, los deseos y conflictos, favoreciendo el conocimiento de sí mismo y de los demás, y un campo de promoción y desarrollo de vínculos, actitudes y comportamientos basados en el respeto, la solidaridad y el cuidado.

Objetivos

- Reflexionar y valorar las emociones y los sentimientos presentes en las relaciones humanas en relación con la sexualidad, reconociendo, respetando y haciendo respetar los derechos humanos.
- Promover una educación en valores y actitudes relacionados con la solidaridad, el amor, el respeto a la intimidad propia y ajena, el respeto por la vida y la integridad de las personas y con el desarrollo de actitudes responsables ante la sexualidad.
- Desarrollar modos de verbalización de sentimientos, necesidades, emociones, problemas y la resolución de conflictos a través del diálogo, así como para la prevención de las diversas formas de vulneración de derechos: maltrato infantil, abuso sexual, trata de personas.

Conocimientos y saberes

- Las habilidades comunicativas de emociones, sentimientos, deseos, necesidades, problemas.
- Las habilidades psicosociales tales como: la escucha y la empatía, la resolución de conflictos a través del diálogo, la toma de decisiones y el pensamiento crítico y creativo.
- Las emociones y sentimientos vinculados con la sexualidad humana y sus cambios, diferencias con la reproducción y la genitalidad.
- La sexualidad humana a partir de su vínculo con la afectividad y los diferentes sistemas de valores y creencias: el encuentro con otros y otras, la pareja, el amor como apertura a otro/a, el cuidado mutuo en las relaciones afectivas.
- La comunicación corporal entre estudiantes enfatizando el respeto, la responsabilidad, la solidaridad y el cuidado de uno mismo y por el otro.

3. Ejercer nuestros derechos

Este eje evidencia que niños, niñas y jóvenes son sujetos de derecho con plena capacidad para participar, ser escuchados y no discriminados por ningún motivo y considera a los adultos y al Estado como garante de sus derechos.

El enfoque de derechos, en relación con el desarrollo de la ESI en las escuelas, puede pensarse en dos dimensiones: la primera alude a lo cognitivo y está vinculada al derecho a recibir información adecuada y científicamente validada. Con respecto a la segunda dimensión, un enfoque basado en la consideración de las personas como sujetos de derecho propenderá a fomentar la activa participación de los alumnos y sus familias, en un clima de diálogo permanente que garantice la búsqueda de consenso y el respeto por las creencias, sin eludir el abordaje de las tensiones que puedan presentarse. Las familias de los estudiantes no aparecen desde esta perspectiva como destinatarias secundarias de las acciones, sino como interlocutoras genuinas. De hecho, la ley 26.150 incluye a las familias como portadoras de derechos y responsabilidades, en la educación de sus hijos.

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

Los derechos de los alumnos y alumnas son reconocidos no sólo cuando se trabaja en torno al suministro de información adecuada, actualizada y científicamente validada, sino también cuando se consideran sus opiniones, emociones y sentimientos, ello forma parte del proceso de educar que debe garantizar la escuela.

Cuando nos referimos al cumplimiento de los derechos de los jóvenes y adolescentes en la escuela, pensamos en algunas acciones a desarrollar por los adultos y las adultas, como: • El afianzamiento de vínculos positivos entre docentes y estudiantes y la generación de un clima de confianza y de escucha sobre la base del reconocimiento de las condiciones necesarias para la circulación de la palabra. • La promoción de la participación de los y las jóvenes en la clase y en la escuela. • La promoción de igualdad de trato entre varones y mujeres. • El rechazo a todas las formas de discriminación, burlas, insultos y cualquier otra forma de actitud denigratoria a las personas basadas en características físicas, de personalidad, orientación sexual, y cualquier otra distinción social o cultural. • La generación de condiciones de escucha, contención y articulación intersectorial para la asistencia a los y las jóvenes ante situaciones de vulneración de derechos o ante situaciones que implican imposibilidad para el ejercicio de sus derechos. • La promoción de prácticas de autoprotección y protección hacia los otros y las otras para identificar y denunciar situaciones de maltrato o abuso, apuntando a construir formas colectivas de cuidado.

Este enfoque, entre otras cuestiones, favorece la construcción de autonomía y de responsabilidad para vivir la sexualidad – entendida en un sentido amplio- en forma plena. También brinda conocimientos sobre los medios y recursos disponibles en la comunidad educativa para la atención de situaciones de vulneración de derechos. De este modo, trabajar sobre los derechos de la niñez y la adolescencia, implica no sólo informar acerca de las normas y las instituciones relacionadas a su cumplimiento, sino también formar para promover cambios en los vínculos, en las relaciones de género e intergeneracionales en la vida cotidiana, promoviendo saberes y habilidades necesarias para la toma de decisiones conscientes y críticas en relación con el cuidado del propio cuerpo y el cuerpo del otro/a[206].

Objetivos

- Desarrollar competencias relacionadas con la prevención de las diversas formas de vulneración de derechos: maltrato infantil, abuso sexual, trata de personas.
- Construir una ciudadanía crítica, participativa, responsable y comprometida con prácticas y valores que promuevan la igualdad, la responsabilidad, la justicia y el respeto de los derechos propios y de los derechos de los otros.
- Desarrollar plenamente su subjetividad reconociendo sus derechos y responsabilidades y respetando y reconociendo los derechos y responsabilidades de las otras personas.

Conocimientos y saberes

- Leyes, tratados y convenios nacionales e internacionales relativos a los derechos humanos en general y de los niños, niñas y adolescentes relacionados con la salud, la educación y la sexualidad. Desarrollo de competencias relacionadas con la exigibilidad de estos derechos.

206 Módulo Educación Sexual Integral, Especialización docente de nivel superior en Educación y TIC. INFOD. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.

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

- Leyes y saberes relativos a la identidad de género de las personas (Ley 26.743) y de Matrimonio Igualitario[207].
  Reconocimiento y reflexión sobre situaciones de violencia en las relaciones interpersonales (específicamente afectivas y sexuales) o sobre los derechos de otras y otras.
  Los marcos legales y la información oportuna para el acceso a los servicios de salud que garanticen el efectivo ejercicio de los derechos.
- Formas de comunicación relacionadas con la expresión de necesidades y/o solicitud de ayuda ante situaciones de vulneración de derechos.
- El diálogo como instrumento privilegiado para solucionar problemas de convivencia y de conflicto de intereses en la relación con los demás.
- El conocimiento y la aceptación de las normas que involucran la propia integridad física y psíquica en el ámbito de las relaciones afectivas y sexuales.

4. Respetar la diversidad

La concepción con la que se trabaja en este eje asume que las personas somos todas distintas y esa particularidad se expresa también en el modo en que cada ser humano piensa, siente, cree, actúa y vive su sexualidad, convirtiéndolo en un ser único. Esto enriquece la experiencia social en la medida que nos pone en contacto con la diferencia, con experiencias y trayectos personales distintos a los propios. El abordaje de este eje implica reconocer y valorar positivamente las diferencias que tenemos los seres humanos, tales como: origen étnico, nacionalidad, creencias religiosas, políticas, orientación sexual e identidad de género, entre otras. El respeto por la diversidad implica asumir una actitud que supere la idea de "tolerancia": "soporto al otro/a y sus elecciones porque no me queda alternativa". Es decir, significa asumir que todas las personas somos distintas e iguales en derechos. Nuestra identidad de género y nuestra orientación sexual forman parte de la diversidad sexual de nuestras sociedades, sin desconocer que hay determinadas identidades, relaciones y orientaciones que se han construido como "normales" y legítimas (por ejemplo, la orientación heterosexual), mientras otras han sido consideradas erróneamente como "patológicas" y problemáticas (por ejemplo, la orientación homosexual o las identidades trans).

Se define la orientación sexual como la atracción sexual y afectiva que se siente por otras personas. Es independiente del género y del sexo/genitalidad. Es decir, que la orientación sexual es el deseo físico, emocional, sexual y/o romántico de una persona hacia otra, ya sea, heterosexual, bisexual, asexual, pansexual, demisexual u homosexual, entre otras.

La **identidad de género** alude a la percepción que un sujeto tiene sobre sí mismo en cuanto a su propio género. Es la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente, la cual puede corresponder o no con el sexo asignado al momento de nacimiento. Cabe también hablar de la **expresión de género**, siendo ésta la exteriorización de la identidad de género de una persona mediante el lenguaje, la apariencia, el comportamiento, la vestimenta, las características corporales, la elección de nombre, el largo del cabello, el uso de determinados accesorios, etc. La

207 Ley 26.618, conocida como Ley de Matrimonio Igualitario, constituye una modificación del Código Civil Argentino y permitió la celebración del matrimonio entre personas del mismo sexo en nuestro país. Representó la conclusión de una lucha de más de 30 años del movimiento LGBTI (lesbianas, gays, bisexuales, travestis, transexuales e intersexuales), siendo además un antecedente para la sanción de otras leyes como la Ley 26.743, de Identidad de Género, el Decreto 1006/2012, de Reconocimiento Igualitario para hijos e hijas y la Ley 26.862, de Fertilización Asistida.

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

expresión de género es cómo nos mostramos al resto de la sociedad y es independiente de la identidad de género.

Abordar la diversidad sexual en la escuela implica estar atentos a cuestiones tan concretas y profundas como por ejemplo, respetar el nombre con que se presentan las personas (más allá del sexo asignado al nacer) o, no presuponer que todas las personas con las que interactuamos son o deberían ser heterosexuales, dado que la heterosexualidad no es la única manera de vivir la sexualidad. Nuestra tarea es garantizar el derecho a la educación a todos y todas. Llevar adelante la educación sexual desde una mirada integral, supone hacer de las escuelas espacios inclusivos y respetuosos en los cuales todas las personas tengan la libertad de poder expresar su orientación sexual y su identidad de género sin temor a ser discriminadas o estigmatizadas. Se trata entonces, de poner atención en el aula, en los patios y en toda la escuela, para trabajar contra la discriminación teniendo presente que en diversos momentos pueden aparecer manifestaciones de homofobia, lesbofobia (rechazos, miedos, prejuicios hacia varones homosexuales y mujeres lesbianas) o transfobia (rechazo dirigido hacia las personas que tienen una identidad de género distinta a la del sexo asignado al nacer).

Objetivo

- Construir aprendizajes basados en el respeto por la diversidad y el rechazo por todas las formas de discriminación.

Conocimientos y saberes

- Los procesos de construcción de identidades socioculturales y de la memoria colectiva en la Argentina actual: reflexión crítica acerca de las ideas en que se basan los procesos de discriminación, racismo y exclusión, particularmente aquellas ideas que originan discriminación y exclusión a partir de la identidad sexual.
- Los derechos de las diversidades sexuales.
- La construcción de identidad y de proyecto de vida.
- La responsabilidad del Estado frente a situaciones de discriminación y violación de derechos y la reflexión sobre las implicancias de la homofobia, lesbofobia, transfobia.
- El reconocimiento y el respeto por la diversidad de identidades y de posibilidades motrices, lúdicas y deportivas, sin prejuicios derivados por las diferencias de origen social, cultural, étnico, religioso y de género, orientados por estereotipos.
- La comprensión de distintos sistemas de conocimientos y creencias, profundizando en el análisis de diversas formas de prejuicio y discriminación en diferentes sociedades, atendiendo especialmente a aquellas que afectan la participación de las personas por su identidad de género, en diferentes espacios y procesos sociales: familiares, laborales, políticos; públicos y privados.
- Prevención del grooming. Redes sociales y sexualidad.

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

COPIA

5. Reconocer la perspectiva de género

Al hablar de género abordamos un concepto relacional que abarca a mujeres, varones y a las formas en que se relacionan; alude a una construcción social, cultural que se da a partir de la diferencia sexual entre unos y otras. Como expresa Faur (2008):

> "El género es una categoría construida, no natural, que atraviesa tanto la esfera individual como la social (...) influye de forma crítica en la división sexual del trabajo, la distribución de los recursos y la definición de jerarquías entre hombres y mujeres en cada sociedad. En suma, la construcción social y cultural de las identidades y relaciones sociales de género redunda en el modo diferencial en que hombres y mujeres pueden desarrollarse en el marco de las sociedades de pertenencia, a través de su participación en la esfera familiar, laboral, comunitaria y política. De este modo, la configuración de la organización social de relaciones de género incide sustantivamente en el ejercicio pleno de los derechos humanos de mujeres y varones". (p.23)

La perspectiva de género permite analizar cómo operan las representaciones sociales, los prejuicios y estereotipos en cada contexto social. Podemos decir que el concepto de género abre y cuestiona "verdades absolutas" que muchas veces naturalizan las desigualdades entre varones y mujeres. Con los aportes de diversas Ciencias Sociales y de las Teorías de Género fue posible reconocer las diferentes configuraciones sociohistóricas y culturales del género y así superar el determinismo biológico.

En las últimas décadas, las distintas teorías que trabajan con la perspectiva de género se vieron enriquecidas con la presencia del movimiento de gays y lesbianas, los estudios (incipientes) de las masculinidades y la aparición de la llamada teoría queer.

Desde las políticas públicas es posible desnaturalizar y visibilizar las diferencias de género para promover transformaciones y equidad. Si bien coexisten en la sociedad viejos estereotipos y nuevas maneras de lo que implica ser mujer, varón u otras identidades sexogenéricas, y a veces incluir la diversidad se convierte en un desafío; contamos con leyes que involucran cambios profundos que nos comprometen a todas y a todos.

Una problemática importante a considerar en este eje es la **violencia de género**[208]. La violencia es una manifestación social, universal y multicausal, en el marco de una relación histórica de desigualdad y en el contexto de una sociedad patriarcal. Quienes más han sufrido violencia históricamente son mujeres, niños, niñas, adolescentes y ancianos, lo que pone en evidencia que las dimensiones de género y generaciones están estrechamente ligadas a relaciones de poder desiguales.

El sistema jerárquico entre géneros propone un ideal masculino caracterizado por un conjunto de atributos que la sociedad espera de los varones. En este esquema, se considera propio del varón ser activo, autónomo, fuerte, heterosexual y proveedor,

208 De acuerdo a lo establecido por la Ley Nacional N°26.485/09, que se recupera en la Ley Provincial N°2786/11 "Ley de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres", la cual en el artículo 2 adopta la definición, tipo y modalidades de violencia previstos en la Ley Nacional "se entenderá por Violencia de Género o Violencia contra las mujeres a "toda conducta, acción u omisión, que de manera directa o indirecta, tanto en el ámbito público como en el privado, basada en una relación desigual de poder, afecte su vida, libertad, dignidad, integridad física, psicológica, sexual, económica o patrimonial, como así también su seguridad personal. Quedan comprendidas las perpetradas desde el Estado o por sus agentes".

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

entre otros caracteres. Desde esta perspectiva, tiende a relegarse la experiencia de las mujeres, cosificándolas[209] y por ende, desconsiderando su subjetividad.
En este sentido, resulta importante tener presente que en nuestras sociedades encontramos diversas formas y grados de violencias socialmente toleradas y legitimadas. No se puede desconocer el rol de los medios de comunicación (prensa escrita, radio y televisión) a la hora de contribuir a la formación de opinión sobre distintos hechos de la realidad. La información, lejos de ser neutral, reproduce creencias basadas en estereotipos sobre los comportamientos y las relaciones entre varones y mujeres, o por el contrario, puede aportar a la promoción de una conciencia crítica sobre hechos y causas estructurales de la violencia de género.
La escuela tiene la posibilidad de cumplir un rol muy valioso orientando sus contenidos y sus prácticas hacia la educación para la igualdad[210], la conciencia crítica, la autoestima personal y el respeto de los derechos humanos. Las situaciones donde existe violencia repercuten tanto en los y las protagonistas como en quienes son sus testigos y en los entornos próximos. Es decir, que además de su responsabilidad legal de actuar frente a situaciones de violencia conocidas, los y las docentes como el estudiantado pueden constituirse en protagonistas para el cambio de esta realidad que afecta a la sociedad en su conjunto.

Objetivos

- Promover una educación en valores y actitudes relacionados con la solidaridad, el amor, el respeto a la intimidad propia y ajena, el respeto por la vida y la integridad de las personas y con el desarrollo de actitudes responsables ante la sexualidad.
- Propiciar aprendizajes basados en el respeto por la diversidad y el rechazo por todas las formas de discriminación.
- Promover a la igualdad en la diferencia.

Conocimientos y saberes

- La construcción social e histórica de la femineidad y la masculinidad: análisis crítico en distintos contextos.
- La violencia de género. Mirada hacia la violencia de género en el noviazgo.
- El reconocimiento y respeto a las distintas maneras de ser mujer, varón u otras identidades sexogenéricas.
- El derecho de las personas a vivir su sexualidad de acuerdo a sus convicciones y preferencias.
- La vulneración de derechos sexuales: la discriminación, la violencia, el acoso, el abuso, el maltrato, la explotación sexual y la trata de personas.
- Los cambios en las configuraciones familiares a lo largo de la historia, los roles tradicionales para mujeres y varones y sus transformaciones fundamentalmente a partir de la segunda mitad del siglo XX, a nivel mundial y en la Argentina.

---

209 El concepto de cosificación surgió del feminismo de la segunda ola, y se define como el acto de representar o tratar a una persona como un objeto (una cosa que puede ser usada como uno desee). En la Ley 26.485 se enmarca dentro de la violencia simbólica y se expresa a través de la publicidad, las revistas, las series de televisión, las películas, los videojuegos, los videos musicales, las noticias, entre otros.
210 La Ley Nacional Nº 27.234 sancionada en noviembre de 2015, "Educar en la Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género", establece la obligatoriedad de realizar al menos una jornada anual sobre prevención y erradicación de la violencia de género en las escuelas primarias, secundarias y terciarias de todos los niveles y modalidades, ya sean de gestión estatal o privada.

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

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

- Los principales cambios en la estructura y funciones de las familias en la Argentina, atendiendo especialmente a las diversas tendencias en la composición y los roles familiares, las tradiciones y cambios en el lugar de las mujeres, hombres y niños en las familias, en vinculación con los cambios en el contexto socioeconómico.
- Las diferentes formas de división del trabajo y de la propiedad, así como de las distintas modalidades de producción, distribución, consumo y apropiación atendiendo a las diferencias y desigualdades que, a lo largo de la historia, se han establecido entre varones y mujeres en su participación en estos procesos sociales.
- La información producida y difundida por diversos medios de comunicación sobre las problemáticas de mayor impacto social, particularmente aquellas relacionadas con la sexualidad y las relaciones problemáticas que puedan derivarse de las diferencias entre varones y mujeres.
- La construcción cooperativa de normas a partir del diálogo sobre situaciones cotidianas que ocurren en el aula y en la escuela, que manifiestan prejuicios contra varones y/o mujeres y/o deterioran las relaciones interpersonales, en lo que refiere al respeto, cuidado de sí mismo y de los otros.
- El despliegue de las posibilidades del propio cuerpo en relación con el medio social, en el que se incluyen las relaciones de género entre varones y mujeres atendiendo a la igualdad en las oportunidades de realización de tareas grupales, juegos y deportes, aceptación y elaboración de las reglas.
- La exploración crítica de los estereotipos acerca de los roles sociales de mujeres y varones y los sentimientos o sensaciones que genera la discriminación.

CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA

Abordar la Educación Sexual Integral en la escuela supone un proceso de construcción permanente, que requiere de un trabajo compartido, integrador de experiencias previas, antecedentes, saberes, como así también, dudas, temores, incertidumbres y debates. La complejidad e integridad de la educación sexual requiere, necesariamente, mirarnos como adultos/as, como docentes y como institución; y también, acompañar a las y los jóvenes y adolescentes.
Esto implica ofrecer espacios donde se facilite la circulación de la palabra, propiciando la expresión de interrogantes, emociones, deseos e intereses, construyendo un proceso de revisión de las prácticas educativas. En tal sentido, se propone la metodología de taller, que pretende constituirse en una propuesta abierta y flexible para brindar a cada adolescente/joven, según su propio ritmo, la oportunidad de apropiarse de los saberes y conocimientos que se proponen en cada eje.
Algunas notas distintivas del taller son: flexibilidad, dinamismo, co-construcción y cooperación. Esto habilita la posibilidad de distintos agrupamientos de alumnos en función de las tareas, las necesidades de trabajo relacionadas al aprendizaje de los contenidos específicos de la ESI, dinámicas vinculares, intereses de los y las estudiantes, generando un espacio más dinámico y participativo.
El taller promueve la enseñanza y el aprendizaje atendiendo la dimensión integral de los sujetos, por lo tanto, intervienen aspectos emocionales, afectivos, vinculares e intelectuales. Además, ofrece variadas situaciones de aprendizaje, que brindan a los y las estudiantes la oportunidad de participación, de hacer uso de su voz para expresar sus dudas, sus inquietudes, sus obstáculos, sus sentimientos y sus propuestas,

ES COPIA

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

favoreciendo la reflexión y la responsabilidad de socializar sus propios caminos hacia el aprendizaje. Crear este espacio para el conocimiento y reconocimiento de sí mismo, habilita el encuentro y la interacción con otros y otras, y así se favorece el intercambio y la justificación de las distintas opiniones, el aprender a escuchar, el aprender a respetar los silencios, como espacios que favorecen la reflexión y el análisis de lo expresado.

La metodología taller nos permite develar-nos al tiempo que tensiona las estructuras y concepciones más profundas en relación a la sexualidad toda. Es con la comunicación de experiencias de los participantes el modo en que se unen las trayectorias escolares y la vida, los procesos intelectuales y afectivos. Se pretende, de esta forma, recuperar problemas e intereses comunes mediante una implicación personal participada.

Así, la metodología taller viabiliza el análisis de las problemáticas que consideramos relevantes -en un espacio seguro, que contiene- y se adapta de acuerdo a las vivencias de quienes lo participan; no solo explicitamos cuestiones que subyacen en nuestras definiciones, sino que también nos permite reformular -de manera colectiva- aquellas categorías con que leemos el mundo y a nosotros mismos.

En este sentido, un aspecto fundamental a considerar es el abordaje de situaciones cotidianas e incidentales que ameritan una intervención formativa. Es significativo darle a lo cotidiano la importancia que se merece sin desestimar las múltiples oportunidades que nos ofrece para responder preguntas, repreguntar, analizar situaciones concretas y ponerlas en discusión. Esto implica recuperar las inquietudes, preocupaciones y vivencias de los y las estudiantes en el marco de una situación de aprendizaje que escapa a la tradicional.

Finalmente, y en función de lo expresado en los apartados anteriores, el abordaje de la ESI a nivel institucional requiere de la generación de espacios de encuentros e intercambio con las familias, con la comunidad educativa en general y con otros actores públicos o privados ligados a la educación y promoción de la salud. Esto implica la elaboración de propuestas integrales y convergentes y exige la construcción de espacios y tiempos comunes, que sin perder de vista la especificidad de los aspectos propios, eviten la fragmentación o el aislamiento del accionar de los profesionales de cada campo singular. Por ejemplo, para analizar/repensar los mensajes que la escuela transmite en forma explícita o implícita y que pueden favorecer o no el desarrollo de la ESI; poner en discusión ideas previas, mitos, prejuicios y mensajes; generar procesos, caminos a transitar que serán graduales y sostenidos, que recuperen experiencias, recorridos propios y colectivos de los diversos actores involucrados.

EVALUACIÓN

Desde la perspectiva de la evaluación como una herramienta para la comprensión, evaluar es un proceso de diálogo, comprensión y mejora que permite potenciar y dimensionar los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes, promoviendo su participación y papel activo. Es mucho más que un accesorio agregado al final del dictado de las clases, es una herramienta integral que atraviesa todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Revalorizar su función pedagógica implica obtener información/recursos que oficien de insumos para tomar decisiones acerca de qué ajustes serán necesarios realizar para mejorar la propuesta de enseñanza de Educación Sexual Integral y generar posibilidades que den prioridad a la construcción significativa de saberes situados y no a la lógica del control centrado en la cantidad y calidad de conocimientos adquiridos por parte de las y los estudiantes.

ES COPIA

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

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

Tanto en la organización de las propuestas, como en el desarrollo de las mismas, es posible evaluar los desempeños individuales y grupales en diversas situaciones que requieren el despliegue de determinados aprendizajes acerca de la ESI.
Se sugiere realizar observaciones y registros diarios sistemáticos, de la dinámica grupal y de la evolución y/o dificultades que manifiesta el estudiante en el devenir de los sucesivos encuentros. Es posible evaluar los comentarios, aportes de cada uno de los estudiantes, teniendo en cuenta su pertinencia o no, el nivel de reflexión, la interacción que sostiene con los otros participantes, el grado de comprensión capacidad de interrelacionar las variables que intervienen en un hecho o proceso; utilizar lo comprendido para analizar otros objetos o situaciones; emplear lo comprendido como recurso para elaborar, construir y/o modificar situaciones).
En este marco, cobran importancia las instancias de autoevaluación y coevaluación. Propiciar la reflexión acerca de: ¿Qué hicimos hoy? ¿Qué nos gustó y qué no? ¿Cómo modificarías la propuesta? ¿Qué actitud puede contribuir positivamente al trabajo? ¿Aprendimos algo? ¿Hubo dificultades? ¿Cómo las resolvimos? ¿Para qué nos sirvió?, entre otros aspectos.
Asimismo, es importante tener en cuenta la articulación de distintas instancias de evaluación. La evaluación diagnóstica, porque interesa que el alumno sea consciente de su punto de partida para que pueda darse cuenta del progreso que va adquiriendo. La evaluación formativa provee información a lo largo de la construcción de los aprendizajes nuevos. Por último, la evaluación sumativa -que se realiza al término de una fase de aprendizaje, conclusión de unidad temática o finalización de un proyecto de trabajo-, provee información acerca de los tipos y grados de aprendizaje logrados.
Los criterios a tener en cuenta al momento de evaluar deben ser coherentes con la propuesta de enseñanza de la ESI. Así por ejemplo, en lo que respecta a la búsqueda y sistematización de información, uno de los criterios a tener en cuenta será si la información en relación al tema o problema abordado es pertinente, está validada científicamente y si proviene de distintas fuentes.
La evaluación tomará en cuenta instrumentos variados: entrevistas grupales focalizadas en el tema, lo producido durante el desarrollo de la actividad y en el producto final logrado (informe, folleto, video, cartelera, diario, revista escolar, mural, espacio radial, otros). Y tendrá en cuenta los cambios observados en la comprensión de los/las estudiantes a través de la observación y análisis de diferentes situaciones en las que pueden identificarse prejuicios, discriminaciones, estereotipos, etcétera; las relaciones interpersonales entre pares durante el transcurso del cursado (respuestas y actitudes frente a distintos puntos de vista; formas de resolución de conflictos; posibilidad de expresar ideas, opiniones, emociones; capacidad de escucha, formas de tomar decisiones frente a la tarea).
Finalmente, para evaluar la inclusión de la ESI en el proyecto institucional, sugerimos tener en cuenta indicadores tales como: cuál es el lugar que ocupa la ESI en el proyecto institucional; la realización de encuentros de trabajo por áreas y asignaturas afines; el desarrollo de jornadas institucionales que incluyan temas de educación sexual integral; el desarrollo de actividades con las familias; la construcción e inclusión de normas de convivencia que guarden coherencia con contenidos y objetivos de la ESI; la participación de docentes de las distintas asignaturas en los talleres u otros formatos pedagógicos participativos; la consideración de las situaciones cotidianas, incidentales y/o disruptivas, como oportunidades educativas en el marco de la ESI, entre otros.

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

COPIA

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

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Faur, E. (2008). *Desafíos para la igualdad de género en la Argentina.* Buenos Aires, Argentina: Programa Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD.

Marina, M.; Garibaldi, M.; Martín, P.; Montes, M.; Bilder, P.; Nimo, M.; Bargalló, L.; Hurrell, S.; Zelarallán, M.; Marconi, M.; Lavari, M.; Lencina Rampotis, M.; Muzón, L. y Lapegna, A. (2014). Clase 1: "Ley 26.150 y enfoques de la ESI", Educación Sexual Integral, Especialización docente de nivel superior en educación y TIC. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.

Morgade, G. (2006). Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. *Revista Novedades Educativas (184).*

Morgade, G. y Alonso, G. (comp.) (2008). *Cuerpos y Sexualidades en la Escuela. De la "normalidad" a la disidencia.* Buenos Aires, Argentina: Ed.Paidós.

DOCUMENTOS Y LEGISLACIÓN

INADI (2011) Guía Didáctica para Docentes Somos iguales y diferentes. Guía para niñas y niños de prevención de prácticas discriminatorias Primera Edición- Buenos Aires, Argentina.

Ministerio de Educación de la Nación. Año 2012.Cuadernillos ESI Nivel Secundario. I y II. Guía para el desarrollo institucional de la ESI.

Ministerio de Educación de la Nación. Año 2015. Educación sexual integral en la Argentina. Voces desde la escuela.

Ministerio de Educación de la Provincia del Neuquén. Equipo ESI de la Provincia de Neuquén (2017). Cuadernillo "Desafíos, miradas y temores en el abordaje de la Educación Sexual Integral. Aportes a la Práctica Docente".

Ley Provincial 2.222. Año 1997. Ley de Salud Sexual y Reproductiva.

Ley Nacional 26.150. Año 2006. Creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

Ley Nacional 26.485. Año 2009. Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales.

Ley Nacional 26.618. Año 2010. Ley de Matrimonio Igualitario.

Ley Provincial 2.786. Año 2011. Ley de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres.

Ley Nacional 26.743. Año 2012. Ley de Derecho a la Identidad de Género.

Ley Nacional 26.862. Año 2013. Ley de Fertilización Asistida

Ley Nacional 27.234. Año 2015. Jornadas Escolares Educar en la Igualdad de Prevención y Erradicación de la Violencia de Género.

Decreto N° 1006/2012. Reconocimiento Igualitario para hijos e hijas.

Resolución N° 45/08 del Consejo Federal de Educación. Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral.

Anexo Resolución N° 340/18 del Consejo Federal de Educación. Núcleos de aprendizaje prioritarios de ESI.

BIBLIOGRAFIA SUGERIDA

Allende, S.; Reybet, C. y Zurbriggen, R. (2009). *Documento Programa Provincial de Educación Sexual Integral. Neuquén.* Consejo Provincial de Educación.

Barrancos, D. Prólogo en Felitti, k.; Elizalde, S. y Queirolo, G. (2009). *Género sexualidades en las tramas del saber. Revisiones y propuestas.* Buenos Aires, Argentina: Ed. Libros del Zorzal

ES COPIA

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

Carabajal, M. (2013). *Maltratadas. Violencia de género en las relaciones de pareja.* Buenos Aires, Argentina: Editorial Aguilar.

Fernández A. M. Siqueira Peres, W. (comp.) (2013). *La diferencia desquiciada. Género y Diversidades Sexuales.* Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.

Flores Bernal, R. (2005). Violencia de Género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el Proyecto de Vida. *Revista Iberoamericana de Educación* (38) 67-86.

Maffia, D. (comp.) (2003). *Sexualidades Migrantes. Género y transgénero.* Buenos Aires, Argentina: Feminaria Editora.

Maffia, D. (2006). *Lo que no tiene nombre.* Instituto interdisciplinario de estudio de género. Universidad de Buenos Aires.

Meler, I. (2012). Las relaciones de Género: su impacto en la salud de mujeres y varones. En: César Hazaki (comp.) *La crisis del Patriarcado.* Buenos Aires, Argentina: Editorial Topia.

Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa.* Buenos Aires, Argentina: Editorial La Crujía.

Morgade, G. (coord.) (2016). *Educación Sexual Integral con Perspectiva de Género. La lupa de la ESI en el aula.* Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Quirós, I, Rodríguez San Julián E., Gago Méndez S., Pallarés Gómez J. (2005). *Jóvenes y Sexo, el estereotipo que obliga y el rito que identifica.* Madrid, España: FAD.

Varela, N. (2012). *Íbamos a ser reinas: Mentiras y complicidades que sustentan la violencia contra las mujeres.* Buenos Aires, Argentina: Ediciones B.

6.3.8.2 COMUNICACIÓN Y MEDIOS

"Hay muchas maneras de hablar de la televisión. Pero en una perspectiva "business", seamos realistas: básicamente el trabajo de TF1 es, por ejemplo, ayudar a Coca-Cola a vender su producto. Ahora bien, para que un mensaje publicitario sea percibido, es necesario que el cerebro del receptor esté disponible. Nuestras emisiones tienen una vocación de volverlo disponible: es decir, divertirle, relajarlo para prepararlo entre dos mensajes. Lo que vendemos a Coca-Cola es tiempo de cerebro humano disponible" Patrick Le Lay[211]

"El mundo-imagen es la superficie de la globalización. Es nuestro mundo compartido. Empobrecida, oscura, superficial, esta imagen-superficie es toda nuestra experiencia compartida. No compartimos el mundo de otro modo. El objetivo no es alcanzar lo que está bajo la superficie de la imagen: sino ampliarla, enriquecerla, darle definición, tiempo. En este punto emerge una nueva cultura". Susan Buck-Morss

211 Presidente desde 1988 y hasta 2008 de TF1, grupo de comunicación francés creado el 6 de abril de 1987 como consecuencia de la privatización del canal de televisión TF1

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

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

FUNDAMENTACIÓN

En concordancia con las perspectivas decoloniales y emancipatorias definidas como orientadoras en el proceso de construcción del Diseño Curricular provincial, el espacio curricular "Comunicación y Medios" es fundamental en el abordaje de los procesos comunicacionales en los distintos medios y tecnologías de la información, y de los productos de la industria cultural y del entretenimiento; pero también, y no menos importante, para el ejercicio del derecho a la comunicación.

Para ello, se propone el abordaje de las prácticas socioculturales y semióticas de "comunicación" y difusión[212], desde la confluencia interdisciplinar de los enfoques propuestos por las áreas de Ciencias Sociales, Políticas y Económicas y de Lenguajes y Producción Cultural.

Como punto de partida, se requiere revisar el imaginario construido en torno a la noción de «comunicación», ya que, en nuestro sentido común, el fenómeno de la comunicación se asocia con cierta "naturalidad" a los medios masivos de información. Generalmente cuando se habla de comunicación se piensa en los medios "de comunicación" y se excluye, por lo tanto, la participación ciudadana en el ejercicio del derecho a la comunicación y la posibilidad de pensar la planificación estratégica de los procesos comunicacionales por fuera de los medios de "comunicación". Es decir se ha producido una equivalencia, una homologación entre lo que llamamos comunicación y las empresas mediáticas. Con su irrupción y desarrollo, los medios masivos se apropiaron del concepto de comunicación, lo interpretaron como equivalente de su propia actuación, y promovieron que su interpretación particular del concepto se imponga a toda la sociedad como sentido universal. Este es el sentido hegemónico respecto de la noción de «comunicación».

Queda, entonces, por fuera de este sentido, la comunicación como un derecho humano y el poder de organización de las comunidades para planificar y gestionar la comunicación con una mirada estratégica propia. Para afianzar esa visión es prioritario revisar modelos comunicacionales dominantes. Desentrañar esas formaciones "geológicas" de sentidos impuestos a largo de nuestra formación como sujetos, que incluye la educación formal porque en las escuelas se nos ha enseñado un único modelo comunicacional que asocia a la comunicación con "la información" y "el mensaje a construir". Esta idea remite al clásico recuadro EMISOR-RECEPTOR, donde con suerte el RECEPTOR se convierte en EMISOR y realiza un *FEEDBACK*.

Ese circuito desconoce que cuando nos comunicamos vivenciamos nuestras experiencias cotidianas; nos vinculamos y ponemos en común con otros y otras lo que pensamos, sentimos y anhelamos; compartimos e intercambiamos tristezas y alegrías, certezas e interrogantes; nos proyectamos en el mundo, nos afianzamos en la construcción de nuestras identidades y de nuestra cultura. Comunicación y Medios propone, a su vez, la participación activa de las y los estudiantes a partir del reconocimiento de sus voces, de sus capacidades expresivas y dialógicas, a fin de democratizar la palabra para generar nuevos canales de participación, construir democráticamente opiniones y tomar colectivamente decisiones. Esto, "implica

---

212 "Hablamos de medios de difusión, y no de comunicación, en la medida que los medios in-forman verticalmente, es decir, dictaminan unidireccionalmente dando forma desde un solo polo generador de sentidos. Y esto, aún cuando se haga bajo formatos participativos en los cuales el sujeto espectador cree expresar su punto de vista pero que, a decir verdad, se sostienen en una estructura de sentido determinada por las prácticas de enunciación instituidas por el discurso mediático. En esas condiciones, las posibilidades de instalar otros sentidos si bien no se eliminan totalmente, se reducen significativamente. De modo que, la información, siendo parte, no constituye la comunicación" (Lafón, 2012, p. 194).

ES COPIA

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

(re)pensar la comunicación en un sentido eminentemente político. Y es en este plano en donde resulta necesario (re)ligar lo que han desgajado décadas de neoliberalismo y resabios dictatoriales" (Brancoli, 2009, p. 8).

Es primordial, entonces, para este espacio curricular, la pregunta por el sentido de la comunicación. Es necesaria la formulación crítica de este interrogante para orientar el trabajo pedagógico hacia los propósitos planteados. El comunicador y docente Washington Uranga (2014) dice que la comunicación

> (...) es, ante todo y fundamentalmente, una práctica social de producción, intercambio y negociación de formas simbólicas. Como actividad humana es indisociable de los actores que la protagonizan y de los escenarios en los que se concreta. La comunicación puede ser leída también como un proceso de producción de conocimientos que se genera en el intercambio entre actores, pero además como la manifestación de la actividad política –entendida como acción de transformación- de los sujetos en la sociedad.
>
> Estas perspectivas refieren a la manera cómo, a través del intercambio comunicativo, los actores sociales generan conocimiento, cómo desarrollan su acción política en la sociedad y de qué manera todo ello se transforma en significaciones que, en medio de la lucha simbólica, buscan constituirse en sentidos socialmente predominantes". En el campo de esas luchas simbólicas, de las disputas por los sentidos están las y los jóvenes.
>
> El educador popular argentino Jorge Huergo nos enseñó que la comunicación comunitaria, educativa y popular es una estrategia dialógica que potencia la palabra y la praxis popular y que avala y permite la expresión de "otras voces" más allá de las dominantes. "Vincula, a su vez, el campo comunicacional con el del trabajo político, que busca el protagonismo popular, habida cuenta de los antagonismos sociales". Es así que la comunicación pertenece al orden del campo de lucha por la significación de la experiencia y la democratización de la voz y la palabra (p. 26).

Los medios masivos y la sociedad en el capitalismo globalizado

Los medios masivos adquieren nuevos sentidos en la fase actual del capitalismo, que Jameson (1998) definió como "capitalismo tardío" o "multinacional" y que se caracterizaría por la modificación de las relaciones de producción, el predominio de las corporaciones transnacionales y la expansión de los medios masivos de información.

Las transformaciones tecnológicas afectaron las relaciones sociales de producción y las modalidades de trabajo, con el pasaje de maquinarias de producción de tipo mecánico -poco susceptibles a las modificaciones- hacia tecnologías más flexibles, vinculadas a la informática (Krochmalny y Zarlenga, 2011, p. 243). Esto sería, en términos de Deleuze (1999), el desarrollo de las «sociedades de control», que actúan:

> Mediante máquinas de un tercer tipo, máquinas informáticas y ordenadores cuyos riesgos pasivos son las interferencias y cuyo riesgo activo son la piratería, la inoculación de virus. No es solamente una evolución tecnológica, es una profunda mutación del capitalismo. Una mutación ya bien conocida y que puede resumirse de este modo: el

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

capitalismo del siglo XIX es un capitalismo de concentración, tanto en cuanto a la producción como en cuanto a la propiedad [...] Pero en la actual situación, el capitalismo ya no se concentra en la producción, a menudo relegada a la periferia tercermundista, incluso en la compleja forma de producción textil, metalúrgica o petrolera. Es un capitalismo de superproducción [...] lo que intenta vender son servicios, lo que quiere comprar son acciones. No es un capitalismo de producción sino de productos, es decir, de ventas o de mercados. Por eso es especialmente disperso. (p. 7)

En este nuevo contexto, se modifican las relaciones entre cultura y economía. A la expansión capitalista de finales de siglo XX la acompaña una profusión de mercancías que trae aparejada, en palabras de Krochmalny y Zarlenga (2011), "una saturación de signos e imágenes que provoca una expansión de la esfera cultural sobre la económica" (p. 243) [213]. De modo coincidente, según Scott Lash (citado por Krochmalny y Zarlenga), en el paradigma cultural posmoderno opera un principio de indiferenciación entre las esferas económicas y culturales.

Mike Featherstone (2000) coincide con estos lineamientos y señala que en las sociedades contemporáneas el creciente predominio del valor de cambio de las mercancías obliteró su valor de uso originario y lo reemplazó por un valor de cambio abstracto. Esto genera la emergencia de un nuevo valor sucedáneo, el «valor signo», expresado en imágenes manipulables mediante la publicidad y el espectáculo organizado, basadas en la constante reelaboración de los deseos a través de las imágenes.

La "comunicación social" a través de los diversos medios, funciona como una suerte de mediación entre la producción material y los objetos y los consumidores que Maurizio Lazzarato y Antonio Negri (citado Krochmalny y Zarlenga, 2011, p. 244) definieron como **producción inmaterial**. Es una **segunda producción** -tan importante o más que el proceso de producción material primario- basada en la "comunicación social", en la que también cumplen un rol los mediadores culturales (figuras famosas, expertos en ciertas áreas de consumo, entre otros) para construir a los consumidores y, simultáneamente, al bien producido en mercancía.

> En las sociedades actuales la "necesidad de consumir, la capacidad de consumir, la pulsión a consumir" no serían más producidas por el objeto (producto), como sucedía anteriormente, sino directamente por dispositivos específicos que tienden a identificarse con el proceso de constitución de la "comunicación social". Estos dispositivos estarían siendo conformados por los sectores terciarios de la producción, vinculados a los servicios, en particular la publicidad que, al estar produciendo "el impulso al consumo", se convertirían, también, en un nuevo "proceso de trabajo" [...]
>
> Sus productos (la mediación simbólica entre mercancía y consumo, o sea, los procesos de comunicación) supondrían una potencialidad generativa para la constitución de nuevas necesidades en el imaginario y los gustos (Krochmalny y Zarlenga, 2011, p. 244).

213 En relación a esta idea, consultar también Jameson (2010; 2012).

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

La función performativa de los discursos mediáticos se pone así al servicio de la construcción de imaginarios, gustos y necesidades para convertir los bienes de la producción primaria en mercancías. En palabras de Sassatelli (2012):

> Los mensajes publicitarios y los distintos aspectos de la comercialización de las mercancías -desde la confección hasta la marca- sirven, ante todo, para construir en torno al producto un universo de significados que lo vuelva en efecto "consumible", es decir, que sea significativo para el consumidor, que este le haga un lugar en su estructura de necesidades y, por lo tanto, que inevitablemente la modifique y amplíe sus deseos y sus demandas. El proceso de mercantilización, o sea, la transformación de un bien en mercancía intercambiada en el mercado a cierto precio fijado en dinero, se ha ampliado hasta abarcar a los servicios (p. 18).

Se configura así "una cultura de consumo asociada al modo de producción del capitalismo tardío" (Kejval, 2011, p. 211), que promociona y legitima al consumo como actividad social significativa y como factor de construcción de identidad individual, dentro de la oferta de los estilos -como imágenes o poses para la mirada de los demás; como signos de distinción y clasificación social- frente al debilitamiento de las formas colectivas de pertenencia e identificación.
Por otro lado, en cuanto se promueve al consumo como modo de vida y como respuesta compensatoria individual a las problemáticas sociales y existenciales -la soledad, el tedio, las desigualdades, injusticias y problemáticas sociales (Sassatteli, 2012, p. 191)- el consumo bloquea la emergencia de formas colectivas de asociación para la transformación concreta de la realidad.
A partir de aquí, se plantea la necesidad de poner en cuestionamiento que los medios masivos privados y con fines de lucro, sean hoy medios "de comunicación". De acuerdo con Sassatelli (2012):

> El sistema de promoción de bienes pasó a ocupar un espacio central, a tal punto que la propia producción de mercancías se desarrolla hoy a la vista de un público de consumidores y con referencia a una imagen del producto concebida esencialmente "para vender". Los nuevos medios de comunicación, que poco a poco han impreso un carácter propio a la consolidación de la sociedad moderna -desde los periódicos hasta la radio, desde la televisión hasta Internet-, se han configurado no sólo como bienes de consumo, sino también como vehículos para el despliegue del sistema de promoción, albergando y difundiendo avisos publicitarios de toda índole (p.17).

Los medios masivos de comunicación multimediales, a partir de la concentración de las empresas privadas, también adquieren un predominio sobre la vida social y política de las comunidades, porque consiguen un predominio a veces monopólico en la construcción de sentidos, la colonización del imaginario[214] y del sentido común, que

214 Siguiendo a Quijano, la colonización del imaginario es un sistema de represión no sólo de específicas creencias, ideas, imágenes, símbolos o conocimientos que no sirvieran para la dominación colonial global. La represión cayó ante todo sobre los modos de conocer, de producir conocimiento, de producir perspectivas, imágenes y sistemas de imágenes, símbolos, modos de significación; sobre los

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

les otorga "poder para constituir un nuevo espacio público, poder para construir los consensos que tienden a naturalizar las relaciones sociales de dominación" (Kejval, 2011, p. 211).

Las empresas privadas, en muchos casos transnacionales, a través de distintos canales y lenguajes, irradian constantemente discursos (en su mayoría globalizados y globalizantes) con fuerza performativa para producir realidades: para erigir y dirigir poderes bajo las distintas fachadas institucionales -formalmente- "democráticas" (política, judicial y legislativa), y establecer y reproducir hegemonía.

En este sentido, los medios masivos se convierten en poderosos modos de sujeción -de los deseos, los cuerpos, la subjetividad y de las interacción social-, que limitan el ejercicio democrático comunicacional, en detrimento de una democracia social y política, que tiende entonces a reducirse a lo formal.

Los discursos mediáticos y la construcción performativa de la realidad social

Esa capacidad de los discursos mediáticos se basa en la fuerza performativa de los lenguajes y prácticas de significación. Por **performatividad** se entiende la capacidad de las prácticas y sistemas semióticos humanos de producir, instaurar e instituir realidades, actuaciones e identidades sociales. En relación con estas últimas, a partir de la interacción semiótica se imponen diferentes **performances** a los géneros, maneras de actuar, pero también de sentir y de vivir. Por ejemplo, se imponen maneras masculinas o femeninas de acuerdo a las diferencias percibidas en la genitalidad; esto se realiza a través de diversas prácticas y discursos desde el nacimiento, y contribuyen a la constitución subjetiva (maneras de sentir): desde el nombre, la ropa, los juguetes, los estereotipos transmitidos en los relatos (en los diferentes lenguajes) con los que muchos (pero no "todes") de los receptores se imaginan a sí mismos y terminan por identificarse.

El concepto de performatividad se origina dentro del ámbito de la lingüística, en la pragmática anglosajona, con la Teoría de los Actos de Habla de John L. Austin, quien llamó «realizativos» o «performativos» a los usos del lenguaje a través de los cuales se realizan acciones con efectos sobre los destinatarios y que producen efectos extralingüísticos «perlocutivos». Estos van desde hacer que el destinatario realice algún acto (cerrar una ventana) hasta cambiar el estado de creencia de los destinatarios e instaurar realidades o hechos institucionales, como declarar la constitución de un matrimonio o crear una moneda.

Así creados, estos últimos hechos son constituidos por la representación y la creencia compartidas de que esos hechos son efectivamente tales (por ejemplo, que este pedazo de papel pintado es, en efecto, dinero). El acto lingüístico en un contexto institucional, al modificar la representación, la creencia y la percepción de los destinatarios, constituye e instituye el hecho, que sólo será tal por la creencia compartida.

La capacidad o poder performativo del lenguaje se funda en el poder simbólico institucional del enunciador: no cualquier usuario del lenguaje tendrá, por ejemplo, la capacidad de declarar la instauración de un matrimonio, instituir una moneda o de influir en la elección identitaria de una niña o un niño. Los medios de difusión masiva gozan de poder instituyente, en la medida en que son tenidos acríticamente por medios de "comunicación" que cumplen la función de transmitir "objetivamente" "información", creencia a la que ellos mismos contribuyen construyendo sus

---

recursos, patrones e instrumentos de expresión formalizada y objetivada, intelectual o visual (Quijano, 1992, citado en Gómez Moreno, 2015, p.32).

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

enunciaciones desde la retórica de su "independencia" y la "objetividad". Tanto el adjetivo "performativo" como el sustantivo "performatividad", son términos que se toman del verbo inglés "to perform", cuya polisemia no tiene equivalencias en ningún verbo español: "hacer", "ejecutar", "realizar". De ese verbo deviene también "performance": "desempeño", "actuación", "ejecución", y el adjetivo "performative". La aplicación del concepto de performatividad se extiende, luego, a otros lenguajes o sistemas semióticos (icónicos, audiovisuales, entre otros). John Searle (1980; 1997) también lo desarrolla para elaborar una ontología de la realidad social como construcción performativa[215].

A partir de los modos de actuación acordes a las identidades estereotípicas (y, en general, los hechos institucionales) semióticamente construidas, las mismas se reifican, sustancializan o naturalizan, al olvidarse su carácter de producto social e históricamente situado. Tienden entonces a considerarse realidades, sustancias o esencias, previas a la actividad semiótica humana, e independientes de la historia que las vio emerger y constituirse. Por ejemplo, en el sentido común se presupone la existencia de identidades naturales, masculinas o femeninas, permanentes e independientes de su construcción sociodicursiva. En ello se justifica la necesidad de un trabajo crítico y autorreflexivo de deconstrucción de las creencias, disposiciones y actuaciones que los medios también contribuyen a crear.

En palabras de Brea (2005), los actos de ver y la visualidad tienen:

> Una fuerza performativa en base a los procesos de identificación / diferenciación con los imaginarios circulantes –hegemónicos, minoritarios, contrahegemónicos-, que conllevan a su vez un gran potencial de generación de efectos de subjetivación y socialización, los actos de ver tienen un magnificado poder de producción de realidad. (p. 9)

De allí también la pertinencia de la performatividad como un eje de este espacio curricular, articulado con las perspectivas de derechos humanos, inclusión, intercultural, género y ambiental, para deconstruir los efectos subjetivos y colectivos que construye, para dar la batalla por la construcción de otras formas de mirar y estar-siendo en el habitar con los y las otras.

La performatividad en la enunciación y en las formas de representación

Los modos de enunciación y las formas de representación de las prácticas semióticas no son neutras. Por el contrario, reproducen, prefiguran e inciden performativamente en la construcción de las identidades estereotípicas de los enunciatarios, en las modalidades ser-receptor y sobre lo que los receptores concretos denominan y tienen por real.

La forma de los discursos de los medios de comunicación o difusión no es, ni puede ser[216], una apertura transparente y neutral a la "objetividad". Los medios cuidan la eficacia de sus discursos con la proclamación retórica de su "objetividad" y su "independendencia", pero más que iluminar con transparencia una realidad "objetiva",

215 Para una profundización de la creación de hechos institucionales a partir de expresiones performativas consultar Searle (1997).

216 No es posible una experiencia que no esté mediada socioculturalmente y la experiencia es una relación subjetiva, de un sujeto que no es ni fundamental ni principalmente "racional".

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

ES COPIA

la representan y la hacen ver de determinada manera, que comporta siempre una interpretación. Como afirma Carli (2006), "intentan anular la opacidad de lo real, construyen el reverso de una epifanía, empobreciendo los fenómenos observados y empobreciendo la mirada del otro y su capacidad de interrogar y de interrogarse, de mirar pensando" (p. 85).

El flujo discursivo de los medios, a través de enunciaciones multimediales, unidireccionales (con independencia del lenguaje y los soportes materiales de su diseminación), monológicas -o sólo aparentemente participativas- y asimétricas, prevé y construye en sus discursos un enunciatario-consumidor estandarizado, homogéneo, subalterno y pasivo[217]. Y, aunque los receptores reales pueden apropiarse activamente de ellos e interpretarlos de distintos modos, esa construcción discursiva tiene efectos performativos ostensibles[218].

De este modo, las empresas mediáticas inciden en las "formas de lo real", y se constituyen en verdaderos "dispositivos pedagógicos" (Bueno Fischer, 2006, p. 167), construyen la "representación de la realidad social" (Carli, 2006, p. 90); proveen "géneros, modos, texturas, espesor y hasta sonidos", aportando significativamente a la imaginación y el pensamiento que se tiene de la sociedad, de la naturaleza y de sí mismo, y configuran subjetivamente (Arfuch, 2006; Dussel 2006; Dussel y Southwell, 2005; Brea, 2005).

Como afirma Dussel (2011), hoy "los sujetos contemporáneos somos sujetos 'mediatizados'", estamos "moldeados por los medios, y en ellos intervienen las industrias culturales" (p. 31). En sus producciones con los recursos de las nuevas tecnologías (textos, videos, imágenes en la web) las posibilidades expresivas de las y los jóvenes, "están mediadas por las industrias culturales": lo que producen librados a sí mismos con las nuevas tecnologías "suele estar, al menos en buena parte, dominado por los géneros, materiales y procedimientos de esas industrias" (Dussel, 2011, p. 31).

La batalla por la construcción de lo "real" es una batalla que se realiza en los signos, en los lenguajes, en y con los discursos sociales; y es una batalla ética, política, epistémica y pedagógica, pero también estética.

---

217 Se puede recordar aquí la confesión de parte del director del multimedios francés TF1, Patrick Le Lay, que sirve de epígrafe a este documento: "Para que un mensaje publicitario sea percibido, es necesario que el cerebro del receptor esté disponible. Nuestras emisiones tienen una vocación de volverlo disponible: es decir, divertirle, relajarlo para prepararlo entre dos mensajes. Lo que vendemos a Coca-Cola es tiempo de cerebro humano disponible".

218 Dussel (2006) aporta tres ejemplos que vale la pena referir. En primer lugar, nos hace reflexionar -citando a Susan Sontag-, que "estamos acostumbrados a ver imágenes de hambre, guerra o penurias que ya difícilmente nos conmuevan" (p. 281). Después, menciona el caso de los *reality shows*, con cuya popularidad "proveen modelos identificatorios, épicas y escenarios nuevos para la imaginación del éxito social, para la narración de la propia vida y para las reglas de la vida en común" (*ibídem*). Por último, menciona los resultados de una investigación con base empírica, de una socióloga francesa, Dominique Pasquier, sobre la recepción de, *Helène et les garçons,* una serie televisiva para adolescentes. Una de las fuentes que toma para su investigación son las cartas de las seguidoras a los protagonistas (cuenta que llegaron a las 1000 diarias):

En esas cartas, Pasquier identifica un lugar de enunciación, un "yo", formateado por las revistas femeninas adolescentes: son narraciones personales donde lo importante son los hobbies, el signo astrológico, la ropa que usan, las cosas que "deben" gustarle a una chica "cool" y las que no, los modelos masculinos valorados, entre otros aspectos, y donde el lenguaje y las categorías con que se habla del "yo" son estandarizados y homogéneos, provistos por estos medios de comunicación (Dussel, 2006, p. 281).

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

Por todo esto, el abordaje de los diversos medios de "comunicación" o difusión se justifica en un doble sentido complementario: como **deconstrucción** a partir de la reflexión crítica sobre las prácticas mediáticas -sus contextos y consecuencias sociales- y, correlativamente, como **construcción de prácticas comunicativas y estéticas** propias y alternativas. Es decir, por un lado, el sentido de reflexionar críticamente para deconstruir la interrelación de estas construcciones hegemónicas de verdad y valor, de los entramados de poder que in-forman los modos de pensar-nos, construyen lo normal y lo anormal, los valores simbólicos de la distinción social y de las mercancías, y sujetan y orientan los deseos [219]. Desde una perspectiva interseccional, este análisis implica reconocer el entramado de diversas dimensiones: lo racial, lo heteronormado, la condición de clase, las ubicaciones geopolíticas, las inclusiones, las exclusiones, entre otras. Por otro lado, y de modo concomitante, el análisis de las prácticas mediáticas tiene el sentido fundamental de que los y las estudiantes se constituyan como "productores culturales por derecho propio" (Buckingam, citado por Dussel y Southwell, 2005, p. 5), con la construcción de otras prácticas -y ahora sí- «de comunicación» propias y situadas, desde el paradigma de los derechos humanos, y en relación con el tipo de sociedad que colectivamente querríamos habitar y construir.

La reflexión teórica acerca de la comunicación alternativa comienza en Europa, en Estados Unidos y en América Latina hacia finales de los años '60 e inicio de los '70, en un contexto de creciente massmediatización de las sociedades modernas. La comunicación alternativa surge como forma de resistencia frente al poder cada vez mayor que fueron asumiendo los medios de comunicación en las últimas décadas, en la constitución de un nuevo espacio público, en la configuración de una cultura de consumo asociada al modo de producción del capitalismo tardío y en la construcción de los consensos que tienden a naturalizar las relaciones sociales de dominación.

Resulta imperativo que las prácticas educativas habiliten la batalla comunicativa por la construcción de "lo real" (Carli, 2006, p. 87), para que las y los estudiantes puedan enfrentar críticamente los productos-fetiche de la industria comunicacional globalizada, emancipándose de los hechizos de su eficacia simbólica, y de los imperativos de su fuerza performativa. Y también, simultáneamente, que las y los estudiantes puedan asumirse como sujetos con derecho a la comunicación, constructores activos de sus discursividades; que se apropien de la performatividad de los lenguajes y los medios a su disposición para, a través de sus prácticas de comunicación, constituirse en ciudadanas y ciudadanos plenos en el ejercicio de sus derechos; que disputen los escenarios de comunicación adulto-céntricos, a través de la construcción de otro espacio público, intercultural e inclusivo, articulado en prácticas comunicativas simétricas y dialógicas; un espacio que promueva la construcción de lazos solidarios, prácticas democráticas y saberes colectivos.

Deconstruir la "comunicación" y educar la mirada

Desde Comunicación y Medios se podrá intentar reducir "la brecha que se instaló entre la escuela y lo contemporáneo" (Dussel y Southwell, 2005), "la brecha [...] entre la cultura desde la que enseñan los maestros y aquella otra desde la que aprenden los alumnos" y "que deja a los jóvenes inermes ante la atracción que ejercen las nuevas tecnologías e incapaces de apropiarse crítica y creadoramente de ellas" (Martin-Barbero, 1996, p. 5).

---

219 "Los medios (...) constituyen un decisivo ámbito de socialización, de dispositivos de identificación/proyección de pautas de comportamiento, estilos de vida y patrones de gustos" (Martín Barbero, 1996, p. 5).

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

ES COPIA

Para ello

> Los saberes considerados indispensables deberían ampliarse para incluir los saberes, relaciones y tecnologías que hoy son dominantes en nuestra sociedad, y formar a las nuevas generaciones para que puedan vincularse con ellas de maneras más creativas, más libres y más plurales [...] para desandar esa brecha [...] sería deseable que la organización pedagógica y curricular de las escuelas se estructurara como un diálogo más fluido, más abierto, con los saberes que se producen y circulan en la sociedad (Dussel y Southwell, 2005).

Promover la "comprensión de cómo estamos produciendo sentidos en la cultura", problematizar nuestros modos de ver y semiotizar hoy, "articulando una inmersión en las imágenes de los medios, en los discursos que ellos hacen circular y en los modos de subjetivación que ellos incitan" (Bueno Fischer, 2006, p.175).
Se debe partir del reconocimiento de que ver es un acto, y **los actos de ver** y la **visualidad** no son neutrales ni puros. Como afirma Schnaith (1987):

> La "mirada" de los individuos es, en realidad, la mirada de una cultura, de una tradición, de una época (p. 4).
> El sujeto de la percepción nunca es una tabula rasa. La percepción no es un proceso pasivo sino activo. La actividad del sujeto desplegada sobre el objeto rige la perspectiva de la percepción. El acto perceptivo supone, por ende, la intervención de múltiples aprioris, llámense pulsiones o representaciones inconscientes, supuestos culturales, ideologías históricas, estereotipos cognoscitivos, modas temporales, formaciones o deformaciones profesionales, experiencia personal acumulada. Todos ellos se superponen, se concilian, se contradicen o se interfieren en la hipotética simplicidad de un acto instantáneo e insensiblemente repetido: mirar (p.5).

No hay hechos –u objetos, o fenómenos, ni aún medios- de visualidad puros (Brea, 2005, p. 8). En términos de Gombrich (1987) "no hay ojo inocente" (p. 10), no hay código de representación "natural" y no hay experiencia no culturalizada de la "naturaleza" y de las cosas. El acto de ver es el resultado de una construcción cultural, "efecto del trabajo del signo que se inscribe en el espacio de una sensorialidad fenoménica" (p.8), de un aparecer sensorial, es decir, los lenguajes y discursos sociales inciden y moldean la experiencia de los sentidos.
Los actos de ver son culturalmente condicionados y construidos, pero además están políticamente connotados (Brea, 2005). Por ello, entonces, la relevancia y la pertinencia sociopolítica y pedagógica de "educar la mirada", la necesidad de

> Afrontar críticamente el análisis de los efectos performativos que de las prácticas del ver se siguen en términos de producción de imaginario (...) teniendo en cuenta el tremendo impacto político que tal producción de imaginario conlleva, por su efecto decisivo en cuanto a las formas posibles del reconocimiento identitario –y por consiguiente en cuanto a la producción histórica y concreta de formas determinadas de subjetivación y socialidad. (Brea, 2005, p. 9)

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

De allí la importancia de reflexionar sobre cómo vemos a los otros y las otras, cómo nos afecta o no nos afecta lo que vemos y por qué; sobre cómo somos vistos y sobre cómo somos pre-vistos en la enunciación de los discursos y sobre cómo somos representados en ellos; sobre la importancia y poder que otorgamos a la mirada de los otros, y en qué radica ese poder. Las formas de percibir, representar y concebir las realidades y a los otros y otras son inseparables de los modos en que interactuamos con ellos.

Por ello, la reflexión sobre la cultura y las formas de "comunicación" contemporáneas, sobre la pluralidad de voces y de modos de representación social, es también una reflexión ética y política que tiene efectos sobre cómo se interactúa, se con-vive, se piensa y se construye cultura de los ámbitos escolares.

Una nueva pedagogía de la mirada que, coincidiendo con Orozco Gómez (2001, citado en Dussel, 2006, p. 285), apele a una alfabetización que "debería aportar a los sujetos-audiencia criterios, no para desconectarse totalmente apagar el televisor o 'sacarle la vuelta', sino para ser más selectivos en sus audiencias, televidencias y prácticas digitales, para explorarlas y explorarse a través de ellas, y así 'darle la vuelta'". Esta pedagogía debería proporcionar una alfabetización en los lenguajes, particularmente de la imagen, que les permita 'ver' sus manipulaciones y estereotipos, 'escuchar' sus silencios, 'notar' sus exclusiones, y en última instancia, 'tomar distancia' de la programación, rompiendo primordialmente con la sujeción del deseo:

> De acuerdo a Berardi, los campos de batalla políticos bajo el actual régimen semiocapitalista [220] son la sensibilidad y el erotismo. La

220 Tomamos la cita con independencia de la pertinencia que se le reconozca al concepto de *semiocapitalismo* para describir el modo de producción actual. Sobre el concepto: "La mercancía, en cuanto componente nuclear del modo de producción capitalista, tiene en sí misma un ingrediente semiótico: bien porque, como plantea Jean Baudrillard, se parte de una radical equiparación entre mercancía y signo o más bien de la subsunción de la mercancía por el signo; bien porque, en términos más pragmáticos, se señalan las concomitancias existentes entre producción e intercambio de mercancías y producción e intercambio de mensajes. Idea esta última que, si ya estaba de algún modo presente en Marx y, desde otro punto de vista, también en Saussure, es explícitamente proclamada en el ensayo clásico de Ferruccio Rossi-Landi *El lenguaje como trabajo y como mercado* (1965): ya que, según este autor, todo lo que tiene valor y significado es producto del trabajo humano. De lo que se desprende la existencia de una relación inherente entre economía y semiótica que habría de alcanzar su paroxismo en el estadio del semiocapitalismo.
No obstante, y pese a tales antecedentes, el semiocapitalismo implica una ruptura con la tradición anterior: ya que dicha involucración entre economía y semiótica pasa a ser entendida desde la nueva perspectiva, no como *equiparación* entre mercancía y mensaje o entre mercancía y signo, sino como *sustitución* y *simulación* de la mercancía por su signo. De modo que, si la forma elemental del capitalismo decimonónico analizado por Marx fue la mercancía –de ahí el calificativo mercantilista con que me permito designarlo, pese al confusionismo que pueda implicar el término–, la forma elemental del semiocapitalismo es, como ya he indicado, el signo/mercancía: entendiendo con dicho término aquel género de mercancía cuya materialidad está subsumida por una dimensión inmaterial, resultado de un específico proceso de producción semiótica que ha desplazado a la producción material como núcleo del proceso productivo. Y así, como consecuencia de esta sustitución, el objeto de la producción capitalista ya no es una mercancía material que se intercambia en el mercado en función del valor (trabajo) que la misma implica, sino una seudomercancía inmaterial –si se abstrae la contradicción implícita en la expresión– cuyo valor en el mercado está en relación directa con la producción semiótica desenvuelta en su caso y en la medida que esta se traduce en unas específicas expectativas de consumo. Poniéndose con ello en marcha un proceso de *fantasmagorización* de la producción capitalista cuya última fase estriba en su actual deriva especulativa.
El semiocapitalismo constituye, en definitiva, el estadio capitalista en el que el *signo* de la mercancía se hace objeto de la producción sustituyendo a la mercancía y *aparentándose* como mercancía: esto es, como producto dotado de un *valor de uso* e intercambiable por consiguiente en el mercado en consonancia con su *valor de cambio*; cuando en realidad se trata de un ente *inmaterial* (un signo, en

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

sensibilidad es la capacidad de comprender las señales no verbales y no-verbalizables que son parte de la comunicación, la facultad de discernir lo indiscernible, aquello que es demasiado sutil como para poder ser digitalizado. La sensibilidad es la base de la empatía porque la comprensión entre humanos siempre ocurre a nivel epidérmico. Sin embargo, la sensibilidad se encuentra bajo la agresión sistemática del capitalismo: con la precarización de la vida y del trabajo y con la desaparición de la distinción entre tiempo de trabajo y tiempo vital, la vida social se somete a la hiperproductividad y a la competencia, extenuando la empatía y la solidaridad, generalizando el aislamiento y la soledad, intensificados por el incremento del ritmo de explotación de nuestros cerebros. Al tiempo que la comunicación cara a cara se va haciendo más escasa y el lenguaje se reduce a códigos sin ambigüedad o a mera información, se afirma que las nuevas tecnologías de información y comunicación bloquean la transmisión de valores e interfieren con la intimidad física. El hecho de que los dispositivos de comunicación digital faciliten la comunicación sin contacto cara a cara o que los teléfonos inteligentes anticipen lo que vas a escribir en un mensaje, también son causas de la crisis de empatía y comunicación. (Hermmheiz, 2016)

Construir una comunicación propia y situada

Contra las formas de difusión de hegemonía que instalan los medios, el carácter participativo y democratizador de los procesos de cultura y comunicación comunitaria, oponen prácticas contrahegemónicas con carácter emancipatorio vinculadas a la igualdad, ya que promueven la participación popular, el ejercicio del derecho a producir y difundir la cultura, y la comunicación en y desde las comunidades. Esto implica, inexorablemente, una disputa del poder frente a los grupos que históricamente han monopolizado y concentrado la producción de bienes culturales y la comunicación (Magarola, 2014).

Las prácticas y medios de comunicación alternativas tienen ya varias décadas de historia y han recibido de los propios actores que las protagonizan, distintos nombres y calificativos ("populares", "educativos", "comunitarios", "alternativos", "ciudadanos", "contrainformativos", "libres", "participativos"), pero comparten el mismo "horizonte de resistir o transformar los procesos sociales hegemónicos. En otras palabras, según Kejval (2011), están vinculados a proyectos de cambio social más amplios", y "supone[n] la decisión de intervenir comunicacional y culturalmente, de desplegar políticas en el terreno de lo simbólico" (p. 214).

Las y los estudiantes son hoy nativas y nativos digitales, y desde muy pequeños han estado expuestos a los discursos de los medios masivos. Tal como se afirma en el Marco General Socio Político Pedagógico:

> Adolescentes y jóvenes portan una cultura social hecha de conocimientos, valores, actitudes y predisposiciones (...). traen sus lenguajes y sus culturas y por ello hoy resulta imposible separar el

---

definitiva, que remite a sí mismo como *constructo semiósico* que es, en el sentido que más adelante veremos) cuya *necesidad* proviene de la propia producción y que solo llega a alcanzar una determinada demanda en el mercado en virtud de la *adhesión* obtenida entre sus destinatarios a favor de la *significación* construida en torno al mismo". (Caro, 2011)

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

> mundo de la vida del mundo de la escuela. (...) Dichos lenguajes están atravesados por los medios masivos y redes sociales. (p. 30)

Los y las estudiantes traen consigo, también, hábitos y conocimientos mediáticos, son receptores, consumidores y público de algunos productos de la industria cultural, comunicacional y digital. Conocen los géneros discursivos y los procedimientos de la industria audiovisual, televisiva y también, en alguna medida, radiofónica. Utilizan celulares inteligentes y redes sociales.
Es fundamental que en el ámbito escolar los y las estudiantes puedan construir otras prácticas de comunicación situada, dialógicas y simétricas, democráticas en sentido fuerte. Para ello, la apropiación de las prácticas de comunicación deberá ser complementaria del abordaje crítico de las prácticas mercantilizantes (publicidad, *marketing*, comercialicación, *packaging*) y mercantilizadas de los medios masivos; de sus dimensiones socioeconómicas y empresariales; de sus productos y circuitos de circulación; de sus instancias de enunciación y consumo. Deberá ser complementaria también, de la deconstrucción de sus efectos sociales y subjetivos y, fundamentalmente, de la reflexión sobre los condicionamientos o efectos de esas discursividades en la propia subjetividad de las y los estudiantes.
El desarrollo de un proyecto de comunicación situada requiere la indagación, la escucha y el diálogo con las y los otros, para construir conocimientos sobre las problemáticas concretas del contexto comunitario; problemáticas que posiblemente los y las estudiantes hayan experimentado, o afecten a personas de su entorno -es decir, tienen conocimiento directo del padecimiento de las personas afectadas-, y a las que decidirán darles cobertura -es decir, atención, importancia y visibilidad, como formas de la solidaridad y el cuidado-; realidades sensibles que para la lógica mercantilizada de los medios del sistema en muchos casos no serían noticia[221].
Este abordaje implica, además, una profundización del conocimiento de su entorno, la construcción de una agenda propia, la conceptualización de las situaciones problemáticas locales en articulación con el contexto social y político global; y un análisis para el desarrollo de estrategias comunicativas, sociales y políticas para hallar soluciones y ejercer presiones para transformar la realidad de su entorno comunitario.
En ese sentido, la comunicación es una práctica que articulará la construcción de lazos comunitarios y de ciudadanías, en el sentido en que el término ha sido reconceptualizado por las Ciencias Sociales:

> Como práctica que implica la capacidad de ser sujeto en todos los ámbitos en que se construye el poder y, por consiguiente, como práctica que implica participar efectivamente en la elaboración de las reglas que, con validez de norma instituida o legitimada, tienen capacidad de ordenar la vida en sociedad (Mata, 2003, p.43).

Desde este enfoque, ser ciudadano y ciudadana es una condición que se adquiere a partir de prácticas sociales, políticas y culturales; implica un empoderamiento a partir

---

221 La construcción de una agenda propia, a partir de problemáticas comunitarias y el involucramiento personal y grupal de las y los estudiantes en la cobertura de las mismas, comporta también resignificar y redefinir de un modo propio la noticia, el discurso que asume el compromiso solidario y la responsabilidad de hacerla conocer con un sentido transformador de la realidad. Un sentido distinto al que habitualmente tiene en los medios, a su carácter mercantil y que determina que la "noticia" busque impactar súbitamente, ser una "demanda de visualización" capaz de convocar y retener a una audiencia volátil (Arfuch, 2006, p. 77).

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

"de constituirse en sujetos de demanda y proposición, responsables de esas demandas y proposiciones" (Kejval, 2011, p.220), en diferentes campos de experiencia desde donde se es sujeto y se ejercen poderes. Este planteo se vincula a la postulación de otros modos posibles y deseados de estar siendo, de otras posibilidades de construcción de realidad, de otras posibilidades concretas para la vida colectiva comunitaria y democrática.

Dichas prácticas comportan, además, la necesidad de planificar y autogestionar la comunicación como un proyecto colectivo, y conllevan un aprendizaje de los lenguajes, discursos y de los diversos soportes comunicacionales, ya sean radiales, televisivos, cinematográficos, gráficos o virtuales. También implican la apropiación creativa de los diferentes recursos y de los géneros discursivos relativamente estabilizados en el flujo de la producción mediática, para producir desvíos y jugar con los horizontes de expectativas habituales del discurso mediático.[222] El conocimiento de los géneros como horizontes de expectativas, pueden instrumentarse en la producción de prácticas comunicativas y complementar al abordaje crítico de la deconstrucción de los sentidos naturalizados mediáticamente, con la producción de discursos que jueguen con los géneros para producir desvíos que traicionen las expectativas -genéricas- de los receptores; y ello, con el sentido, como forma de desautomatizar la percepción, desestabilizar los sentidos y rituales reificados, y hacer emerger el cuestionamiento[223].

Por último, el desarrollo de las prácticas comunicativas implicará también enfrentar otro desafío: el de producir discursos que, logrando salir de la lógica y la temporalidad mercantilizada, sean capaces de convocar atractiva y estéticamente[224] a la recepción participativa.

PROPÓSITOS

- Problematizar la producción mediática hegemónica y contribuir a la deconstrucción de sus discursos para que el estudiantado pueda participar activamente en la batalla por los sentidos y significados sociales por la construcción de las realidades.
- Resignificar los sentidos, miradas y narrativas de las producciones comunicacionales desde las perspectivas decoloniales, epistemologías del sur y emancipadoras, para que el estudiantado problematice los lugares de enunciación, para que cobre "sentidos otros" lo que se dice y para quién/nes.
- Construir una «comunicación otra» para que los y las estudiantes puedan generar vínculos comunitarios interculturales, cooperativos y solidarios, en clave interseccional, dentro de un proyecto de transformación del espacio comunitario.

---

222 "Los géneros tendrían, entonces, una doble funcionalidad. Por un lado, su utilidad económica, ya que permiten estandarizar la producción en serie de los medios de comunicación. Y por el otro, cultural, ya que determinan la gama de placeres que las audiencias pueden esperar de una determinada producción, controlan la polisemia (al proveer un contexto de interpretación del producto), activan las competencias de los receptores y permiten establecer relaciones con textos similares ya conocidos" (Mazziotti, 2001).

223 Lo cual conlleva el riesgo de perder, la inteligibilidad y capacidad de interpelación de los receptores, que las y los estudiantes tendrán que afrontar. Sin embargo, una propuesta de trabajo como ésta podrá partir de ejemplos muy conocidos por ellos, como Diego Capusotto y *Los Simpson*, que utilizan el procedimiento en forma paródica, entre otros muchos posibles ejemplos. Este recurso es muy frecuente también en la literatura y en el teatro, por lo que su abordaje podrá ser interdisciplinar.

224 Para ello podrá plantearse también un abordaje colaborativo interáreas, por ejemplo, con el área Lenguajes y Producción Cultural, para incorporar los recursos de las distintas prácticas estéticas.

FOLIO

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

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

Que las y los estudiantes:

- Se constituyan en receptores, críticamente activos, de los productos de la industria comunicacional y cultural, y sean capaces de desmontar su fuerza performativa.
- Sean capaces de reconocer y comprender la incidencia de las formas en la representación de lo social y las consecuencias perlocutivas, tanto subjetivas como sociales.
- Reflexionen acerca del modo en que se construyen los estereotipos identitarios desde los medios de comunicación audiovisual.
- Analicen el modo en que ellos y ellas mismas negocian y construyen su propia identidad en relación con las representaciones que les proponen los medios de comunicación audiovisual.
- Reconozcan a la comunicación como un derecho humano.
- Reflexionen sobre la importancia de la diversidad y la pluralidad en los medios audiovisuales. Se apropien de sus derechos comunicacionales y reflexionen acerca del cumplimiento de los mismos.
- Detecten problemáticas comunitarias relevantes para la definición de objetivos comunicativos y de transformación social, y la elaboración de conocimientos y una agenda comunicativa propios.
- Elaboren una agenda propia, para el ejercicio de la comunicación como derecho y como acción inherente al ejercicio de la ciudadanía.
- Comprendan las diferencias enunciativas que conllevan los diferentes sentidos de la comunicación social y sus implicancias sociales, ideológicas y políticas

NUDOS PROBLEMÁTICOS INTERDISCIPLINARES

Multimedios masivos de difusión de hegemonía.

La performatividad de los medios de "comunicación". Construcción y reproducción de hegemonía social, política, económica y cultural a través de la producción y circulación de conocimiento y sentido social (Aporte Distrital). Los medios masivos, la producción y circulación de los discursos sociales. Su centralidad en las nuevas configuraciones del espacio público (desplazado hacia los medios) y la construcción de la normalidad: la naturalización de las relaciones sociales de poder y de dominio, de las desigualdades sociales, de género, del racismo. La construcción mercantilista e instrumental de la naturaleza como "recurso". La representación de los cuerpos y el género en los medios. La construcción de la alteridad y subalteridad. Las desigualdades de la sociedad mediatizada: la hegemonía del mercado y la producción de bienes culturales y comunicacionales como instancias de organización de los intercambios. La articulación de la cultura y la economía. La producción inmaterial y las clasificaciones posibles del valor -valor de uso, valor de signo, valor de cambio, valor de símbolo- como modos de distinción de lo socioeconómico en torno a lo semiótico-cultural. ¿Semiocapitalismo? Un nuevo modo de producción-consumo dominante, cuyos componentes primordiales serían, en su forma más elemental, el signo-mercancía y la producción semiótica como su género de producción específico.

225

225 Para un desarrollo del concepto, *Cf.* Berardi (2017, pp.127-130).

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

La publicidad y la promoción: la legitimación de clasificaciones sociales y del consumo.

Las funciones de la publicidad. Performatividad y mercantilización[226]. La función explícita de promoción de mercancías; la producción inmaterial: la producción de los productos-bienes como mercancía; la promoción de mercancías como acercamiento y presentación simbólica de los bienes. *Marketing, marketing directo, packaging.* El acercamiento material al consumidor de los productos mercantilizados en la comercialización. La publicidad, entre las otras instituciones (como las escuelas, los ceremoniales de la ley y el Estado y las iglesias[227]), con el rol de hacer circular los significados. Las funciones ideológicas implícitas de la publicidad: (1) la transmisión de ideas y la circulación de clasificaciones culturales y (2) la promoción del consumo como actividad social significativa y legítima. (1) La publicidad y las clasificaciones culturales: las imágenes publicitarias y las diferencias y jerarquías sociales. La publicidad como forma simbólica ambigua que con la misma finalidad de venta, es capaz de orientarse tanto a reproducir las distinciones y estereotipos socioculturales como apoyarse en nuevas orientaciones culturales y en tendencias sociales innovadoras e, incluso, de resistencia y contrahegemónicas. Los usos publicitarios de los movimientos contrahegemónicos y su estereotipación y fetichización[228] (casos históricos como los *hippies*, el movimiento *punk* y el feminismo, entre otras posibilidades). (2) La promoción del consumo como actividad social significativa. Más allá de las diferentes imágenes de género, edad, raza, clase, etc. en los mensajes publicitarios en conjunto, al adoptar el punto de vista del consumo y dirigirse a los individuos como consumidores, "la publicidad naturaliza el papel de consumidor como identidad social" (Sassatelli, 2012, p. 190). La publicidad y la promoción del consumo como modo de vida; como respuesta individual a las insatisfacciones y problemas individuales y sociales: la soledad, el tedio, las desigualdades e injusticias sociales, entre otras (Sassatelli, 2012, p.190-191). En consecuencia, el consumo como

---

226 "Son mercancías los programas que elaboran las productoras para que sean consumidos por empresas emisoras, en primer lugar, y por la mayor cantidad posible de receptores, en última instancia. Son mercancías las estrellas mediáticas que comercializan su imagen. Son mercancías los sujetos que, desde la instancia de recepción, se transforman en audiencias y en rating para ser vendidos a otras empresas capitalistas, los anunciantes. De un lado, la actividad de los productores se organiza según una intensa división del trabajo: roles y tareas se especializan; las rutinas de producción, aunque contengan momentos de trabajo creativo, se estandarizan. Del otro lado, la eventual participación de los receptores en el intercambio simbólico es transformada en voto o mensaje de texto por el que se abona dinero. La racionalidad del cálculo destinada a la maximización del beneficio orienta, en última instancia, los procesos de producción que se configuran en torno a estos medios comerciales" (Kejval, 2011, p.224).

227 A diferencia de esas otras instituciones, afirma Sassatelli (2012), "'la razón de ser' del sistema publicitario no es 'socializar a las masas según los valores' [...] los publicitarios no tienen ningún interés intrínseco en lo que el material que producen pueda significar desde el punto de vista ideológico: 'promueven para vender'" (p. 187).

228 Por ejemplo, Robert Goldman considera que la traducción publicitaria del feminismo tiene efectos negativos para el movimiento: "Cuando los publicitarios se apropian del feminismo, lo cocinan, por así decirlo, para poder destilar un residuo, un *look*, un estilo. Los discursos de las mujeres son transferidos y hablados de nuevo por objetos marca Nike o *jeans* Esprit. Objetos-signos se convierten, pues, en equivalentes de los objetivos del feminismo (como la independencia y el éxito profesional) y los reemplazan" (Citado en Sassatelli, 2012, p. 189, nota al pie N° 5). No queda claro cómo puede ser ese "reemplazo" que afirma el autor, pero es cierto que la tipificación y la subordinación al fin comercial implica una banalización y que se estimula el uso del feminismo como un estilo o una pose, y de ese modo se lo descontextualiza y despoja de su potencia críticamente subversiva y de la radicalidad de su sentido emancipador. Aunque pueda ganar con la extensión de su popularidad, y eso puede tener consecuencias sociales positivas, lo que se populariza es una versión subordinada a los fines de consumo y no se promueve su comprensión profunda.

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

impedimento para la emergencia de movimientos sociales y políticos para transformar concretamente la realidad. Sociología del consumo. Los estilos de consumo como estilos publicitados de vida, como clasificación social para la identificación individual. El valor simbólico de los bienes-mercancía como clasificador social de los consumidores y como factor de distinción social del consumidor (Sassattelli, 2012).
Publicidad y promoción: autonomización del consumo (especialmente en niños, niñas y jóvenes) y del individualismo adquisitivo. El consumo como "ritual de posesión", como desmercatilización de las cosas y servicios en la reapropiación de las mercancías. El reemplazo del valor puramente comercial por otras formas de valor: afectivo, relacional, simbólico. La construcción de la identidad del consumidor en oposición con la identidad estandarizada de los objetos, de los cuales se sirve para fijar aspectos de su propia identidad dentro de las clasificaciones sociales. La desmercantilización en el intercambio de dones. Los regalos como transfiguración de las mercancías, recargadas con significados sentimentales y exclusivos (Sassatteli, 2012, p 194-201).
Nuevas formas de consumo político que desplazan el acento hacia el consumidor como actor político, que tiene derechos y deberes, y con sus compras intenta modificar el sentido del desarrollo de la economía y la sociedad: consumo "verde", "ético" e incluso "crítico" (Sassatteli, 2012, p.190).

La sujeción del deseo y la subjetividad.
Performatividad, subjetividad e identidad. Dispositivos de modelización y constitución de la subjetividad. Reproducción y construcción de estereotipos (de género, sociales, racistas, heteronormados, etarios, de clase, entre otros).

Los medios desde una perspectiva socioeconómica, política y geopolítica.
¿Quién controla los medios y con cuáles fines los instrumenta? La industria cultural y la globalización: la construcción y expansión del mercado global. Los medios como actores necesarios del modelo de acumulación económica y estratificación social, mediante el fortalecimiento de la industria cultural dominante (Aporte Distrital). Los medios desde una perspectiva socioeconómica. Composición empresarial, capitales, fuentes de ingreso. Relaciones entre la economía de las distintas empresas multimediáticas (sus vínculos con otras empresas y otros sectores económicos); sus pautas publicitarias y sus líneas editoriales.

Transformaciones de la política en el contexto del videopoder: la videopolítica.
El creciente poder de los medios masivos de comunicación y especialmente los audiovisuales, en la conformación de la sociedad y la transmutación progresiva de la política institucional que tiende a convertirse en un espectáculo (Urresti, 2011). El pasaje de las democracias de partidos a las democracias de públicos bajo la forma de la videopolítica. La extrema inestabilidad y volatilidad de la fuerza política y su alejamiento de la representación del ciudadano. La videopolítica como escena de una nueva forma de acumulación, negociación y consolidación de poder, centrado en el aprovechamiento de los medios masivos de comunicación (especialmente la televisión) (Urresti, 2011). Pérdida de autonomía relativa y dependencia de la política respecto de las grandes empresas de medios. La dependencia de los representantes políticos respecto de los medios privados para conseguir espacio y aire; el poder de los medios privados de darles o quitarles presencia y visibilidad pública a políticos y partidos o de excluirlos completamente. La necesidad de la campaña permanente, de la presencia

ES COPIA

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

en los medios; la propaganda y el marketing político de los gobiernos como factor de gobernabilidad ante la volatilidad del ciudadano convertido en espectador y del electorado convertido en público (Urresti, 2011).

La transformación cultural en los tiempos mercantilizados de los medios audiovisuales.

Las mutaciones en la producción de las prácticas semióticas. La lógica temporal mercantilizada de los medios audiovisuales: la inmediatez y la temporalidad no lineal. Implicancias de esta lógica temporal en el modo de construir abordajes históricos, filosóficos, sociales, entre otros. Los efectos de los medios en el uso del lenguaje.

El discurso video-político. El discurso político tradicionalmente requería una cadencia lenta para la formulación argumentativa, el relato, la presentación de tesis y antítesis, la comparación de posturas. Esto es incompatible con la temporalidad mercantilizada de los medios. Las nuevas formas del discurso político sometido a las exigencias de la temporalidad mediática mercantilizada, a su lógica y a su coherencia superficial y entrecortada.[229] En base a las alteraciones que produce esa temporalidad en las actuaciones audiovisuales, se altera la concepción del rol social e institucionall de los sujetos:

> El estilo discursivo de la televisión produce alteraciones incluso en nuestros modos de concebir cómo debe ser un político, un profesor, un religioso: las instituciones son cada vez más juzgadas, vistas y concebidas en relación con un tipo de performance audiovisual (Bueno Fischer, 2006, pp. 173-174)

La tecnología digital e Internet.

La codificación digital como un soporte semiótico universal al que se puede traducir la información de cualquiera de los otros lenguajes y sistemas semióticos: desde signos icónicos miméticos como los cuadros, las fotografías, las filmaciones, las grabaciones sonoras, los signos verbales y sus textos (Schaeffer, 2002, p. 8).

Las redes sociales como empresas publicitarias. La minería de datos. La creación de bases de datos para la construcción de una publicidad específica, orientada a cada consumidor. Las nuevas formas de mediación cultural y de mercantil en el entorno digital: los "influencers". Las identidades en el entorno digital. Virtualización de las relaciones sociales y de los y las otras. Las prácticas en las redes sociales: la autopromoción -la construcción de la propia imagen como objeto de deseo y de consumo-. El borramiento de las fronteras de lo público y lo privado: "el impulso de convertir a la vida en una experiencia públicamente anotada ha borrado la distinción entre la publicidad y el auto-expresarse, el marketing y la identidad" (Van Dijck, 2013, citado en Dussel, 2014).

La expansión de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información y sus efectos sobre los modos de la percepción sensorial de la actualidad: las mutaciones en la sensibilidad, cognitivas y emocionales; en las experiencias de la temporalidad y

229 "La discursividad política se disuelve en esa lógica que reduce y empobrece la discusión, haciendo que aparezca como aburrida. La publicidad comercial, macrogénero de clara vocación imperialista, reduce el sistema semiótico televisivo a su máxima economía: lograr los mayores efectos en el menor tiempo posible, condición que no tarda en subsumir a la política, presa de la imagen y el eslogan por la necesidad de producir efectos inmediatos y llegar a grandes audiencias, algo que la conduce a la personalización, la provocación y el escándalo, componentes típicos del periodismo de chismes, hoy fuertemente presente en la información y los discursos políticos" (Margulis et. al., 2011).

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

el espacio; las transformaciones en las lógicas y dinámicas de los procesos de lectura y escritura; nuevas formas de la autoría. La aceleración de los tiempos y los límites para el procesamiento cognitivo y crítico de los flujos excesivos de información. El poder político y "la ocupación sistemática y omnipresente del tiempo mental, de los automatismos psíquicos, de la atención y la imaginación" (Berardi, Jacquemet y Vitali, 2003, citado en Kejval, 2011, p. 219).
Las tecnologías móviles. La recolección de datos móviles (GPS, aplicaciones, historiales) y las nuevas formas de la publicidad específica, orientada al consumidor. Las aplicaciones y su funcionamiento económico (recolección de datos, publicidad).

La colonización del imaginario y la construcción del sentido común - opinión pública.
Performatividad social. La industria de la información y la producción de la "actualidad" y "la realidad". Los medios como productores de realidad, en la medida que les otorgan a los datos seleccionados, sentidos políticos y morales. Los discursos mediáticos como disciplinadores sociales y poderosas herramientas de construcción y conservación de relaciones de saber-poder hegemónicas (Lafon, 2012, p. 194). Conformación de la agenda (*agenda setting*). El efecto de los medios sobre los lenguajes y la construcción de la representación de lo real y lo posible.

Semiótica y análisis de los discursos de los multimedios masivos de la industria comunicacional.
Los discursos mediáticos, los géneros informativos y la retórica de la independencia y la objetividad. Su relación con el principio de realidad y otros códigos de representación (perspectiva lineal, matematización y geometrización del espacio, realismo, representacionalismo), percepción y cognición (la ciencia, el método científico y el valor de verdad por correspondencia: experimentación y demostración empírica) en la historia de la cultura occidental. El efecto de "realidad".
Línea editorial de las empresas y la supuesta independencia de los periodistas en los multimedios (tensiones y/o adecuaciones). Los mecanismos de ocultación y manipulación en los distintos medios y lenguajes. Medios, lenguajes y géneros mediáticos. Medios gráficos, audiovisuales (fotografía televisión, cine), radiofónicos, electrónicos. La cultura visual. La construcción de la visualidad. La construcción mediática de la representación de la realidad social.
La enunciación en los medios masivos: deconstrucción del enunciatario previsto en los productos fetiche de la industria cultural y comunicacional. La diferencia enunciativa entre difusión y comunicación. **Difusión**: instancia enunciativa asimétrica, unilateral, unidireccional, no reversible, y construcción del enunciatario como un receptor-consumidor pasivo. La diferenciación técnica entre transmisores y receptores y la división social del trabajo entre productores y consumidores (Kejval, 2011). Otros modos de recepción de las enunciaciones dominantes. Los formatos aparentemente participativos, en los cuales el sujeto espectador cree encontrar espacios de simetría y dialogicidad para expresar su punto de vista, cuyo lugar de enunciación y estructura de sentido está determinada por las prácticas de enunciación instituidas por el discurso mediático. El fenómeno del **consumo irónico:** un posicionamiento del receptor que se resiste y no se deja sujetar pasivamente, que se desvía del lugar del enunciatario previsto por el producto discursivo de la industria mediática, pero que no termina de de-sujetarse, en tanto sigue siendo receptor-consumidor.

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

La construcción de la comunicación desde el paradigma de los derechos humanos.

La interpelación que realizan las producciones mediáticas a la niñez y a la adolescencia en tanto consumidores, objetos y sujetos de consumo. El marco legal en la Argentina como base para revertir esta situación: la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual y las leyes a las que se refiere directa e indirectamente en su articulado. La Convención Internacional de los Derechos del Niño y la Ley de Protección Integral de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, protegen los derechos comunicacionales de las audiencias y especialmente los derechos de niños, niñas y jóvenes; promueven su participación como receptores críticos y como protagonistas y productores de mensajes en los medios de comunicación. El conocimiento y reflexión de los y las estudiantes sobre sus derechos para poder ejercer su ciudadanía comunicacional y reclamar en el caso de que esos derechos sean vulnerados (Defensoría del Público, 2016).

Comunicación para la emancipación de la subjetividad y la construcción comunitaria intercultural.

El rol formativo de los medios para el empoderamiento ciudadano, la re-construcción de un espacio público, una cultura política y como camino a la construcción de democracia en sentido fuerte (y no sólo formal): para la expresión, el diálogo, la deliberación y el ejercicio de la participación para la transformación sociocomunitaria. La comunicación como espacio de encuentro, intercambio, creación de conocimientos, saberes y vínculos, de trabajo cooperativo, de articulación discursiva y producción colectiva y comunitaria. Comunicación y deconstrucción. Comunicación crítica para deconstruir la normalidad y la naturalidad del sentido común y el orden imperante. El humor, la ironía, la parodia y la puesta en evidencia de los mecanismos ordenadores del discurso. Apropiación de los géneros discursivos establecidos en los medios masivos, experimentación y desvío del horizonte de expectativas de los géneros. Performatividad en los medios: comunicar para deconstruir estereotipos de género y raciales, desde una perspectiva interseccional. Profundizar el desafío político, epistémico, pedagógico y ético de generar espacios de reflexión y producción de sentidos sobre géneros y sexualidades que tiendan a la transformación de los mandatos culturalmente arraigados. De esta forma, desde los cruces entre el activismo y los marcos académico/institucionales, la propuesta consiste en discutir estrategias de abordaje, de problematización y transformación de nuestras realidades como aportes a la construcción de un mundo con libertades cotidianas y derecho a la-s diferencia-s. La construcción de otros órdenes de discurso desde los intereses comunitarios situados: construcción de una agenda propia. La construcción de la enunciación en los medios desde otro paradigma: ¿público o participantes? La deconstrucción de la pasividad del receptor construida por las industrias culturales y la promoción de receptores activos y participativos. La creación de condiciones para la escucha del otro. La comunicación como interacción fundante de la comunidad y de las organizaciones comunitarias. Medios comunitarios de comunicación: medios y

230

230 "Un paradigma comunicacional asentado en la perspectiva de los derechos humanos plantea construir nuevas relaciones con las audiencias, mayor responsabilidad social y ética en la búsqueda política de visibilizar todos los sectores de la comunicación: escolares, comunitarios, de los feminismos, populares de pueblos originarios y comunidades campesinas. Y desde los intereses, necesidades y deseos de estos sectores, construir otros órdenes de discurso, otras agendas informativas y otros regímenes de verdad". (Aporte Distrital).

ES COPIA

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

feminismos, medios e interculturalidad. Ética y política de la comunicación social y el periodismo.

Historia de la comunicación alternativa.

La historia del desarrollo de los medios de "comunicación" / difusión en la modernidad occidental y del surgimiento de los grupos sociales contra hegemónicos y la comunicación alternativa: contrainformación, comunicación autónoma y comunicación ciudadana (Kejval, 2011), desde una perspectiva interdisciplinar.

HACIA UNA POSIBLE CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA

La construcción metodológica, entonces, se orientará a partir del cuestionamiento de los significados hegemónicos en torno a la palabra "comunicación" en los dos sentidos propuestos en la fundamentación. Por un lado, a través de un trabajo de reflexión y análisis sobre la recepción de los discursos multimediáticos y sobre las prácticas en los entornos digitales y sus consecuencias sociales. Por otro lado, un trabajo de producción y reapropiación del sentido de la comunicación por parte de las y los estudiantes, en el desarrollo prácticas comunicativas situadas. En estas dos orientaciones complementarias -una deconstructiva y otra constructiva- será fundamental trabajar también a partir del concepto de performatividad.

En la primera orientación, en el análisis crítico de los discursos mediáticos, los conocimientos y saberes semióticos, discursivos y sociales se deben poner al servicio de un proceso de contextualización e interpretación, y no componer una lista de temas-contenidos a abordar. Deberán, además, articularse con la selección de problemáticas relevantes, pertinentes e interpelantes que se proponen en los Nudos a partir de las Perspectivas.

En la segunda orientación, el trabajo de construcción de prácticas comunicativas propias y situadas debe plantearse como un trabajo de construcción colectiva, de autoorganización y autogestión colaborativa de las y los estudiantes. El contexto, y las particularidades de las y los sujetos de aprendizaje, en interrelación con sus realidades, serán los puntos de partida desde los cuales las y los docentes plantearán sus intencionalidades pedagógicas, epistémicas y políticas, que tomarán forma en una propuesta didáctica específica de este espacio curricular, en diálogo con los saberes de otras disciplinas del área o de otras áreas. Dicha propuesta deberá considerar también el empleo de los recursos y herramientas de trabajo disponibles en las escuelas o para las y los estudiantes, como los celulares, para la creación y el desarrollo de práctica de comunicación comunitaria (revistas, periódicos, de blogs, páginas web, la realización de videos, audios, spot radiales, entre tantas otras posibilidades).

Coincidiendo con Siede (2007), el desafío es pensar las prácticas político-pedagógicas, ya no desde la lógica de la explicación-aplicación, sino más bien, desde la problematización-conceptualización (Siede, 2007). Para este enfoque, aquellas contradicciones entre teoría y práctica, los conflictos y los desacoples normativos son una oportunidad para pensar (Siede, 2007, p. 230). La alternativa metodológica de la problematización-conceptualización genera apertura en las clases al apelar al mundo de representaciones/significaciones que tiene cada estudiante, con el objetivo de confrontarlas con los conocimientos y saberes curriculares, habilitando la toma de posiciones, y promoviendo, así, el pensamiento autónomo.

Para esto, se debe dejar de lado la linealidad hegemónica de los procesos de enseñanza que se inicia en el abordaje de conceptos abstractos y, en cambio, partir de situaciones que dan cuenta de las prácticas y concepciones de la vida social de los

ES COPIA

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

y las estudiantes, para construir un saber desde ese análisis situacional, que permita reconstruir enfoques y conceptualizaciones de las comunicaciones y los medios, a partir de los problemas y preguntas que lo originaron.

La problematización permite generar el conflicto cognitivo, entendido como la búsqueda de respuestas más abarcadoras y argumentativamente sustentables. Éste es el motor metodológico de esta propuesta, con la intención de confrontar las informaciones circundantes y las categorías de análisis que ya se tienen.

Desde una perspectiva decolonial, es importante partir de una reflexión antropológica (nutrida desde distintos enfoques, como la antropología cultural, la sociosemiótica, sociológico, entre otros) sobre la dinámica de interacción de las formas codificadas de representación y percepción (estéticas) y cognición (científicas); particularmente, sobre las formas en que se fijan dichos códigos y su interrelación -en la modernidad Occidental desde el Renacimiento-, para poder contrastarlas con otras posibilidades de percibir, representar y concebir en distintas culturas (o en distintos momentos de la historia occidental).

> Hoy se está cada vez más convencido de que los hombres que pertenecen a culturas diferentes no sólo hablan diferentes lenguas sino que también habitan mundos sensoriales diferentes. La experiencia será captada según la diferente estructura de la rejilla perceptiva entre una cultura y otra (Schnaith, 1987, pp. 4-5).

Esta posibilidad de comprensión se fue abriendo desde hace ya más de un siglo y

> Se corresponde con el lento derrumbe de las certezas que alimentaron la grandeza imperial de Europa. La perspectiva como forma simbólica -así lo enseñó Panofsky- significa en Occidente mucho más que un método de representación: alude a una actitud mental en la relación con el mundo y con las otras culturas. Más que la verdad absoluta sobre el espacio y la visión es nuestra verdad como civilización lo que en ella se revela: una cultura que se entiende a sí misma como centro desde el cual dominar el mundo e imponerle su propia verdad, según ella universal por "racional". La representación clásica, perspectivista, nos permite creer que la mirada rodea al objeto y toma posesión de él. Su proyección induce a lanzar sobre lo visible una mirada de propietarios, de amos, una mirada que encierra al objeto dentro de las leyes de visión, ópticas y culturales, que ella misma aporta (Schnaith, 2008, pp. 74-75).

Esta posibilidad de pensar las prácticas sociales en el aula, desde construcciones metodológicas de problematización-conceptualización, desde estos parámetros, permitirá construir nuevos sentidos del mundo con otras y otros, en clave decolonial y emancipatoria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AA. VV. (2014). Declaración sobre la juventud y los medios audiovisuales. *Encuentro Nacional: Conclusiones De Las Audiencias Públicas 2014*, Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de http://archivo.defensadelpublico.gob.ar/es/declaracion-juventud-y-medios-audiovisuales-1). Anexo al documento.

ES COPIA

ADRIANA BEATRIZ PONTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de E
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

AA. VV. (2009). Módulo de Formación Específica en Comunicación Comunitaria. Programa de Capacitación y Fortalecimiento para Organizaciones Sociales y Comunitarias. Buenos Aires, Argentina: Secretaría de Extensión Universitaria, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de http://cajondeherramientas.com.ar/wp-content/uploads/2018/02/Comunicacion-Comunitaria.pdf

Arfuch, L. (2006). Las subjetividades en la era de la imagen. En I. Dussel y D. Gutierrez (comps), *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen.* Buenos Aires, Argentina: Manantial.

Berardi, F. (2017). *Fenomenología del fin. Sensibilidad y mutación conectiva.* Buenos Aires, Argentina: Caja Negra.

Brancoli, J. (2009). Recuperar la palabra, redistribuir la riqueza. En AA. VV. Módulo de Formación Específica en Comunicación Comunitaria Programa de Capacitación y Fortalecimiento para Organizaciones Sociales y Comunitarias, Buenos Aires, Argentina: Secretaría de Extensión Universitaria, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de http://cajondeherramientas.com.ar/wp-content/uploads/2018/02/Comunicacion-Comunitaria.pdf

Brea, J. L. (ed.) (2005). *Estudios visuales. Epistemología de la visualidad en la era de la comunicación.* Madrid, España: Akal.

Bueno Fischer, R. M. (2006). El ejercicio de ver: medios y educación. En I. Dussel y D. Gutierrez (comps), *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen.* Buenos Aires, Argentina: Manantial.

Carli, S. (2006). Ver este tiempo. Las formas de lo real. En I. Dussel y D. Gutierrez (comps), *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen.* Buenos Aires, Argentina: Manantial.

Caro, A. (2011). Semiocapitalismo , marca y publicidad. Una visión de conjunto. *Pensar la Publicidad, 5*(2), pp. 159-180. Recuperado de http://dx.doi.org/10.5209/rev_PEPU.2011.v5.n2.37868

Defensoría del Público (2016). La Defensoría en la escuela. Herramientas para que chicas y chicos conozcan y ejerzan sus derechos comunicacionales. Recuperado de http://defensadelpublico.gob.ar/la-defensoria-en-la-escuela-herramientas-para-que-chicas-y-chicos-conozcan-y-ejerzan-sus-derechos-comunicacionales/

Drucaroff, E. (2016). *Otro logos. Signos, política, discursos.* Buenos Aires, Argentina: Edhasa.

Dussel, I. (2006). Educar la mirada. Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente. En I. Dussel y D. Gutierrez (comps), *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen.* Buenos Aires. Argentina: Manantial. Recuperado de http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursos/media/docs/apoyo/apoyo04.pdf

Dussel, I. (2009). Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos. *Nómadas, 30,* pp.180-193. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-75502009000100014&lng=es&tlng=es.

Dussel, I. (2011). Aprender Y Enseñar En La Cultura Digital, VI *Foro Latinoamericano de Educación; Educación y nuevas tecnologías: Los desafíos pedagógicos ante el mundo digital* / Inés Dussel y Luis Alberto Quevedo. - 1a ed. - Buenos Aires, Argentina: Santillana.

ES COPIA

ADHIANA BEATRIZ PINTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

Dussel, I. (2014). Las redes sociales en la escuela. Posibilidades y límites de las nuevas plataformas. *El Monitor de la Educación, 35.*

Dussel, I. y Southwell, M. (2005). La escuela y las nuevas alfabetizaciones. Lenguajes en plural. *El Monitor de la Educación, 13.* Featherstone, M. (2000). *Cultura de consumo y posmodernismo.* Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados.* Barcelona, España: Gedisa.

Gómez, P. P. y Mignolo, W. (2012). *Estéticas decoloniales recurso electrónico.* Bogotá, Colombia: Sección de Publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Gómez Moreno, P. P. (2015). *Estéticas fronterizas: diferencia colonial y opción estética decolonial.* Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Andina Simón Bolívar (Ecuador).

Jameson, F. (1998). *Teoría de la posmodernidad.* Madrid, España: Trotta.

Jameson, F. (2010). *El giro cultural. Escritos seleccionados sobre el posmodernismo 1983-1998.* Buenos Aires, Argentina: Manantial.

Jameson, F. (2012). *Posmodernismo. La lógica cultural del capitalismo avanzado.* Buenos Aires, Argentina: La Marca Editora, vol.I.

Kejval, M. (2011). Comunicación alternativa: perspectivas y tensiones contemporáneas. En M. Margulis, M. Urresti, H. Lewin y otros. *Las tramas del presente desde la perspectiva de la sociología de la cultura.* Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.

Krochmalny, P. y Zarlenga, M. (2011). Cultura visual y estudios visuales. En M. Margulis, M. Urresti, H. Lewin y otros. *Las tramas del presente desde la perspectiva de la sociología de la cultura.* Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.

Hermmheiz, I. (2016). Eros and Semiocapitalism: The Loss of the Other, the End of Love? *Scapegoat Journal Eros,* 9. Primavera 2016. Recuperado en español http://vision.centroculturadigital.mx/media/done/eros_final_2.pdf

Huergo, J. (2003). *Interrogantes sobre Comunicación Popular y Comunitaria: desafíos políticos-culturales.* Montevideo, Uruguay: Universidad de la República.

Lafon, M. (2012). *Lucha de Clases y Posmodernidad. La Huelga Docente del 2007 en Neuquén.* Neuquén, Argentina: Editorial Kuruf.

Magariños de Morentin, J. (2008). *La semiótica de los bordes. Apuntes de metodología semiótica.* Córdoba, Argentina: Editorial Comunicarte.

Magarola, O. (2014). *Una aproximación al campo de la Comunicación Comunitaria ó de la Comunicación y Cultura Comunitaria.* Ficha de Cátedra. Universidad Nacional de Buenos Aires, Argentina. Recuperado de https://sites.google.com/site/omunicacioncomunitariauba/contenidos

Martín Barbero, J. (1996). Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. *Nómadas,* 5. Bogotá, Colombia: Universidad Central.

Mata, M. C. (2003). Ciudadanía comunicativa: un desafío para la democracia. En AA. VV. (2003). *Veedurías y observatorios. Participación social en los medios de comunicación.* Buenos Aires, Argentina: La Tribu.

Mazziotti, N. (2001). Narrativa: los géneros en la televisión pública. En O. Rincón, (comp.), *Televisión pública: del consumidor al ciudadano.* Bogotá, Colombia: Convenio Andrés Bello.

ES COPIA

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

Richard, N. (2006). Estudios visuales y políticas de la mirada. En I. Dussel y D. Gutierrez (comps), *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen.* Buenos Aires, Argentina: Manantial.

Sassatelli, R. (2012). *Consumo, cultura y sociedad,* Buenos Aires, Argentina, Amorrortu editores.

Scavino, D. (2009). *El señor, el amante y el poeta. Notas sobre la perennidad de la metafísica.* Buenos Aires, Argentina: Eterna Cadencia.

Schaeffer, J-M. (2002). *¿Por qué la ficción?,* España, Ediciones Lengua de Trapo.

Schnaith, N. (1987). Los códigos de la percepción, del saber y de la representación en una cultura visual. *Revista Tipográfica,* 4. Recuperado de https://es.scribd.com/doc/306872412/Nelly-Schnaith-Los-Codigos-de-La-Percepcion

Schnaith, N. (2008). *Paradojas de la representación.* Buenos Aires, Argentina: Leviatán.

Searle, J. (1980). *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje.* Madrid, España: Ediciones Cátedra.

Searle, J. (1997). *La construcción de la realidad social.* Barcelona, España: Paidós.

Siede, I. (2007). Hacia una didáctica de la formación ética y política. En G. Schujman e I. Siede (coord.), *Ciudadanía para armar: aportes para la formación ética y política.* Buenos Aires, Argentina: Aique.

Steimberg, O. (2013). *Semióticas. La semiótica de los géneros, de los estilos, de la transposición.* Buenos Aires, Argentina: Eterna Cadencia.

Uranga, W. (2011). Comunicación popular y derecho a la comunicación Recuperado de
http://www.wuranga.com.ar/images/propios/06_comunicacion_popular.pdf

Uranga, W. (2014). Comunicación popular y Universidad: Notas para invitar a la reflexión sobre la intervención. *Territorios, Transformar desde la comunicación: Espacio de Comunicación e Intervención Social y Política,* 1. Buenos Aires, Argentina. Facultad de Ciencias Sociales, U.B.A.

Urresti, M. (2011). Transformaciones de la dominación. En M. Margulis, M. Urresti, H. Lewin y otros. *Las tramas del presente desde la perspectiva de la sociología de la cultura.* Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.

Verón, E. (1993). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad.* Barcelona, España: Gedisa.

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA

AA. VV., (2003). *Veedurías y observatorios. Participación social en los medios de comunicación.* Buenos Aires, Argentina: La Tribu. Pp. 42-51.

Cantora, Adriana; Natalia, Gentile; Sebastián,Janeiro y Federico, Blanco (2010). Dinámicas participativas para la comunicación comunitaria: Manual de técnicas participativas para el diagnóstico, *planificación* y evaluación del trabajo en grupo. Material de cátedra. Buenos Aires. Argentina. Universidad NAcional de Buenos Aires. (recuperado de https://sites.google.com/site/omunicacioncomunitariauba/contenidos).

De piero, S. (2005). O*rganizaciones de la sociedad civil. Introducción*, Cap.1 y 3. Buenos Aires. Argentina: Ed. Paidós (recuperado de https://sites.google.com/site/omunicacioncomunitariauba/contenidos).

Dussel, I. (2009). Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos. *Nómadas, 30,* pp.180-193. Recuperado de

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

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-75502009000100014&lng=es&tlng=es

Brucaroff, E. (2016). *Otro logos. Signos, política, discursos.* Buenos Aires, Argentina: Edhasa.

García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados.* Barcelona, España: Gedisa.

Gómez, P. P. y Mignolo, W. (2012). *Estéticas decoloniales recurso electrónico.* Bogotá, Colombia: Sección de Publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Huergo, J. (2003). *Interrogantes sobre Comunicación Popular y Comunitaria: desafíos políticos-culturales.* Montevideo, Uruguay: Universidad de la República.

Magariños de Morentin, J. (2008). *La semiótica de los bordes. Apuntes de metodología semiótica.* Córdoba, Argentina: Editorial Comunicarte.

Richard, N. (2006). Estudios visuales y políticas de la mirada. En I. Dussel y D. Gutierrez (comps), *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen.* Buenos Aires, Argentina: Manantial.

Scavino, D. (2009). *El señor, el amante y el poeta. Notas sobre la perennidad de la metafísica.* Buenos Aires, Argentina: Eterna Cadencia.

Steimberg, O. (2013). *Semióticas. La semiótica de los géneros, de los estilos, de la transposición.* Buenos Aires, Argentina: Eterna Cadencia.

Thwaites rey, Mabel (2004). *La autonomía como búsqueda, el Estado como contradicción.* Buenos Aires, Argentina: Ed. Prometeo. (recuperado de https://sites.google.com/site/omunicacioncomunitariauba/contenidos).

Uranga, W. (2011). Comunicación popular y derecho a la comunicación Recuperado de http://www.wuranga.com.ar/images/propios/06_comunicacion_popular.pdf

Verón, E. (1993). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad.* Barcelona, España: Gedisa.

6.4 MAPAS CURRICULARES

6.4.1 FUNDAMENTOS Y CRITERIOS DE ORGANIZACIÓN DE LOS MAPAS CURRICULARES DEL CICLO BÁSICO COMÚN.

Fundamentos

La organización de los Mapas Curriculares del Ciclo Básico Común de la Escuela Secundaria[231], está presidida por el conjunto de decisiones político pedagógicas, epistemológicas y didácticas que articulan la estructura de áreas, disciplinas, espacios curriculares interáreas y sus relaciones. Su diseño responde a la premisa de

231 Los mapas curriculares esquematizan cronogramas semanales de distribución de las áreas, disciplinas y espacios curriculares en el marco horario de la jornada escolar. **Tienen carácter ilustrativo y se presentan como ejemplo de organización y distribución de la jornada de trabajo escolar.** Son acompañados por cuadros que dan cuenta de la cantidad de horas contempladas para el ejercicio del trabajo docente y conformadas por: horas frente a alumnos de carácter individual, horas frente a alumnos en EPA y horas de articulación.

ES COPIA

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

supeditar las definiciones administrativas a las decisiones y fundamentaciones pedagógicas.

Considerando el carácter común del Ciclo Básico, los mapas curriculares para el primero, segundo y tercer año se configuran atendiendo:

a) la distribución del conjunto de conocimientos y saberes comunes y con un mismo orden de complejidad, a los efectos de asegurar el principio de igualdad del estudiantado como sujeto de derecho, dar concreción al principio de Justicia Curricular, evitar la discriminación educativa y la fragmentación institucional y garantizar la movilidad del estudiantado en el ámbito jurisdiccional;

b) atender y respetar la especificidad de las modalidades de la educación secundaria y;

c) concretar la identidad del tercer año de 'Enlace Pedagógico' y su carácter de 'Interciclo', combinando espacios curriculares de formación específica en el marco más amplio de la formación general.

El ordenamiento y secuencia de los espacios curriculares responde a los criterios de relevancia sociocultural y complejidad epistémica y habilita el trabajo pedagógico colectivo, basado en la complementariedad y la cooperación, -que la actual fragmentación disciplinar obstaculiza-, necesario a procesos de construcción integral de conocimientos y saberes, de potenciación de procesos cognoscitivos, de modos de vincularse con el conocimiento en relación con los otros y desde una posición activa y constructiva del estudiantado.

Los Mapas Curriculares expresan también la dimensión organizativa de la práctica pedagógica y la premisa de que el conocimiento escolar se construye en la interacción y el diálogo entre docentes y alumnos/as. El trabajo colaborativo entre docentes es fundamental para proponer y orientar la problematización, la interrogación acerca de los objetos de conocimiento, los procesos de reconstrucción individual por parte de cada uno de los alumnos/as y consecuentemente, la reflexión y conceptualización de las prácticas de enseñanza base de la producción, por parte del docente, de un saber didáctico situado.

Atendiendo los fundamentos precedentes se formulan los **Espacios Pedagógicos Articulados (EPA)**, en tanto espacios áulicos compartidos por docentes de diferentes disciplinas partícipes de un área.

Esta dinámica áulica conjunta y cooperativa no se reduce a la superposición de espacios curriculares ni a la sumatoria de propuestas didácticas. Por el contrario, requiere del trabajo colectivo en pos de construir una propuesta que, incluyendo la especificidad de cada disciplina, las supera y complejiza.

La organización de los EPA dependerá fundamentalmente de la lógica que articula la propuesta de enseñanza y la estructura de contenidos escolares que la sostiene; de los momentos de la 'clase'; del tipo y complejidad de los aprendizajes que tienen lugar en la secuencia didáctica y de las propias posibilidades del colectivo docente institucional partícipe del área. En síntesis, las decisiones sobre su organización en la dinámica del proceso de enseñanza corresponden a la esfera de la autonomía institucional.

ES COPIA

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

Criterios en la construcción de los mapas curriculares

Los criterios que orientan la organización de los Mapas Curriculares atienden:

a) a la fundamentación de Perspectivas y Áreas y la estructura de contenidos del CBC;
b) a la carga horaria del estudiantado;
c) a la proyección de la planta funcional docente con criterios de factibilidad y viabilidad.

A continuación se explicitan los criterios que operaron en la elaboración de los mapas:

1. Consideración de los planes de estudio vigentes a fin de garantizar que se mantuvieran las horas de trabajo vinculadas a las disciplinas, atendiendo tanto las horas de clase - frente al estudiantado- y las horas de articulación;
2. Ordenamiento equilibrado de las áreas, de las disciplinas que las conforman y de los espacios curriculares inter áreas;
3. Organización del trabajo pedagógico en áreas, atendiendo los momentos disciplinares y los momentos de Espacios Pedagógicos Articulados (EPA);
4. Incorporación de horas de articulación con objetivos de planeamiento, seguimiento y evaluación de la enseñanza y de los aprendizajes;
5. La previsión de espacios curriculares de formación específica en el tercer año de "Enlace Pedagógico e Interciclo", pertinentes a las orientaciones del Ciclo Superior.

6.4.2 CUADROS

6.4.2.1 Escuela Secundaria Orientada

	1° AÑO - SECUNDARIA ORIENTADA				
	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
1	EPA CS SOCIALES: CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍAS - HISTORIA	EPA CS. SOCIALES: GEOGRAFÍA - ECONOMÍA	EPA LENGUAJES: LENGUA - LENGUAS OTRAS (INGLÉS/FRANCES)	EPA CS. NATURALES: BIOLOGÍA - FÍSICO QUÍMICA	MATEMÁTICAS
2	EPA CS SOCIALES: CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍAS - HISTORIA	EPA CS. SOCIALES: GEOGRAFÍA - ECONOMÍA	EPA LENGUAJES: LENGUA - LENGUAS OTRAS (INGLÉS/FRANCES)	EPA CS. NATURALES: BIOLOGÍA - FÍSICO QUÍMICA	MATEMÁTICAS
3	FILOSOFÍA	ECONOMÍA	LENGUA	FÍSICO QUÍMICA	INFORMÁTICA
4	FILOSOFÍA	GEOGRAFÍA	LITERATURA	BIOLOGÍA	INFORMÁTICA
5	HISTORIA	MÚSICA	LITERATURA	MATEMÁTICAS	EPA LENGUAJES: ARTES VISUALES - TEATRO
6	CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍAS	MÚSICA	LENGUAS OTRAS (INGLÉS/FRANCES)	MATEMÁTICAS	EPA LENGUAJES: ARTES VISUALES - TEATRO
7					
	CONTRATURNO				
1	ESI	EFI		EFI	
2	ESI	EFI			

ES COPIA

ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de E...
CONSEJO PROVINCIAL DE ED...

PROVINCIA DEL NEUQUÉN
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

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

	2° AÑO - SECUNDARIA ORIENTADA				
	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
1	EPA CS SOCIALES: CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍAS - HISTORIA	EPA CS. SOCIALES: GEOGRAFÍA - ECONOMÍA	EPA LENGUAJES: LENGUA - LENGUAS OTRAS (INGLÉS/FRANCES)	EPA CS. NATURALES: BIOLOGÍA - FÍSICO QUÍMICA	MATEMÁTICAS
2	EPA CS SOCIALES: CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍAS - HISTORIA	EPA CS. SOCIALES: GEOGRAFÍA - ECONOMÍA	EPA LENGUAJES: LENGUA - LENGUAS OTRAS (INGLÉS/FRANCES)	EPA CS. NATURALES: BIOLOGÍA - FÍSICO QUÍMICA	MATEMÁTICAS
3	FILOSOFÍA	ECONOMÍA	LENGUA	FÍSICO QUÍMICA	INFORMÁTICA
4	FILOSOFÍA	GEOGRAFÍA	LITERATURA	BIOLOGÍA	INFORMÁTICA
5	HISTORIA	EPA LENGUAJES: MÚSICA - DANZA	LITERATURA	MATEMÁTICAS	ARTES VISUALES
6	CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍAS	EPA LENGUAJES: MÚSICA - DANZA	LENGUAS OTRAS (INGLÉS/FRANCES)	MATEMÁTICAS	ARTES VISUALES
7					
	CONTRATURNO				
1	ESI	EFI		EFI	
2	ESI	EFI			

2° AÑO - SECUNDARIA ORIENTADA					
AREA	ASIGNATURA	HS. FRENTE A ESTUDIANTES DUPLA	HS. FRENTE A ESTUDIANTES INDIVIDUAL	HS. DE ARTICULACIÓN	TOTAL HORAS DOCENTE
CS. SOCIALES, POLÍTICAS Y ECONÓMICAS	HISTORIA	2	1	1	4
	GEOGRAFÍA	2	1	1	4
	ECONOMÍA	2	1	1	4
	CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍAS	2	1	1	4
	FILOSOFÍA	-	2	1	3
LENGUAJES Y PRODUCCIÓN CULTURAL	LENGUA	2	1	1	4
	LITERATURA	-	2	-	2
	LENGUAS OTRAS (INGLÉS/FRANCES)	2	1	1	4
	DANZA	2	-	1	3
	MÚSICA	2	-	1	3
	ARTES VISUALES	-	2	1	3
CIENCIAS NATURALES	BIOLOGÍA	2	1	1	4
	FÍSICO QUÍMICA	2	1	1	4
MATEMÁTICA - INFORMÁTICA	MATEMÁTICAS	-	4	1	5
	INFORMÁTICA	-	2	1	3
EFI	EFI	-	3	1	4
ESI	ESI	-	2	1	3
		20	25	16	61

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

PROVINCIA DEL NEUQUÉN
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

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

	3° AÑO - SECUNDARIA ORIENTADA				
	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
1	EPA CS SOCIALES: CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍAS - HISTORIA	EPA CS. SOCIALES: GEOGRAFÍA - ECONOMÍA	EPA LENGUAJES: LENGUA - LENGUAS OTRAS (INGLÉS/FRANCES)	EPA CS. NATURALES: BIOLOGÍA - QUÍMICA	EPA MATEMÁTICAS - INFORMÁTICA
2	EPA CS SOCIALES: CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍAS - HISTORIA	EPA CS. SOCIALES: GEOGRAFÍA - ECONOMÍA	EPA LENGUAJES: LENGUA - LENGUAS OTRAS (INGLÉS/FRANCES)	EPA CS. NATURALES: BIOLOGÍA - QUÍMICA	EPA MATEMÁTICAS - INFORMÁTICA
3	EPA CS SOCIALES: CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍAS - HISTORIA	ECONOMÍA	LENGUA	BIOLOGÍA	MATEMÁTICAS
4	GEOGRAFÍA	ARTES VISUALES	LITERATURA	QUÍMICA	MATEMÁTICAS
5	INFORMÁTICA	ARTES VISUALES	LITERATURA	FÍSICA	LENGUAS PREEXISTENTES
6	ESPACIO CURRICULAR DE LA ORIENTACIÓN 1	ESPACIO CURRICULAR DE LA ORIENTACIÓN 1	LENGUAS OTRAS (INGLÉS/FRANCES)	FÍSICA	LENGUAS PREEXISTENTES
7					
	CONTRATURNO				
1	ESPACIO CURRICULAR DE LA ORIENTACIÓN 2	MEDIOS DE COMUNICACIÓN	EFI	ESPACIO CURRICULAR DE LA ORIENTACIÓN 2	EFI
2	ESPACIO CURRICULAR DE LA ORIENTACIÓN 2	MEDIOS DE COMUNICACIÓN	EFI	ESPACIO CURRICULAR DE LA ORIENTACIÓN 2	

3° AÑO - SECUNDARIA ORIENTADA					
AREA	ASIGNATURA	HS. FRENTE A ESTUDIANTES DUPLA	HS. FRENTE A ESTUDIANTES INDIVIDUAL	HS. DE ARTICULACIÓN	TOTAL HORAS DOCENTE
CS. SOCIALES, POLÍTICAS Y ECONÓMICAS	HISTORIA	3	-	1	4
	GEOGRAFÍA	2	1	1	4
	ECONOMÍA	2	1	1	4
	CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍAS	3	-	1	4
LENGUAJES Y PRODUCCIÓN CULTURAL	MEDIOS DE COMUNICACIÓN	-	2	1	3
	LENGUA	2	1	1	4
	LITERATURA	-	2	-	2
	LENGUAS OTRAS (INGLÉS/FRANCES)	2	1	1	4
	LENGUA PREEXISTENTE	-	2	1	3
	ARTES VISUALES	-	2	1	3
CIENCIAS NATURALES	BIOLOGÍA	2	1	1	4
	QUÍMICA	2	1	1	4
	FÍSICA	-	2	1	3
MATEMÁTICA - INFORMÁTICA	MATEMÁTICAS	2	2	1	5
	INFORMÁTICA	2	1	1	4
EFI	EFI	-	3	1	4
ORIENTACIÓN	ESPACIO CURRICULAR DE LA ORIENTACIÓN 1	-	2	1	3
	ESPACIO CURRICULAR DE LA ORIENTACIÓN 2	-	4	1	5
		22	28	17	67

ES COPIA

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

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

6.4.2.2 Escuela Secundaria Técnico Profesional

	1° AÑO - ESCUELA SECUNDARIA TÉCNICO PROFESIONAL				
	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
1	EPA CS. SOCIALES: CONSTRUCCION DE CIUDADANÍAS - HISTORIA	EPA CS. NATURALES: BIOLOGÍA - FÍSICO QUÍMICA	LENGUA	EPA CS. SOCIALES: GEOGRAFÍA - ECONOMÍA	MATEMÁTICAS
2	EPA CS. SOCIALES: CONSTRUCCION DE CIUDADANÍAS - HISTORIA	EPA CS. NATURALES: BIOLOGÍA - FÍSICO QUÍMICA	EPA LENGUAJES: LENGUA - LENGUAS OTRAS (INGLÉS)	EPA CS. SOCIALES: GEOGRAFÍA - ECONOMÍA	MATEMÁTICAS
3	DIBUJO	EPA LENGUAJES: MÚSICA -TEATRO	LENGUAS OTRAS (INGLÉS)	ESI	INFORMÁTICA
4	DIBUJO	EPA LENGUAJES: MÚSICA -TEATRO	LITERATURA	ESI	INFORMÁTICA
5	MATEMÁTICAS	MATEMÁTICAS	LITERATURA	FILOSOFÍA	
6	MATEMÁTICAS	MATEMÁTICAS	BIOLOGÍA	FILOSOFÍA	
7					
	CONTRATURNO				
1		EPA TECNOLOGÍAS: TALLERES - DIBUJO	EFI	TALLERES	TALLERES
2		EPA TECNOLOGÍAS: TALLERES - DIBUJO	EFI	TALLERES	TALLERES
3		TALLERES	EFI	TALLERES	TALLERES
4		TALLERES		TALLERES	TALLERES

1° AÑO - ESCUELA SECUNDARIA TÉCNICO PROFESIONAL					
AREA	ASIGNATURA	HS. FRENTE A ESTUDIANTES DUPLA	HS. FRENTE A ESTUDIANTES INDIVIDUAL	HS. DE ARTICULACIÓN	TOTAL HORAS DOCENTE
CS. SOCIALES, POLÍTICAS Y ECONÓMICAS	HISTORIA	2	-	1	**3**
	GEOGRAFÍA	2	-	1	**3**
	ECONOMÍA	2	-	1	**3**
	CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍAS	2	-	1	**3**
	FILOSOFÍA	-	2	1	**3**
LENGUAJES Y PRODUCCIÓN CULTURAL	LENGUA	1	1	1	**3**
	LITERATURA	-	2	-	**2**
	LENGUAS OTRAS (INGLÉS)	1	1	1	**3**
	TEATRO	2	-	1	**3**
	MÚSICA	2	-	1	**3**
CS. NATURALES	BIOLOGÍA	2	1	1	**4**
	FÍSICO QUÍMICA	2	-	1	**3**
MATEMÁTICA - INFORMÁTICA	MATEMÁTICAS	-	6	1	**7**
	INFORMÁTICA	-	2	1	**3**
EFI	EFI	-	3	1	**4**
TECNOLOGÍAS	TALLERES	2	10	-	**12**
	DIBUJO	2	2	1	**5**
ESI	ESI	-	2	1	**3**
		22	**32**	**16**	**70**

COPIA

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

PROVINCIA DEL NEUQUÉN
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

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

	2° AÑO - ESCUELA SECUNDARIA TÉCNICO PROFESIONAL				
	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
1	EPA CS. SOCIALES: CONSTRUCCION DE CIUDADANÍAS - HISTORIA	EPA CS. NATURALES: BIOLOGÍA - QUÍMICA	LENGUAS OTRAS (INGLÉS)	EPA CS. SOCIALES: GEOGRAFÍA - ECONOMÍA	MATEMÁTICAS
2	EPA CS. SOCIALES: CONSTRUCCION DE CIUDADANÍAS - HISTORIA	EPA CS. NATURALES: BIOLOGÍA - QUÍMICA	EPA LENGUAJES: LENGUA - LENGUAS OTRAS (INGLÉS)	EPA CS. SOCIALES: GEOGRAFÍA - ECONOMÍA	MATEMÁTICAS
3	DIBUJO	FÍSICA	LENGUA	MATEMÁTICAS	ESI
4	DIBUJO	FÍSICA	LENGUA	MATEMÁTICAS	ESI
5	MATEMÁTICAS	FÍSICA	EPA LENGUAJES: LITERATURA-TEATRO	FILOSOFÍA	
6	MATEMÁTICAS	FÍSICA	EPA LENGUAJES: LITERATURA-TEATRO	FILOSOFÍA	
7					
	CONTRATURNO				
1	INFORMÁTICA	EPA TECNOLOGÍAS: TALLERES - DIBUJO	EFI	TALLERES	TALLERES
2	INFORMÁTICA	EPA TECNOLOGÍAS: TALLERES - DIBUJO	EFI	TALLERES	TALLERES
3		TALLERES	EFI	TALLERES	TALLERES
4		TALLERES		TALLERES	TALLERES

2° AÑO - ESCUELA SECUNDARIA TÉCNICO PROFESIONAL					
AREA	ASIGNATURA	HS. FRENTE A ESTUDIANTES DUPLA	HS. FRENTE A ESTUDIANTES INDIVIDUAL	HS. DE ARTICULACIÓN	TOTAL HORAS DOCENTE
CS. SOCIALES, POLÍTICAS Y ECONÓMICAS	HISTORIA	2	-	1	3
	GEOGRAFÍA	2	-	1	3
	ECONOMÍA	2	-	1	3
	CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍAS	2	-	1	3
	FILOSOFÍA	-	2	1	3
LENGUAJES Y PRODUCCIÓN CULTURAL	LENGUA	1	2	1	4
	LITERATURA	2	-		2
	LENGUAS OTRAS (INGLÉS)	1	1	1	3
	TEATRO	2	-	1	3
CS. NATURALES	BIOLOGÍA	2	-	1	3
	QUÍMICA	2	-	1	3
	FÍSICA	-	4	1	5
MATEMÁTICA - INFORMÁTICA	MATEMÁTICAS	-	6	1	7
	INFORMÁTICA	-	2	1	3
EFI	EFI	-	3	1	4
TECNOLOGÍAS	TALLERES	2	10		12
	DIBUJO	2	2	1	5
ESI	ESI	-	2	1	3
		22	34	16	72

FOLIA

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

PROVINCIA DEL NEUQUÉN
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

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

3° AÑO - ESCUELA SECUNDARIA TÉCNICO PROFESIONAL					
	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
1	EPA CS. SOCIALES: CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍAS - HISTORIA	EPA CS. SOCIALES: GEOGRAFÍA - ECONOMÍA	LENGUAS OTRAS (INGLÉS)	EPA CS. NATURALES: BIOLOGÍA - QUÍMICA	EPA MATEMÁTICAS - INFORMÁTICA
2	EPA CS. SOCIALES: CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍAS - HISTORIA	EPA CS. SOCIALES: GEOGRAFÍA - ECONOMÍA	EPA LENGUAJES: LENGUA - LENGUAS OTRAS (INGLÉS)	EPA CS. NATURALES: BIOLOGÍA - QUÍMICA	EPA MATEMÁTICAS - INFORMÁTICA
3	FILOSOFÍA	DIBUJO	LENGUA	FÍSICA	MATEMÁTICAS
4	FILOSOFÍA	DIBUJO	LENGUA	FÍSICA	MATEMÁTICAS
5	FÍSICA	MATEMÁTICAS	EPA LENGUAJES: LITERATURA-TEATRO	INFORMÁTICA	
6	FÍSICA	MATEMÁTICAS	EPA LENGUAJES: LITERATURA-TEATRO	INFORMÁTICA	
7					
	CONTRATURNO				
1	TALLERES	EPA TECNOLOGÍAS: TALLERES - DIBUJO	TALLERES	TALLERES	EFI
2	TALLERES	EPA TECNOLOGÍAS: TALLERES - DIBUJO	TALLERES	TALLERES	EFI
3	TALLERES	TALLERES	TALLERES	TALLERES	EFI

3° AÑO - ESCUELA SECUNDARIA TÉCNICO PROFESIONAL					
AREA	ASIGNATURA	HS. FRENTE A ESTUDIANTES DUPLA	HS. FRENTE A ESTUDIANTES INDIVIDUAL	HS. DE ARTICULACIÓN	TOTAL HORAS DOCENTE
CS. SOCIALES, POLÍTICAS Y ECONÓMICAS	HISTORIA	2	-	1	3
	GEOGRAFÍA	2	-	1	3
	ECONOMÍA	2	-	1	3
	CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍAS	2	-	1	3
	FILOSOFÍA	-	2	1	3
LENGUAJES Y PRODUCCIÓN CULTURAL	LENGUA	1	2	1	4
	LITERATURA	2	-		2
	LENGUAS OTRAS (INGLÉS)	1	1	1	3
	TEATRO	2	-	1	3
CS. NATURALES	BIOLOGÍA	2	-	1	3
	QUÍMICA	2	-	1	3
	FÍSICA	-	4	1	5
MATEMÁTICA - INFORMÁTICA	MATEMÁTICAS	2	4	1	7
	INFORMÁTICA	2	2	1	5
EFI	EFI	-	3	1	4
TECNOLOGÍAS	TALLERES	2	10		12
	DIBUJO	2	2	1	5
		26	30	15	71

ES COPIA

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

PROVINCIA DEL NEUQUÉN
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

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

	1° AÑO - ESCUELA SECUNDARIA TÉCNICO PROFESIONAL AGROPECUARIA				
	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
1	EPA LENGUAJES: LENGUA - LENGUAS OTRAS (INGLÈS)	EPA CS SOCIALES: CONSTRUCCIÒN DE CIUDADANÍAS - HISTORIA	EPA CS. NATURALES: BIOLOGÍA - FÍSICO QUÍMICA	MATEMÁTICAS	MATEMÁTICAS
2	LENGUA	EPA CS SOCIALES: CONSTRUCCIÒN DE CIUDADANÍAS - HISTORIA	EPA CS. NATURALES: BIOLOGÍA - FÍSICO QUÍMICA	MATEMÁTICAS	MATEMÁTICAS
3	LITERATURA	EPA CS. SOCIALES: GEOGRAFÍA - ECONOMÍA	BIOLOGÍA	ESI	INFORMÁTICA
4	LITERATURA	EPA CS. SOCIALES: GEOGRAFÍA - ECONOMÍA	BIOLOGÍA	ESI	INFORMÁTICA
5	EPA LENGUAJES: MÚSICA - PLASTICA	FILOSOFÍA	EFI	FÍSICO QUÍMICA	ECONOMÍA
6	EPA LENGUAJES: MÚSICA - PLASTICA	FILOSOFÍA	EFI	FÍSICO QUÍMICA	GEOGRAFÍA
7	LENGUAS OTRAS (INGLÉS)	HISTORIA		CONSTRUCCIÒN DE CIUDADANÍAS	EFI
8	EPA TECNOLOGIA AGROPECUARIA: ANIMAL	EPA TECNOLOGIA AGROPECUARIA: VEGETAL	TECNOLOGÍA AGROPECUARIA MANTENIMIENTO	TECNOLOGÍA AGROPECUARIA MANTENIMIENTO	
9	EPA TECNOLOGIA AGROPECUARIA: ANIMAL	EPA TECNOLOGIA AGROPECUARIA: VEGETAL	TECNOLOGÍA AGROPECUARIA MANTENIMIENTO	TECNOLOGÍA AGROPECUARIA MANTENIMIENTO	
10	EPA TECNOLOGIA AGROPECUARIA: ANIMAL	EPA TECNOLOGIA AGROPECUARIA: VEGETAL			

1° AÑO - ESCUELA SECUNDARIA TÉCNICO PROFESIONAL AGROPECUARIA					
AREA	ASIGNATURA	HS. FRENTE A ESTUDIANTES DUPLA	HS. FRENTE A ESTUDIANTES INDIVIDUAL	HS. DE ARTICULACIÓN	TOTAL HORAS DOCENTE
CS. SOCIALES, POLÍTICAS Y ECONÓMICAS	HISTORIA	2	1	1	4
	GEOGRAFÍA	2	1	1	4
	ECONOMÍA	2	1	1	4
	CONSTRUCCIÒN DE CIUDADANÍAS	2	1	1	4
	FILOSOFÍA	-	2	1	3
LENGUAJES Y PRODUCCIÒN CULTURAL	LENGUA	1	1	1	3
	LITERATURA	-	2	-	2
	LENGUAS OTRAS (INGLÉS)	1	1	1	3
	PLÁSTICA	2	-	1	3
	MÚSICA	2	-	1	3
CS. NATURALES	BIOLOGÍA	2	2	1	5
	FISICO QUÍMICA	2	2	1	5
MATEMÁTICA - INFORMÁTICA	MATEMÁTICAS	-	4	1	5
	INFORMÁTICA	-	2	1	3
EFI	EFI	-	3	1	4
TECNOLOGÍA AGROPECUARIA	TECNOLOGÍA AGROPECUARIA ANIMAL	3 (3)	-	3 (3)	12
	TECNOLOGÍA AGROPECUARIA VEGETAL	3 (3)	-	3 (3)	12
	TECNOLOGÍA AGROPECUARIA MANTENIMIENTO	-	4	-	4
ESI	ESI	-	2	1	3
		24	29	21	74

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

PROVINCIA DEL NEUQUÉN
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

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

2° AÑO - ESCUELA SECUNDARIA TÉCNICO PROFESIONAL AGROPECUARIA					
	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
1	EPA LENGUAJES: LENGUA - LENGUAS OTRAS (INGLÉS)	EPA CS SOCIALES: CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍAS - HISTORIA	EPA CS. NATURALES: BIOLOGÍA - FÍSICO QUÍMICA	MATEMÁTICAS	MATEMÁTICAS
2	LENGUA	EPA CS SOCIALES: CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍAS - HISTORIA	EPA CS. NATURALES: BIOLOGÍA - FÍSICO QUÍMICA	MATEMÁTICAS	MATEMÁTICAS
3	LITERATURA	EPA CS. SOCIALES: GEOGRAFÍA - ECONOMÍA	BIOLOGÍA	ESI	INFORMÁTICA
4	LITERATURA	EPA CS. SOCIALES: GEOGRAFÍA - ECONOMÍA	BIOLOGÍA	ESI	INFORMÁTICA
5	EPA LENGUAJES: MÚSICA - ARTES VISUALES	FILOSOFÍA	EFI	FÍSICO QUÍMICA	ECONOMÍA
6	EPA LENGUAJES: MÚSICA - ARTES VISUALES	FILOSOFÍA	EFI	FÍSICO QUÍMICA	GEOGRAFÍA
7	LENGUAS OTRAS (INGLÉS)	HISTORIA		CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍAS	EFI
8	EPA TECNOLOGÍA AGROPECUARIA: ANIMAL	EPA TECNOLOGÍA AGROPECUARIA: VEGETAL	TECNOLOGÍA AGROPECUARIA MANTENIMIENTO	TECNOLOGÍA AGROPECUARIA MANTENIMIENTO	
9	EPA TECNOLOGÍA AGROPECUARIA: ANIMAL	EPA TECNOLOGÍA AGROPECUARIA: VEGETAL	TECNOLOGÍA AGROPECUARIA MANTENIMIENTO	TECNOLOGÍA AGROPECUARIA MANTENIMIENTO	
10	EPA TECNOLOGÍA AGROPECUARIA: ANIMAL	EPA TECNOLOGÍA AGROPECUARIA: VEGETAL			

2° AÑO - ESCUELA SECUNDARIA TÉCNICO PROFESIONAL AGROPECUARIA					
AREA	ASIGNATURA	HS. FRENTE A ESTUDIANTES DUPLA	HS. FRENTE A ESTUDIANTES INDIVIDUAL	HS. DE ARTICULACIÓN	TOTAL HORAS DOCENTE
CS. SOCIALES, POLÍTICAS Y ECONÓMICAS	HISTORIA	2	1	1	4
	GEOGRAFÍA	2	1	1	4
	ECONOMÍA	2	1	1	4
	CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍAS	2	1	1	4
	FILOSOFÍA	-	2	1	3
LENGUAJES Y PRODUCCIÓN CULTURAL	LENGUA	1	1	1	3
	LITERATURA	-	2	-	2
	LENGUAS OTRAS (INGLÉS)	1	1	1	3
	ARTES VISUALES	2	-	1	3
	MÚSICA	2	-	1	3
CS. NATURALES	BIOLOGÍA	2	2	1	5
	FÍSICO QUÍMICA	2	2	1	5
MATEMÁTICA - INFORMÁTICA	MATEMÁTICAS	-	4	1	5
	INFORMÁTICA	-	2	1	3
EFI	EFI	-	3	1	4
TECNOLOGÍA AGROPECUARIA	TECNOLOGÍA AGROPECUARIA ANIMAL	3 (3)	-	3 (3)	12
	TECNOLOGÍA AGROPECUARIA VEGETAL	3 (3)	-	3 (3)	12
	TECNOLOGÍA AGROPECUARIA MANTENIMIENTO	-	4	-	4
ESI	ESI	-	2	1	3
		24	29	21	74

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

PROVINCIA DEL NEUQUÉN
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

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

	3° AÑO - ESCUELA SECUNDARIA TÉCNICO PROFESIONAL AGROPECUARIA				
	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
1	EPA LENGUAJES: LENGUA - LENGUAS OTRAS (INGLÉS)	EPA CS SOCIALES: CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍAS - HISTORIA	EPA CS. NATURALES: BIOLOGÍA - QUÍMICA	MATEMÁTICAS	EPA MATEMÁTICAS - INFORMÁTICA
2	LENGUA	EPA CS SOCIALES: CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍAS - HISTORIA	EPA CS. NATURALES: BIOLOGÍA - QUÍMICA	MATEMÁTICAS	EPA MATEMÁTICAS - INFORMÁTICA
3	LITERATURA	EPA CS. SOCIALES: GEOGRAFÍA - ECONOMÍA	BIOLOGÍA	FÍSICA	ESPACIO CURRICULAR DE LA ORIENTACIÓN
4	LITERATURA	EPA CS. SOCIALES: GEOGRAFÍA - ECONOMÍA	BIOLOGÍA	FÍSICA	ESPACIO CURRICULAR DE LA ORIENTACIÓN
5	EPA LENGUAJES: MÚSICA - ARTES VISUALES	ESPACIO CURRICULAR DE LA ORIENTACIÓN	FÍSICA	CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍAS	ECONOMÍA
6	EPA LENGUAJES: MÚSICA - ARTES VISUALES	ESPACIO CURRICULAR DE LA ORIENTACIÓN	EFI	QUÍMICA	GEOGRAFÍA
7	LENGUAS OTRAS (INGLÉS)	HISTORIA	EFI		EFI
8	EPA TECNOLOGÍA AGROPECUARIA: ANIMAL	EPA TECNOLOGÍA AGROPECUARIA: VEGETAL	TECNOLOGÍA AGROPECUARIA MANTENIMIENTO	TECNOLOGÍA AGROPECUARIA MANTENIMIENTO	
9	EPA TECNOLOGÍA AGROPECUARIA: ANIMAL	EPA TECNOLOGÍA AGROPECUARIA: VEGETAL	TECNOLOGÍA AGROPECUARIA MANTENIMIENTO	TECNOLOGÍA AGROPECUARIA MANTENIMIENTO	
10	EPA TECNOLOGÍA AGROPECUARIA: ANIMAL	EPA TECNOLOGÍA AGROPECUARIA: VEGETAL			

3° AÑO - ESCUELA SECUNDARIA TÉCNICO PROFESIONAL AGROPECUARIA					
AREA	ASIGNATURA	HS. FRENTE A ESTUDIANTES DUPLA	HS. FRENTE A ESTUDIANTES INDIVIDUAL	HS. DE ARTICULACIÓN	TOTAL HORAS DOCENTE
CS. SOCIALES, POLÍTICAS Y ECONÓMICAS	HISTORIA	2	1	1	4
	GEOGRAFÍA	2	1	1	4
	ECONOMÍA	2	1	1	4
	CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍAS	2	1	1	4
LENGUAJES Y PRODUCCIÓN CULTURAL	LENGUA	1	1	1	3
	LITERATURA	-	2	-	2
	LENGUAS OTRAS (INGLÉS)	1	1	1	3
	ARTES VISUALES	2	-	1	3
	MÚSICA	2	-	1	3
CS. NATURALES	BIOLOGÍA	2	2	1	5
	FÍSICA	-	3	1	4
	QUÍMICA	2	1	1	4
MATEMÁTICA - INFORMÁTICA	MATEMÁTICAS	2	2	1	5
	INFORMÁTICA	2	-	1	3
EFI	EFI	-	3	1	4
TECNOLOGÍA AGROPECUARIA	TECNOLOGÍA AGROPECUARIA ANIMAL	3 (3)	-	3 (3)	12
	TECNOLOGÍA AGROPECUARIA VEGETAL	3 (3)	-	3 (3)	12
	TECNOLOGÍA AGROPECUARIA MANTENIMIENTO	-	4	-	4
Orientación	ESPACIO CURRICULAR DE LA ORIENTACIÓN	-	4	1	5
		28	27	21	76

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

6.4.2.3 Escuela Secundaria de Jóvenes y Adultos (3 Años)

	1° AÑO - JÓVENES Y ADULTOS (3 AÑOS)				
	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
1	CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍAS	ECONOMÍA	LITERATURA	**EPA CS. NATURALES:** BIOLOGÍA - FÍSICO QUÍMICA	ARTES VISUALES
2	**EPA CS. SOCIALES:** CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍAS - HISTORIA	**EPA CS. SOCIALES:** GEOGRAFÍA - ECONOMÍA	LITERATURA	**EPA CS. NATURALES:** BIOLOGÍA - FÍSICO QUÍMICA	ARTES VISUALES
3	HISTORIA	GEOGRAFÍA	FILOSOFÍA	ESI	MATEMÁTICAS
4	MATEMÁTICAS	LENGUAS OTRAS (INGLÉS/FRANCÉS)	**EPA CS. SOCIALES:** FILOSOFÍA - DERECHO	ESI	LENGUA
5	MATEMÁTICAS	LENGUAS OTRAS (INGLÉS/FRANCÉS)	DERECHO	HISTORIA	LENGUA

1° AÑO - JÓVENES Y ADULTOS (3 AÑOS)					
AREA	**ASIGNATURA**	**HS. FRENTE A ESTUDIANTES DUPLA**	**HS. FRENTE A ESTUDIANTES INDIVIDUAL**	**HS. DE ARTICULACIÓN**	**TOTAL HORAS DOCENTE**
CS. SOCIALES, POLÍTICAS Y ECONÓMICAS	HISTORIA	1	2	1	**4**
	GEOGRAFÍA	1	1	1	**3**
	ECONOMÍA	1	1	1	**3**
	CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍAS	1	1	1	**3**
	DERECHO	1	1	1	**3**
	FILOSOFÍA	1	1	1	**3**
LENGUAJES Y PRODUCCIÓN CULTURAL	LENGUA	-	2	1	**3**
	LITERATURA	-	2	-	**2**
	ARTES VISUALES	-	2	1	**3**
	LENGUAS OTRAS (INGLÉS)	-	2	1	**3**
CS. NATURALES	BIOLOGÍA	2	-	1	**3**
	FÍSICO QUÍMICA	2	-	1	**3**
MATEMÁTICA - INFORMÁTICA	MATEMÁTICAS	-	3	1	**4**
ESI	ESI	-	2	1	**3**
		10	**20**	**13**	**43**

ESCUELA

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

PROVINCIA DEL NEUQUÉN
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

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

	2° AÑO - JÓVENES Y ADULTOS (3 AÑOS)				
	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
1	CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍAS	ECONOMÍA	LITERATURA	EPA CS. NATURALES: BIOLOGÍA - FÍSICA	INFORMÁTICA
2	EPA CS. SOCIALES: CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍAS - HISTORIA	EPA CS. SOCIALES: GEOGRAFÍA - ECONOMÍA	LITERATURA	EPA CS. NATURALES: BIOLOGÍA - FÍSICA	INFORMÁTICA
3	HISTORIA	GEOGRAFÍA	FILOSOFÍA	EFI	MATEMÁTICAS
4	MATEMÁTICAS	LENGUAS OTRAS (INGLÉS/FRANCÉS)	EPA CS. SOCIALES: FILOSOFÍA - DERECHO	EFI	LENGUA
5	MATEMÁTICAS	LENGUAS OTRAS (INGLÉS/FRANCÉS)	DERECHO	HISTORIA	LENGUA

2° AÑO - JÓVENES Y ADULTOS (3 AÑOS)					
AREA	ASIGNATURA	HS. FRENTE A ESTUDIANTES DUPLA	HS. FRENTE A ESTUDIANTES INDIVIDUAL	HS. DE ARTICULACIÓN	TOTAL HORAS DOCENTE
CS. SOCIALES, POLÍTICAS Y ECONÓMICAS	HISTORIA	1	2	1	4
	GEOGRAFÍA	1	1	1	3
	ECONOMÍA	1	1	1	3
	CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍAS	1	1	1	3
	DERECHO	1	1	1	3
	FILOSOFÍA	1	1	-	2
LENGUAJES Y PRODUCCIÓN CULTURAL	LENGUA	-	2	1	3
	LITERATURA	-	2	-	2
	LENGUAS OTRAS (INGLÉS)	-	2	1	3
CS. NATURALES	BIOLOGÍA	2	-	1	3
	FÍSICA	2	-	1	3
MATEMÁTICA - INFORMÁTICA	MATEMÁTICAS	-	3	1	4
	INFORMÁTICA	-	2	1	3
EFI	EFI	-	2	1	3
		10	20	12	42

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

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

6.4.2.4 Escuela Secundaria de Jóvenes y Adultos (4 Años)

1° AÑO - JÓVENES Y ADULTOS (4 AÑOS)					
	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
1	EPA CS. SOCIALES: CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANIAS - HISTORIA	EPA CS. SOCIALES: GEOGRAFÍA - ECONOMÍA	LENGUAS OTRAS (INGLÉS)	EPA CS. NATURALES: BIOLOGÍA - FÍSICO QUÍMICA	MATEMÁTICAS
2	HISTORIA	EPA CS. SOCIALES: GEOGRAFÍA - ECONOMÍA	LENGUAS OTRAS (INGLÉS)	EPA CS. NATURALES: BIOLOGÍA - FÍSICO QUÍMICA	MATEMÁTICAS
3	HISTORIA	GEOGRAFÍA	EPA LENGUAJES: LENGUA - LENGUAS OTRAS (INGLÉS)	LITERATURA	FILOSOFÍA
4	EPA CS. SOCIALES: INTRODUCCIÓN AL DERECHO - CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANIAS	ECONOMÍA	LENGUA	LITERATURA	FILOSOFÍA
5	INTRODUCCIÓN AL DERECHO	ARTES VISUALES	MATEMÁTICAS	ESI	INFORMÁTICA
6		ARTES VISUALES	MATEMÁTICAS	ESI	INFORMÁTICA

1° AÑO - JÓVENES Y ADULTOS (4 AÑOS)					
AREA	ASIGNATURA	HS. FRENTE A ESTUDIANTES DUPLA	HS. FRENTE A ESTUDIANTES INDIVIDUAL	HS. DE ARTICULACIÓN	TOTAL HORAS DOCENTE
CS. SOCIALES, POLÍTICAS Y ECONÓMICAS	HISTORIA	1	2	1	4
	GEOGRAFÍA	2	1	1	4
	ECONOMÍA	2	1	1	4
	CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍAS	2	-	1	3
	INTRODUCCIÓN AL DERECHO	1	1	1	3
	FILOSOFÍA	-	2	1	3
LENGUAJES Y PRODUCCIÓN CULTURAL	LENGUA	1	1	1	3
	LITERATURA	-	2	-	2
	LENGUAS OTRAS (INGLÉS)	1	2	1	4
	ARTES VISUALES	-	2	1	3
CS. NATURALES	BIOLOGÍA	2	-	1	3
	FÍSICO QUÍMICA	2	-	1	3
MATEMÁTICA - INFORMÁTICA	MATEMÁTICAS	-	4	1	5
	INFORMÁTICA	-	2	1	3
ESI	ESI	-	2	1	3
		14	22	14	50

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

PROVINCIA DEL NEUQUÉN
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

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

	2° AÑO - JÓVENES Y ADULTOS (4 AÑOS)				
	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
1	EPA CS. SOCIALES: CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍAS - HISTORIA	EPA CS. SOCIALES: GEOGRAFÍA - ECONOMÍA	LENGUAS OTRAS (INGLÉS)	EPA CS. NATURALES: BIOLOGÍA - FÍSICO QUÍMICA	MATEMÁTICAS
2	HISTORIA	EPA CS. SOCIALES: GEOGRAFÍA - ECONOMÍA	EPA LENGUAJES: LENGUA - LENGUAS OTRAS (INGLÉS)	EPA CS. NATURALES: BIOLOGÍA - FÍSICO QUÍMICA	MATEMÁTICAS
3	HISTORIA	ECONOMÍA	LENGUA	LENGUAS OTRAS (INGLÉS)	FILOSOFÍA
4	CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍAS	EPA LENGUAJES: LITERATURA-TEATRO	LENGUA	EFI	FILOSOFÍA
5	EPA CS. SOCIALES: GEOGRAFÍA - DERECHO AMBIENTAL	EPA LENGUAJES: LITERATURA-TEATRO	MATEMÁTICAS	EFI	INFORMÁTICA
6	DERECHO AMBIENTAL		MATEMÁTICAS		INFORMÁTICA

2° AÑO - JÓVENES Y ADULTOS (4 AÑOS)					
AREA	ASIGNATURA	HS. FRENTE A ALUMNO DUPLA	HS. FRENTE A ALUMNO INDIVIDUAL	HS. DE ARTICULACIÓN	TOTAL HORAS DOCENTE
CS. SOCIALES, POLÍTICAS Y ECONOMICAS	HISTORIA	1	2	1	4
	GEOGRAFÍA	3	-	1	4
	ECONOMÍA	2	1	1	4
	CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍAS	1	1	1	3
	DERECHO AMBIENTAL	1	1	1	3
	FILOSOFÍA	-	2	1	3
LENGUAJES Y PRODUCCIÓN CULTURAL	LENGUA	1	1	1	3
	LITERATURA	2	-	-	2
	LENGUAS OTRAS (INGLÉS)	1	2	1	4
	TEATRO	2	-	1	3
CS. NATURALES	BIOLOGÍA	1	1	1	3
	FÍSICO QUÍMICA	1	1	1	3
MATEMÁTICA - INFORMÁTICA	MATEMÁTICAS	-	4	1	5
	INFORMÁTICA	-	2	1	3
EFI	EFI	-	2	1	3
		16	20	14	50

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

7 REGULACIONES POLÍTICO PEDAGÓGICAS

7.1 INTRODUCCIÓN

En este capítulo se establece el marco general de articulaciones y regulaciones pedagógicas, académicas y administrativas, para la posterior producción de normativas específicas que encuadren la concreción de las Trayectorias Socio Educativas (TSE) del estudiantado en las escuelas secundarias en todas sus modalidades. En este sentido, la elaboración de las mismas será producto de un proceso de reconstrucción mediante el diálogo entre los marcos ya definidos, la realidad estudiantil en clave de derechos y la revisión de las normativas vigentes a la fecha de aprobación de este Diseño Curricular. Esta característica hace de este capítulo y todo el texto curricular un marco regulatorio situado y como tal se centra en el estudiantado en relación a los aprendizajes y los conocimientos socialmente relevantes y culturalmente pertinentes.

Los principios político-pedagógicos de Obligatoriedad, Gratuidad, Laicidad, Igualdad Educativa, Inclusión Educativa, Universalidad, Interculturalidad, Justicia Curricular enunciados en el Marco General Socio Político Pedagógico (MGSPP) orientan y direccionan todas las decisiones y definiciones que se tomen en relación con la organización de las escuelas secundarias. Por tal motivo se recomienda recurrir a la lectura de los capítulos anteriores a fin de entender el entramado de los textos que los citan y que los utilizan como anclajes de las definiciones a las que se arriba.

La elaboración del cuerpo normativo específico que complemente y se desprenda de este capítulo, sostendrá una metodología participativa en el marco de este proceso de construcción, y deberán guardar estricta relación y coherencia con los enunciados del presente documento de Regulaciones Político Pedagógicas (RPP).

Este capítulo se verá completado cuando el proceso de construcción curricular defina los aspectos concernientes al Ciclo Superior Orientado; y a los Cargos y Funciones Docentes de la Escuela Secundaria.

7.2 FUNDAMENTACIÓN

La abundante bibliografía y normativas que circulan en las escuelas dan cuenta de una creciente preocupación por garantizar la habitabilidad en las aulas. Acciones pedagógicas y regulaciones [232] administrativas que se focalizan en resolver las situaciones que a diario resignifican las prácticas escolares, no siempre resultan efectivas, ya que están ancladas en Regímenes Académicos de disciplinamiento y control, prescribiendo un estudiantado homogéneo y estándar. Estos regímenes de evaluación, calificación, promoción y asistencia privilegian aún hoy lo administrativo relegando lo pedagógico a un segundo plano.

Ese marco disciplinador, sostenido en el paradigma propio de la modernidad, responde a otro acontecer histórico y hoy es resignificado en este Diseño Curricular,

232 Se entiende a la Regulación como un proceso de producción de reglas y de apropiación situada y contingente de estas reglas, para orientar prácticas y conductas de colectivos institucionales direccionados por fines y valores compartidos. La regulación, entendida en el sentido activo de proceso social de producción de 'reglas de juego', establece los marcos de referencia y norma un conjunto de actuaciones coordinadas e interdependientes, para el logro de los objetivos definidos. En síntesis, conceptualizamos a la Regulación como un proceso de: a) producción de reglas y de orientaciones de las conductas de los actores; b) apropiación situada y contingente de estas reglas y de su transformación por parte de los agentes dotados de un margen de acción situado en función de los contextos locales (Barroso, 2005, 2006; Maroy, 2005).

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

que concibe a la escuela como un espacio donde las subjetividades encuentran un lugar de acompañamiento reflexivo y cognitivo, garantizando la Inclusión Educativa y el Derecho a la Educación.

Así es posible comprender la relación de subordinación y articulación entre lo administrativo y lo pedagógico. Mientras que el primero refiere a cuestiones de gobierno y planificación de estrategias en relación a los recursos y tiempos disponibles, lo *pedagógico* alude al vínculo que los y las protagonistas generan con el conocimiento y las experiencias que definen la institución educativa. Lo pedagógico no debe quedar atado a lo administrativo, por el contrario: orienta y direcciona las decisiones de gobierno para garantizar *la situación educativa.* (Freire, 2003)

Desde la concepción emancipatoria de la educación, éstas Regulaciones Político Pedagógicas (RPP) son pensadas en su contexto de producción, inmersas en una sociedad y una cultura que demanda avanzar hacia la construcción de una ciudadanía crítica y plena de derechos; una educación liberadora donde entre otras cosas, la academia no se convierta en un privilegio. En palabras de Freire (2003)*:* "Lo correcto es cambiar la academia y no dar la espalda a la academia. Nuestro problema no es estar contra la academia sino rehacerla, ponerla al servicio de la mayoría del pueblo." (p. 37)

En el MGSPP se afirma:

> El establecimiento de la Educación Secundaria como nivel obligatorio implica un profundo cambio en las funciones y en la naturaleza de este nivel, en tanto deja de ser considerado un mecanismo selectivo y se inscribe en el Derecho Social a la Educación, garantizado por el Estado. Este enfoque basado en los derechos humanos apunta a superar la mera inclusión formal en las aulas y a asegurar el acceso igualitario al conocimiento. (p 25).

Estas RPP conforman una síntesis interpretativa de las sucesivas definiciones construidas en este proceso que, organizan, articulan y regulan las prácticas de enseñanzas y aprendizajes en las escuelas. Desde lo pedagógico - didáctico materializan los principios enunciados inicialmente, donde la Inclusión Educativa, la Obligatoriedad y la Justicia Curricular encuentran substanciación normativa.

Las RPP son concebidas como un instrumento regulatorio en lo pedagógico, organizativo, administrativo y comunitario que debe incidir favorablemente en las Trayectorias Socio Educativas (TSE) de las y los estudiantes. Se presenta como un cuerpo/conjunto de acciones y prácticas pedagógicas centradas en el estudiantado como sujeto de derechos que, desarrolladas en las normativas emergentes del mismo, garantiza las TSE completas, continuas y contextuadas a través del ingreso, permanencia, movilidad y egreso, materializando los principios político-pedagógicos ya enunciados. Es lo político-pedagógico, construido a lo largo del proceso de Diseño del Currículum y plasmado en los capítulos precedentes, lo que orienta y define las normativas administrativas necesarias para la organización y dinamización del sistema educativo en el nivel de referencia.

- En lo pedagógico: en tanto implica las prácticas docentes en relación con el conocimiento, la enseñanza, la evaluación y las TSE.

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

En lo organizativo: en relación con las dinámicas del tiempo y el espacio asociadas a construir y garantizar las mejores condiciones de enseñanzas y aprendizajes.

En lo administrativo: en tanto toda normativa necesaria para la implementación del Diseño Curricular debe guardar absoluta y estricta coherencia con lo establecido en los documentos del mismo.

En lo comunitario: esta herramienta es pensada en un contexto y una cultura que reconoce el sentido de las representaciones y visiones que tiene la sociedad y las familias, del lugar que ocupa la educación y dentro de ellas, las regulaciones que ordenan la vida escolar: las enseñanzas, los aprendizajes, el conocimiento socialmente relevante y culturalmente pertinente, la evaluación, la convivencia, entre otras (Perrenoud, 2008). Contemplar esta dimensión implica considerar al contexto escolar en clave de posibilidades de aprendizajes institucionales, desde una mirada situada que involucra el territorio circundante, sus habitantes, instituciones y organizaciones. Esto permite reconocer las contingencias cotidianas y regulares del funcionamiento de las instituciones educativas y, paralelamente, la producción idiosincrásica de cada organización escolar.

7.3 TRAYECTORIAS SOCIO EDUCATIVAS[233]

El concepto de Trayectorias Socio Educativas continuas, completas, contextuadas, invita a profundizar el concepto de trayectorias escolares. Flavia Terigi (2008) plantea al respecto que las Trayectorias Escolares "son los recorridos que realizan los sujetos en el sistema escolar comparados con las expectativas que supone el diseño del sistema"(p. 3). Es decir, que al hablar de trayectorias escolares se hace referencia al itinerario que recorre cada estudiante dentro del sistema formal, desde su ingreso, permanencia y hasta su egreso habiendo cumplimentado los requisitos establecidos por el sistema para su graduación. Y esto acontece con todo y toda estudiante, independientemente si posee una discapacidad o no. Se sostiene esto último a fines de salvar las definiciones que años atrás se utilizaban para referirse como trayectorias escolares sólo a aquellos recorridos académicos de estudiantes con discapacidad.

Las TSE contemplan todos los diversos recorridos superando la "idea diferenciada" que subyace en el concepto de Trayectorias Escolares. Así, las primeras buscan incluir y comprender todas las posibles vivencias y trayectos que el sistema diseñe (dentro y fuera de las escuelas) para instituir la Inclusión Educativa y la Justicia Curricular. Desde allí se atiende a las posibilidades que se le ofrece a todos y todas a fin de habitar satisfactoriamente sus itinerarios escolares (Bracchi, 2014). De ninguna manera se trata de atomizar el trabajo áulico de modo que todos sean trayectos individuales; se busca atender al colectivo[234] estudiantil en su TSE, incluyendo en ésta a las TSE específicas que resulten necesarias en su condición de ser situadas y reales. Será pertinente, en este sentido, también *elaborar normativas específicas para las TSE en las escuelas rurales, atendiendo al aumento de la cantidad de estas escuelas y sus particularidades.*

Siguiendo los enunciados de Terigi (2008), se presentan entonces dos posibilidades de interpretación de este recorrido: el ideal o teórico, que es el que responde a las expectativas del sistema, delineado y graduado; y el real: que es el que toda y todo

233 Denominación incluida en los aportes distritales que hace hincapié en los diversos contextos de aprendizajes.

234 Idea extraída de los aportes distritales que hace hincapié en las trayectorias colectivas.

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

estudiante, según sus particularidades, contextos y decisiones, lleva adelante en el sistema educativo. Este último muchas veces dista de ser el deseado por el mismo sistema en tanto expectativas estándar, homogeneizando el alumnado.

Son períodos de tiempo en que el estudiantado habita[235] los distintos espacios escolares como sujetos de derechos, en los diversos contextos en que se sitúa la institución, visibilizando no sólo a lo que acontece en la vida escolar sino en toda la extensión de las vivencias psico-sociales.

Completas, continuas y contextuadas: la narrativa que acompaña el concepto tiene un carácter propositivo en relación a los principios político-pedagógicos establecidos en el MGSPP, por lo que deben garantizar la absoluta vigencia de la Educación como un Derecho Social. Los y las protagonistas sociales involucrados están obligados a superar la brecha entre las TSE ideales del sistema y las reales del estudiantado.

En estos recorridos, el acompañamiento de las familias[236] es fundamental. Cada estudiante forma parte de un sistema familiar y de allí viene, y darle su lugar en la escuela es incluirla en el sistema educativo al que también pertenecen. Las y los estudiantes son los protagonistas de este encuentro sistémico y su rol activo requiere el mayor de los acompañamientos posibles desde sus lugares de origen. Así, Inclusión y Pertenencia son órdenes necesarios para el funcionamiento de cualquier sistema y trabajar en ello es un desafío de la familia y de la escuela que, a través del colectivo docente, deberá implementar estrategias conjuntas para la educación y formación de los y las estudiantes[237].

APOYO PEDAGÓGICO A LAS TRAYECTORIAS SOCIO EDUCATIVAS

Este apoyo pedagógico estará a cargo de docentes de diferentes áreas y su tarea estará centrada en la elaboración, desarrollo, seguimiento y evaluación de las TSE específicas de aquellos y aquellas estudiantes que, de acuerdo a la evaluación docente, lo necesiten. Este espacio podrá ser propuesto tanto como para un área específica como para una situación generalizada de aprendizajes. Su acompañamiento podrá ser dentro del aula y/o fuera de ésta. Para esta tarea no estarán destinadas las horas de articulación del trabajo pedagógico.

7.3.1 Ingreso

El **ingreso** es un punto de singular importancia en la vida del estudiantado que llega a las escuelas secundarias. La transición entre la escuela primaria a la secundaria, en ocasiones, resulta ser un aspecto desfavorable para propiciar posibilidades de TSE continuas y completas. En consideración de lo enunciado, más allá de los requisitos administrativos que de por si corresponden establecer como la finalización y

235 Cuando se habla de "Habitar" la escuela se hace referencia a apropiarse de ese lugar educativo, de su contexto, de su propuesta pedagógica y ser parte de ella. Este concepto trasciende la idea de "transitar" ya que cuando el colectivo estudiantil habita su escuela, se empodera y cobra fuerza al tomar un rol protagónico y activo en su proceso de enseñanza y aprendizaje.

236 La idea tradicional de la familia como lugar de protección y cuidado, organizada en torno a la ley, como epicentro para la formación de una subjetividad sostenida por determinados valores, (con la figura del padre como proveedor y la madre como contenedora, que ofrecían un punto de equilibrio a los hijos) ya no es el único modelo familiar. En el actual escenario se visualizan modos de familia que se construyen en situación y sería una tarea inacabada pretender analizar todos los escenarios de constitución de los nuevos vínculos familiares. Es decir que, "la familia" hoy no posee una referencia de significación única. (MGSPP. p. 28)

237 En este sentido, la participación de las familias en la construcción e implementación de las Reglas de Convivencia Escolar se vuelve relevante y pertinente para el consolidar la Inclusión y la Pertenencia, entre otras cuestiones a abordar.

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

certificación del Nivel Primario – *considerando aquí las particularidades de la Modalidad de Educación Especial* - las condiciones de enseñanzas y aprendizajes deben orientarse en sentido Inclusivo y de plena vigencia de los derechos del estudiantado, sustanciados en los principios político-pedagógicos de este Diseño Curricular.

Toda y todo estudiante debe ingresar a la escuela secundaria con la seguridad que esta propiciará su permanencia y continuidad en sus aprendizajes, contando con el acompañamiento docente para hacerlo.

La Articulación con las escuelas primarias, a nivel de experiencias educativas compartidas y acompañadas, debe ser propiciada desde la organización institucional de la escuela secundaria, destinando un espacio temporal de trabajo con carga horaria específica para su desarrollo.

En los Fundamentos y Objetivos del Ciclo Básico Común se sostiene:

> La articulación entre la Educación Primaria y Secundaria es otro de los fundamentos centrales que sostiene la necesidad de un Ciclo Básico Común como "puerta de entrada a la Escuela Secundaria". Esto tiene que ver no sólo con un carácter transicional entre dos niveles sino también con el compromiso de acompañar "los primeros pasos sosteniendo el derecho de los jóvenes estudiantes a ingresar, transitar, promover y egresar de la escuela secundaria"(Aporte distrital) aprendiendo nuevas formas de "ser estudiantes". En el ingreso a la escuela secundaria la dimensión vincular es el punto de partida para la formación de grupos y nuevas relaciones sociales que serán condiciones centrales en el aprendizaje.
>
> El carácter "básico" de alguna manera también implica profundizar y complejizar los contenidos de la educación primaria y ofrecer las herramientas cognitivas necesarias que les permitan abordar contenidos complejos en cualquier orientación que elijan, favoreciendo la autonomía del estudiantado, en el contexto de un currículum emancipador. En este sentido, una de las condiciones fundamentales para esta articulación se encuentra en una organización curricular que promueva la profundización y complejización del carácter interdisciplinar propio de la escuela primaria.
>
> El CBC no puede olvidar su rol articulador pedagógico en la continuidad con el nivel inicial y primario, y garantizar una educación continua en cuanto a los sentidos sociales del ámbito escolar. (p. 71)

Este "tránsito" no tiene que reducirse a un tiempo previo al ingreso y al llamado período de ambientación. Por el contrario, debe acompañar la experiencia iniciática del estudiantado en tanto contribuye a organizar tiempos y espacios, rutinas y vivencias de la escuela secundaria en los primeros meses. Bien se sabe el impacto que tiene el cambio de Nivel en las subjetividades de los y las estudiantes.

Los espacios de articulación y ambientación deben ser analizados desde cuatro dimensiones principales a saber: la pedagógica, la organizativa, la administrativa y la comunitaria.

1. En la dimensión pedagógica: generando espacios de socialización de experiencias con las escuelas primarias, tendientes a compartir modalidades

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

de trabajo, organización del tiempo y el espacio y acceso a las Áreas de Conocimientos.

2. En lo Organizativo: contar con el tiempo y espacios institucionales necesarios para llevar adelante lo que se planifique, teniendo en cuenta las experiencias que las escuelas han ido construyendo para acompañar el ingreso al nivel secundario. Atender particularmente a las poblaciones escolares de Escuelas Secundarias de Jóvenes y Adultos de 3 y 4 años de duración, y a las provenientes de escuelas rurales a centros urbanos y viceversa.
3. En lo administrativo: La normativa emergente del presente RPP será la que establezca los requisitos de ingreso a la escuela secundaria en todas sus modalidades. Los mismos serán puestos en conocimiento del estudiantado, sus familias, tutores o tutoras. A los fines de aportar la mayor información posible respecto de las trayectorias escolares previas al ingreso, se instrumentará una **entrevista*** teniendo en cuenta el **legajo*** personal dado su valor informativo.

La ***Entrevista familiar** tendrá como finalidad disponer un cuerpo de información que permita conocer la realidad de cada estudiante.
El ***Legajo único** es de fundamental importancia no sólo al momento del ingreso para conocer la realidad del estudiantado sino también como garante de movilidad.

4. En lo comunitario: Atender a la procedencia de la matrícula ingresante a los fines de completar la información situada del estudiantado y orientar, a partir del diagnóstico socio comunitario, la toma de decisiones para acompañar las TSE.

Respecto de la **Educación Secundaria Modalidad de Jóvenes y Adultos**, de 3 y 4 años de duración, debe existir un espacio de ambientación propicio para la resignificación de sentidos culturales que contemple la realidad propia del estudiantado, cuya finalidad sea la integración plena a la vida escolar.
La propuesta de este Diseño Curricular parte de los principios de Inclusión Educativa, Igualdad, Justicia Curricular entre otros, resultando un currículum situado e inclusivo desde el paradigma de la complejidad, habilitando a poder pensar una propuesta educativa para personas con discapacidad que sea concreta y real.
Es necesario precisar la diferencia que existe en considerar la idea de "Inclusión en la Educación Secundaria", que alude a un principio político pedagógico en clave de Derechos, y la de "Inclusión en la Escuela Secundaria" que es una de las formas de concreción de este principio. Esto lleva a afirmar que el derecho a la educación de personas con discapacidad no está limitado a la asistencia al centro educativo. Implica pensar una propuesta de enseñanza en articulación con la modalidad especial. Mientras más amplia sea nuestra mirada hacia la obligatoriedad de la educación, más alternativas y posibilidades habrá de acceso.
Para garantizar el derecho a la educación de todos y todas, es condición necesaria **la articulación con la Modalidad Especial** a partir de las escuelas integrales para adolescentes y jóvenes con discapacidad (EIAJD), en la definición de las TSE que así lo requieran.
El MGSPP sostiene como uno de los sentidos de la Escuela Secundaria el "preparar para la vida". En esa dirección es necesario poder definir los mismos sin perder de vista que el aprendizaje es el eje que orienta, define y enmarca la presencia de los y las estudiantes dentro de la escuela.
Sostener la educación desde una perspectiva inclusiva implica concebir al curriculum como situado, con un abordaje sistémico que afecte a todos los componentes del

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

sistema educativo: curriculum, formación del profesorado, articulación institucional, financiación, entre otros.

Además de todos los requisitos de ingreso, será necesario establecer un *encuentro institucional de ingreso*, para acordar las características del proceso escolar (modalidad, tiempos, espacios, configuraciones de apoyo, otros) entre las familias/institución escolar/modalidad especial. Compartida esta instancia y conforme los criterios de Permanencia[238], el acompañamiento a las TSE[239] Específicas estará a cargo de los y las docentes, asesoría pedagógica y referentes de la modalidad especial en los casos que fuera necesario.

7.3.2 Permanencia

La **permanencia** es el período de tiempo - enunciado en términos del estudiantado como sujeto de Derechos - en el que adolescentes, jóvenes, adultas y adultos habitan las escuelas secundarias, siendo éstas las depositarias del mandato social de promover en ellas y ellos los mejores aprendizajes para desarrollarse social e individualmente, hasta llegado el momento del egreso.

Es un periodo de tiempo material en que la vida del estudiantado se nutre de aquello que la escuela propone en relación con los conocimientos socialmente relevantes y culturalmente pertinentes, la socialización de sus experiencias y la construcción de sus expectativas respecto de sus futuros.

De ahí la relevancia que tienen la organización institucional, las estrategias pedagógicas, las representaciones sociales que esta etapa de sus vidas genera en sus subjetividades, en la de sus entornos sociales y familiares, en el profesorado que acompaña estas trayectorias, y en la sociedad toda.

Las dimensiones del RPP están centradas en promover y proveer al estudiantado de las absolutas garantías que lo acompañan como sujeto de derechos.

Los índices de repitencia, abandono, deserción, dan cuenta que uno de los aspectos que mayor incidencia tiene en las TSE de estudiantes, son las regulaciones de las instituciones escolares y de las prácticas docentes, reflejadas en normativas hoy vigentes. (Roldán, 2013).

Los componentes de este periodo temporal son:

7.3.2.1 Planificación y Evaluación

Planificar y evaluar son dos de los componentes de los procesos de enseñanzas y de aprendizajes que, articuladamente, permiten a la vez observar situadamente, diagnosticar en forma continua y prever a modo de expectativas, el camino por recorrer conjuntamente estudiantes y docentes a lo largo de los ciclos en que se estructura la escuela secundaria. Así, como para Planificar el trabajo pedagógico necesitamos de un diagnóstico evaluativo inicial. Para Evaluar procesualmente necesitamos de una planificación que oriente sobre lo hecho y lo que resta por hacer.

Los sentidos de la escuela secundaria, la fundamentación y objetivos de los ciclos, los componentes temáticos de los marcos teóricos de las Perspectivas y las Áreas, orientan la construcción de ambas dimensiones del trabajo docente en el entramado

238 Las Ausencias serán consideradas como una situación a ser abordada y no como una situación que ponga en riesgo la Regularidad del y la estudiante.

239 En lo pedagógico se trabajarán los nudos problemáticos de las diferentes áreas con distinta complejidad.

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

de estrategias que se van tejiendo colaborativamente, para concretar progresivamente el Diseño Curricular en las escuelas.
Vistas comprensivamente, ambas caminan de la mano favoreciendo un diálogo permanente, procesual, holístico, entre las TSE de las y los estudiantes y el trabajo pedagógico de las y los docentes. Articulan y regulan el trabajo docente como praxis orientada a la construcción y deconstrucción de conocimientos y saberes[240] en clave emancipatoria y decolonizadora.
En el MGSPP se sostiene que la **planificación:**

> (...) es considerada desde diversas perspectivas que contemplan ideas de proceso, en tanto es una tarea programada previamente al inicio del ciclo lectivo, que se revisa permanentemente y se evalúa al finalizar. La planificación es una herramienta, un instrumento didáctico con un fin y un sentido; es una hipótesis de trabajo que se reestructura permanentemente en función del análisis de las prácticas que se vayan realizando. (...) es necesario desmitificar la idea de exigencia formal o burocrática que existe en torno a esta temática. No existe un modelo de planificación que resuma o resuelva todo lo que se desea expresar, tampoco la planificación constituye sólo un mecanismo de control y supervisión por parte de las Supervisiones, Equipos Directivos y Asesorías Pedagógicas, y más aún, no todo lo que se escribe y del modo en que se lo escribe puede suceder en el acontecer del aula. Para abandonar este mito es necesario resignificar el sentido que tiene la planificación y darle una mirada conjunta que atienda a la intencionalidad de la misma y a su organización en la tarea favoreciendo la revisión permanente de la propia práctica. (p 56).

La **planificación** no se realiza sólo mediante fórmulas conceptuales, metodológicas y operativas. Es una manera de ver conjuntamente con otras y otros docentes de la institución escolar, de las distintas Áreas de Conocimientos, la realidad, el contexto, sus problemáticas y pensar cómo abordarlas dándole significatividad cognoscitiva para el estudiantado.
Expresa las expectativas de enseñanzas desarrollando los Ejes Estructurantes, Núcleos y Nudos Problemáticos de forma conjunta, en conformidad con las

240 "Teniendo presente el Marco General Socio Político Pedagógico del presente Diseño Curricular, puede señalarse que el conocimiento consiste en organizar los datos de la realidad, darles un sentido, estructurarlos; pero en este caso, la estructura no como sustantivo sino como verbo, es decir, como acción. ¿En qué consiste esa acción? En organizar esos datos de la realidad, pasada y presente, estructurándolos en tramas históricas, económicas, sociales, científicas, filosóficas, artísticas y culturales, según correspondiera a cada campo de conocimiento. Es en esas múltiples y diversas tramas (teorías) en las cuales los datos incorporados han de cobrar validez y sentidos, a la vez que requieren de un paso previo: la selección, la cual consideramos como datos parcial y nunca neutral, sino determinada por los intereses epistemológicos del sujeto cognoscente (ya sea que esos intereses sean más conscientes o menos conscientes). Tampoco son neutrales las fuentes de donde se obtienen los datos y las tramas donde se estructuran los mismos. Fuentes, datos y teorías que remiten a una determinada cosmovisión y la sociedad, a una determinada epistemología. (...) En esta misma dirección, hablar de conocimientos y saberes como una pareja dialéctica, pone en relevancia la "intencionalidad" del conocimiento, es decir, qué hacer con aquello que conozco. Si se participa de la idea de que el conocimiento es un producto social, un hecho práctico, pensando su carácter descolonizador y emancipatorio, el mismo es políticamente liberador. (..) Los saberes son entonces conocimientos que se apropian de la realidad para transformarla a través de la praxis (teoría-práctica), son el hacer de los conocimientos. (MD, p. 54).

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

definiciones construidas en el presente Diseño Curricular. De esta manera toda Planificación tiene un tiempo de elaboración y otro de desarrollo. Ambos están atravesados por una permanente y continua Evaluación de lo escrito en contraste con el acontecer del aula que la convierte en una práctica de trabajo dinámica y flexible en constante reescritura.

El "puente" entre lo Planificado y lo que se Evaluará, lo constituye el trabajo pedagógico[241] de las y los docentes en las aulas, aprendiendo y enseñando.

La **evaluación** es definida en el Marco General Didáctico como Procesual, Continua, Compartida, Formativa, Variada, Connotativa[242]. Profundizando estos conceptos entendemos que en su significación hay una perspectiva democrática y otra comprensiva[243].

Democrática, en tanto se inscribe en las experiencias docentes acerca del conocimiento de su propia práctica, la identificación con el trabajo pedagógico en estrecha relación con la dimensión ética del mismo y con los principios y valores substanciados en el terreno de los Derechos humanos. Abonada por el vínculo pedagógico-didáctico entre docentes y estudiantes a través de procesos co-evaluativos, esta perspectiva genera un espacio de reflexión conjunta respecto de las prácticas de enseñanzas y aprendizajes con el compromiso social.

Comprensiva, en tanto involucra el conocimiento docente producto de sus experiencias, prácticas, filiaciones teóricas. La evaluación comprensiva tiene en cuenta y 'valora' la experiencia subjetiva, intentando comprender los múltiples significados que las personas otorgan a los acontecimientos; busca comprender qué sucede, cómo, por qué. Valora la experiencia colectiva y fundada, de "estar en la situación". Es una **evaluación** que busca interpretar los sentidos y valoraciones del

---

241 En apartado posterior se desarrollarán las definiciones consensuadas colectivamente sobre la Organización del Trabajo Pedagógico en las Escuelas Secundarias

242 Procesual: La evaluación parte de un primer diagnóstico que se realiza en el momento que el estudiantado inicia su ciclo escolar y se va resignificando a lo largo de toda la trayectoria. En este proceso se deben definir, explicitar y comunicar criterios de evaluación y co-evaluación. Cada corte evaluativo implica el análisis y valoración de los conocimientos aprendidos por el estudiantado en una relación recíproca que orienta acerca de "cómo vamos" para tomar decisiones de "cómo seguir".
Continua: la evaluación es permanente. Debe trascender la "prueba" y todo momento es propicio para evaluar y para aprender, considerando que la evaluación también genera instancias de enseñanza y de aprendizaje en vista a la acreditación y /o promoción del estudiantado.
Compartida: en este proceso están involucrados todos los actores de la institución; evaluación con y en el colectivo estudiantil; evaluación con y entre docentes. Se evalúa al estudiantado y al mismo tiempo al profesorado para tener una mirada sobre el proceso que es llevado en conjunto, para ver qué reforzar, qué cambiar y qué mantener. Es necesario evaluar la propia práctica docente y acompañarla desde los equipos pedagógicos para enriquecerla desde las miradas conjuntas y compartidas.
Formativa: es poder ver a través de la evaluación una instancia más de aprendizaje en la cual el estudiantado realiza una aprehensión de los conocimientos en sentido amplio.
Variada: la valoración social de la "prueba escrita" como dispositivo hegemónico -en tanto instancia única y definitoria para acreditar y promocionar- es una problemática a revisar. Se consideran también otros recursos como trabajos prácticos, trabajos de investigación, exposiciones orales, participación en clase, evaluación por materialización y defensa de proyectos (proyectos acordados al inicio del año escolar, y expuestos sobre el final del año lectivo) y las pruebas a carpeta abierta son, entre otros, instrumentos que también requieren reflexión y pensamiento crítico.
Connotativa: Toda evaluación tiene connotaciones sociales, psicológicas, pedagógicas y técnicas. Es un proceso amplio y complejo. Implica considerar aspectos socioculturales e institucionales que responden a determinadas y variadas ideologías.
Individual y grupal: tiene instancias de trabajo evaluativo en relación a cada estudiante -su tarea y su propio proceso de aprendizaje- y también grupal que exige un trabajo colaborativo y colectivo.

243 Barco, S. "Evaluación comprensiva y democrática" (2014), En manuscrito sin editar.

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

objeto desde la perspectiva de los actores implicados y no desde la perspectiva del evaluador, porque es evaluación democrática que se construye cotidianamente en procesos amigables y co-responsables, ética y socialmente considerados.
Denota un profundo sentido político y pedagógico, pues el eje es la relevancia científica, cultural, social de la escuela pública como institución que debe servir a proyectos de emancipación, de desarrollo de la dignidad humana en el que las relaciones de poder y las posiciones de autoridad están comprometidas con este ideario de relevancia cultural. A lo que se suma su carácter de situada, sostenida por procesos que permitan comprender qué pasó, qué está pasando, porqué, facilita la sistematización y categorización de la información necesaria para fundar y argumentar juicios de valor, identificar los problema y construir colectivamente propuestas de acción tendientes a fortalecer el trabajo pedagógico, orientado a sostener mejores TSE para el estudiantado.
El carácter colaborativo de la **evaluación** se visibiliza en las relaciones de diálogo y reflexión compartida durante los procesos de enseñanzas y aprendizajes, en las instancias de co-evaluación entre docentes; docentes y estudiantes. Estos momentos tienen por finalidad situar a cada estudiante y sus aprendizajes en relación con el proceso, y no convertirse en una situación de "acreditación" de saberes a través de instrumentos diversos, como pueden serlo las convencionales lecciones orales o escritas.
Como parte de este entramado pedagógico-didáctico, la **evaluación** es:

> (...) un proceso de indagación diferente a la acreditación, aunque la incluye. La evaluación se encarga de abordar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en un profundo análisis que abarca todo el acontecer del acto educativo. En cambio, la acreditación implica un momento, un corte en el tiempo dentro de este proceso, que surge desde la demanda social e institucional de certificar conocimientos a partir de contenidos enseñados y definidos de antemano como pautas para la promoción, evitando caer en valoraciones que clasifiquen, estereotipen, marginen , segmenten al estudiantado (MD, p. 61).

Estas definiciones y conceptualizaciones, aplicadas a las regulaciones que orienten las prácticas evaluativas, promueven progresivamente que los procesos de enseñanzas y aprendizajes no se encuentren configurados por la evaluación y acreditación para motivarlos.
La **evaluación** así entendida ni puede ni debe ser confundida con la acreditación; son procesos distintos con intenciones distintas. El propósito de ambas no debe favorecer la construcción de jerarquías de excelencia, como lo plantea Perrenoud (2008).
Pensando en consolidar a través de todos los procesos dialógicos, reflexivos, críticos y formativos que se dan dentro de las escuelas y su ideario emancipatorio, este RPP establece:

1. La **planificación** por áreas estará enmarcada en los postulados teóricos y metodológicos definidos en los capítulos de las Perspectivas y las Áreas y serán elaboradas en espacios y tiempos de trabajo asignados a tal fin.
2. **Evaluación** permanente por áreas a lo largo de las TSE. Será el área pertinente la que construirá la información evaluativa de los grupos y de cada estudiante en espacios y tiempos destinados a tal fin, según la planificación de las áreas, estableciendo a la vez los criterios pertinentes para su definición.

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

3. Elaboración de un *Informe de proceso* de las TSE: es un instrumento dinámico de acompañamiento y seguimiento de los procesos de enseñanzas y aprendizajes, elaborado por los y las docentes de cada área, incluyendo a otras y otros docentes involucrados según corresponda. En él se deben visualizar aspectos de carácter general-formativo, pudiéndose identificar además características del desenvolvimiento individual en relación con la apropiación de los conocimientos y la situación de presencialidad. Ésta contempla tanto los espacios áulicos como aquellos específicos de acompañamiento si los hubiera. Tiene carácter de periódico permitiendo a las y los estudiantes y a sus familias, tutores y tutoras, acceder a la información situada en el lapso de un tiempo transcurrido. Su periodicidad estará establecida por la norma correspondiente, no pudiendo extenderse más allá de un cuatrimestre.
4. A los fines de garantizar la **movilidad** del estudiantado dentro de la jurisdicción provincial, este documento (Informe de las TSE) será suficiente para la certificación de la TSE.
5. En relación con la **acreditación,** esta será por áreas, al final de cada ciclo, y también será parte del Informe de TSE.
6. La **promoción**, vista como el paso de una etapa inicial a una subsiguiente, resulta ser el producto de los procesos que se den a lo largo de un ciclo (CBC, enlace interciclo y CSO). La promoción del ciclo se alcanzará en forma integral con el aporte de todas las áreas, sus docentes y demás personal involucrado en el acompañamiento de las TSE, convergiendo miradas y apreciaciones para consensuar el carácter de promovido.
7. Al considerar el Ciclo Básico como Unidad Pedagógica y al Tercer año Interciclo como "puente pedagógico" al Ciclo Superior, la promoción a este último podrá ser acreditando total o parcialmente el Ciclo Básico, en coherencia con los Fundamentos y Objetivos del Ciclo Básico Común que refiere a una formación general comprendida en un período de tres años.
8. Para acceder al Ciclo Orientado, él y la estudiante deberá haber acreditado y promocionado el Ciclo Básico Común y el Tercer año Interciclo. Quienes lo hayan logrado parcialmente permanecerán en el Interciclo con una TSE Específica consensuada y elaborada por sus docentes para acreditar y promocionar esta etapa de formación general.
9. En este período, enunciado en el punto anterior, el Equipo Docente, a partir de sus observaciones y registros de seguimiento, considerará la pertinencia de implementar tiempos y acciones de apoyo educativo a aquellos y aquellas estudiantes que necesiten reforzar tiempos y estrategias para el logro de aprendizajes significativos y relevantes. Estas estrategias de Apoyos Específicos (AE) estarán a cargo de un Equipo de Docentes de diferentes Áreas que trabajarán en conjunto.
10. La **evaluación** de las TSE de *estudiantes con discapacidad* estará enmarcada en los principios y criterios desarrollados en el MGSPP y en el MD; y participarán indefectiblemente además de las y los docentes, la Modalidad Especial junto a la familia, tutores y tutoras.

7.3.2.2 Presencialidad-es

La *asistencia* es otro de los tópicos reglamentarios controversiales en la escuela secundaria dada su vinculación simbólica con la acreditación y promoción de las y los estudiantes.

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

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

El carácter homogeneizador y disciplinador de la escolarización se ve en cierta medida, reflejado en la manera en que ha ido, como sistema, adoptando a la *asistencia* como uno de los mecanismos de control sobre los comportamientos del estudiantado, convirtiéndose en dispositivo simbólico que no solo regula la vida estudiantil, sino que además, condiciona su permanencia y continuidad en los estudios secundarios.
Todo aquello por construir como "posibles alternativas" para resolver la tensión que supone la necesidad de la presencia del estudiantado en las aulas para aprehender y la Obligatoriedad de la educación en clave de derechos de los y las estudiantes, es un paso más hacia la Inclusión Educativa y la Justicia Curricular en los términos enunciados en el MGSPP.
Ambas - Inclusión Educativa y Justicia Curricular - entre los principios político-pedagógicos declarados, sumados a la Obligatoriedad de la Educación, nos invitan a resolver todas las situaciones que se nos puedan plantear vinculadas a la *asistencia*.
Es en este sentido que se sostiene la denominación de "Presencialidad-es"[244] para este capítulo del **RPP,** buscando repensar y resignificar la importancia y relevancia de la presencia del estudiantado y profesorado para la concreción del acto educativo.
No hay una única forma de "estar presentes" en las escuelas y en los procesos de aprendizajes, así como el sólo hecho de "asistir" no da cuenta de una *presencia activa,* tanto de docentes como de estudiantes.
Hablar de *presencialidad-es* no significa bajo ningún aspecto negar la importancia de la *asistencia* en su valoración objetiva: "Comprendemos el criterio de asistencia desde un lugar de resignificación y valoración de la trayectoria de cada estudiante. Creemos en la validez de un criterio de asistencia que acompañe el desarrollo del estudiante y comprometa su propia responsabilidad"(Aporte Distrital).
Ampliando el concepto de *asistencia*, las **presencialidad-es** no se limitan a "estar presente", evitando confundirla con el presentismo de las y los estudiantes por el solo hecho de concurrir y permanecer en las escuelas, sin habitarlas y solo transitándolas.
Escribe Freire (2003):

> Vemos entonces que el primer momento constitutivo de la situación educadora es la presencia de un sujeto, el educador o la educadora, que tiene una determinada tarea específica, que es la tarea de educar. La situación educativa implica también la presencia de los educandos, los alumnos, segundo elemento de la situación educadora (p 40 - 41)

De esta manera el concepto de *presencialidad-es* habilita a pensar en las diversas formas de *habitar* la escuela, construyendo junto al estudiantado su identidad como sujeto de derechos visibilizando y resolviendo las múltiples situaciones que atraviesan al momento de promover nuevas y diversas formas de aprender. La noción de *presencialidad-es* invita a pensar en construir diversas formas de "estar presentes", conforme las distintas situaciones del estudiantado que lo ameriten, situaciones que tendrán que ser comprendidas dentro de las normativas respectivas.
A los efectos de atender a las **presencialidad-es** de las y los estudiantes en las escuelas secundarias, a las diversas maneras en que las mismas se constituyen dado los contextos y modalidades, se explicitan las consideraciones que, en coherencia con los principios políticos y pedagógicos, orientan el presente Diseño Curricular:

244 Término propuesto en un aporte Distrital, superando el concepto de *asistencia.*

COPIA

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

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

- Considerar a las **presencialidad-es** como un componente imprescindible y fundamental al momento de definir y entender los procesos de enseñanzas y aprendizajes. "(...) la asistencia y permanencia en la escuela tiene que ser una condición necesaria para la concreción real del proceso". (Aporte Distrital)
- Ningún estudiante puede quedar en situación de **libre** por ausencias. Las ausencias "no debería ser tomada como un mecanismo de exclusión". (Aporte Distrital) sino consideradas una situación de riesgo y vulnerabilidad del estudiantado en tanto *sujeto de derechos.* Las mismas deben ser resueltas en la normativa específica, evitando comprometer las TSE continuas y completas en la escuela secundaria. En sentido estricto, el Artículo 16 de la LEN Nro. 26.206 establece la "obligatoriedad" escolar desde los 5 años "hasta la finalización del nivel de Educación Secundaria"[245]. Lo mismo acontece en particular con la Educación Secundaria Modalidad Educación de Jóvenes y Adultos en planes de 3 y 4 años de duración, en tanto se debe "garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la presente ley"[246]. Desde este último contexto y modalidad se explicita: "Los alumnos de nuestros colegios tienen necesidades distintas, muchos trabajan, otros abandonan temporalmente. Se pierde el contacto regular entre alumnos y docentes" (Aporte Distrital). "Otra particularidad se está teniendo con respecto a los planes de 3 años (nocturno) "(...) planteándose trayectorias alternativas a aquellos estudiantes que no pueden asistir a la institución por diversos motivos (trabajo, madres al cuidado de sus hijos, problemáticas familiares, cuidado de personas, otros)" (Aporte Distrital). Los conocimientos y saberes son bienes comunes, socialmente construidos y compartidos por el estudiantado, en las escuelas y en la sociedad toda.
- Las instituciones escolares en su conjunto, deberán consensuar los abordajes según las normativas emergentes que en este sentido se construyan en la jurisdicción, planificando las instancias de seguimiento y los protagonistas institucionales intervinientes en cada situación (Profesoras y Profesores del Área o del ciclo, Preceptores, Asesores Pedagógicos, Ayudantes de Clases Prácticas, Equipos de Conducción, otras y otros), a fin de garantizar no sólo el involucramiento en las decisiones que se adopten, sino el seguimiento de cada estudiante. Explicita un aporte distrital, construyendo "(...) actividades curriculares alternativas relacionadas con el sentido de pertenencia, el sentido vincular, el sentido social y comunitario" (Aporte Distrital)
- Serán consideradas causales de resolución a través de normativas (Resoluciones, Disposiciones, otras) las *Ausencias* en las que el estudiantado pudiera incurrir por razones de: enfermedad (propia o de un familiar cercano), embarazo, maternidad y paternidad, trabajo (permanente o temporario), de

245 **ARTÍCULO 16.**- La obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las autoridades jurisdiccionales competentes asegurarán el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos, que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales. LEN 26.206

246 **ARTÍCULO 46.-** La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos es la modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la presente ley, a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida. LEN 26.206.

ESCUELA

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

carácter social-familiar, por viajes, otras. Se tendrá particular atención a todas aquellas causales que involucren dificultades en los aprendizajes, discapacidades, entre otras, vinculadas a las *presencialidad-es* y permanencia en la escuela.

- Las normativas, regulaciones y estrategias que se construyan, jurisdiccional e institucionalmente, son de carácter público y por ende, es deber de la institución hacerlas conocer y comprender al estudiantado y a los protagonistas sociales involucrados: familias, tutores y tutoras, otros.
- El *informe de proceso* deberá contemplar un apartado específico para notificar debidamente a las y los estudiantes, sus familias y tutores o tutoras, de las ausencias si las hubiera, y las instancias de seguimiento que la institución lleva adelante para el acompañamiento de cada situación particular
- Considerar como estrategia posible, en el marco de las regulaciones específicas, la de establecer "acuerdos" de *presencialidad-es* de aquellas y aquellos estudiantes que vieran comprometida sus TSE. Conforme lo establece la LEN, es "deber" de las familias, tutores o tutoras y responsables, asegurar las *presencialidad-es* de las y los estudiantes a la escuela.[247] Aportes Distritales abonan esta estrategia: "Serán importantes los acuerdos entre el alumno/a y la institución para garantizar la permanencia y asistencia (.) según los criterios planteados por el nuevo diseño curricular. Acordar posibles alternativas, seguimiento del estudiante." (Aporte Distrital)
- No condicionar la acreditación de los ciclos y la promoción a las situaciones de *ausencia* que las y los estudiantes hubieran atravesado. El abordaje de las mismas deberá hacerse en forma permanente y continua dentro de los procesos evaluativos y co-evaluativos, reflexivamente, a fin de acompañar al estudiantado en la resolución progresiva de las circunstancias que las provocan: "La asistencia debe ser considerada una herramienta de evaluación y deberá repercutir en la toma de decisiones acerca de las acciones pedagógicas a tomar para recuperar los contenidos." (Aporte Distrital)
- Contemplar a las *presencialidad-es* como uno de los aspectos relevantes a tener en cuenta en las Reglas de Convivencia Escolar, permitiendo su análisis por parte de la comunidad educativa en su conjunto, a fin de ir progresivamente construyendo sentidos culturales en relación a: las responsabilidades, los compromisos individuales y colectivos, el trabajo, la pertinencia a un proyecto común de socialización y participación democrática, entre otros a considerar.
- Establecer que las normativas jurisdiccionales, estrategias, definiciones curriculares, acuerdos institucionales eviten que se instituya progresivamente la alternativa de *cursada semipresencial,* en razón de que en la educación pública, en los sentidos y significados definidos en los capítulos precedentes del presente Diseño Curricular, se debe garantizar el Derecho Social a la Educación[248]en todos sus tramos: ingreso, permanencia, reingreso y egreso;

---

247 **ARTÍCULO 129.-** Los padres, madres o tutores/as de los/as estudiantes tienen los siguientes deberes: a) Hacer cumplir a sus hijos/as o representados/as la educación obligatoria. b) Asegurar la concurrencia de sus hijos/as o representados/as a los establecimientos escolares para el cumplimiento de la escolaridad obligatoria, salvo excepciones de salud o de orden legal que impidan a los/as educandos/as su asistencia periódica a la escuela.(...)" LEN 26.206.

248 "Entender a la educación como derecho social nos conduce, indefectiblemente, a una definición del rol del Estado como garante del ejercicio del derecho de aprender de todas las personas. No se trata simplemente de un reconocimiento al acceso ni a la libertad de enseñanza. La educación se

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

con TSE continuas, completas y contextuadas[249]. Esto implicará no adoptar la modalidad de *cursado semipresencial* como una opción o alternativa de la escuela secundaria. Sin embargo, dadas las diversas situaciones del estudiantado, puede llegar a ser necesario resolver con este formato las diversas problemáticas que se presentan, garantizando el Derecho a la Educación hasta tanto desaparezcan las causales que lo habilitaron.

- Atender en todo lo antedicho, a las necesidades específicas que pudieran presentar las y los *estudiantes con discapacidad*, para ser resueltas de manera institucional, conforme lo establece la LEN 26.206[250].

7.3.2.3 Reglas de Convivencia Escolar[251]

El "vivir con otros" encuentra en las escuelas un lugar de privilegio para sus vivencias. Este espacio aporta algunas de las más valiosas experiencias al momento de hablar de los procesos que acompañan la construcción y expresión de las subjetividades[252] de y entre quienes las habitan.

La bibliografía y normativas[253] producidas en los últimos años, tanto a nivel nacional como provincial respecto de la *convivencia escolar*, a lo que se suman las propuestas editoriales, dan cuenta de la trascendencia de la temática.

---

conforma como un derecho exigible, inmediato e impostergable en todas sus dimensiones y en todos los tramos: acceso, permanencia, reingreso y egreso. Las posiciones del colectivo docente provincial resultan unánimes respecto del rol del Estado en materia educativa y de su obligación. Se define el papel del Estado como el responsable de ***"generar, sostener y garantizar las condiciones económicas, materiales, laborales e institucionales"*** para el cumplimiento universal del derecho" (MGSPP p. 33)

249 Este es un aspecto a considerar al momento de establecer principios normativos que regulen la asistencia a nivel de sistema educativo en sus distintas modalidades en razón de que muchos actores político-sociales, empresariales, entre otros, han demandado hacia los gobiernos de la región instancias **semipresenciales** en la formación secundaria, desvirtuando el lugar y sentido de la escuela y la educación pública, y del espacio de socialización formativa que esta conlleva, en compañía del profesorado acompañando y promoviendo aprendizajes permanentes, socialmente significativos y culturalmente pertinentes; con particular atención a la permanencia y a las trayectorias educativas del estudiantado. Estas situaciones de contexto han favorecido la precarización de los aprendizajes y de las condiciones laborales del profesorado.

250 "**ARTICULO 11:** (...) n) Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos".

251 Esta denominación obedece a la intención de superar la concepción de "acuerdos" en tanto el mismo remite a una visión conservadora individualista y "negociada" de las relaciones interpersonales. Se entiende a la Regulación como un proceso de producción de reglas y de apropiación situada y contingente de estas reglas, para orientar prácticas y conductas de colectivos institucionales direccionados por fines y valores compartidos. La regulación, entendida en el sentido activo de proceso social de producción de 'reglas de juego', establece los marcos de referencia y norma un conjunto de actuaciones coordinadas e interdependientes, para el logro de los objetivos definidos. En síntesis, conceptualizamos a la Regulación como un proceso de: a) producción de reglas y de orientaciones de las conductas de los actores; b) apropiación situada y contingente de estas reglas y de su transformación por parte de los agentes dotados de un margen de acción situado en función de los contextos locales (Barroso, 2005, 2006; Maroy, 2005).

252 El MGSPP sostiene que "Se parte de considerar a la subjetividad como una construcción esencialmente social, asumida y vivida por las personas en sus existencias particulares. La subjetividad se manufactura socialmente y encarna en singularidades psíquicas, en aquello que nos constituye individualmente, en existencias únicas e irrepetibles. En este sentido las instituciones familia y escuela se vuelven relevantes en la construcción de esas subjetividades." P. 28)

253 A nivel nacional: la Convención sobre los Derechos de Niñas/os y Adolescentes, Constitución Nacional, Ley Nacional 26.206 de Educación, Ley 26.061 de Protección Integral de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, Ley 26.892/13 de Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la

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

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

La necesidad de trabajar pedagógicamente los conflictos al interior de las instituciones de manera reflexiva y democrática, involucrando a los y las protagonistas sociales implicados en ella para su resolución - en un contexto de creciente masificación de la educación secundaria a partir de la Obligatoriedad del Nivel - pone en tensión las concepciones históricas y las representaciones que los sentidos de la escuela secundaria despierta en la sociedad.
Al respecto señala Roldán (2013)

> Mientras la escuela media fue considerada una institución elitista – un lujo para pocos – la convivencia no era una preocupación porque se suponía que aquellos/as que ingresaban debían adaptarse a las normas preexistentes, y por esto, las transgresiones eran consideradas una disfuncionalidad individual respecto del orden escolar. El proceso de masificación de la escuela media en Argentina constituye en sí mismo un cuestionamiento a este orden ya que la escuela tiene la obligación de albergar a sectores -antes relegados- que ponen en tensión las pautas culturales propuestas por la escuela (p. 182).

La construcción de una ciudadanía crítica, reflexiva, participativa y democrática, como parte de la formación ético-política que deben brindar las escuelas a sus estudiantes, se nutre de la variedad de situaciones que conlleva la convivencia con otros y otras culturales. La escuela es un lugar de privilegio para la construcción de lo público en los sentidos enunciados.
Enfatiza el MGSPP:

> Una Educación Secundaria que se plantee formar desde y en una construcción ciudadana que trascienda los límites liberales, debe propender a una concepción de ciudadanía plurinacional y pluricultural que tienda a fusionar lo político con lo económico y con ello, cierre la brecha entre lo formal y lo concreto, entre lo escrito en un papel y el ejercicio pleno y efectivo de los derechos. Para esto es necesario que los colectivos sociales se emancipen de los obstáculos socioeconómicos que le impiden gozar plenamente de sus derechos. El sentido social de formar para el ejercicio de una ciudadanía crítica es entendido como una tarea político-pedagógica que tienda a la formación de una persona ético-política en busca de otro orden económico, social y político posible.(p. 35).

Conflictividad Social en las Instituciones Educativas, Resolución N° 84/09 del Consejo Federal de Educación - Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria, Resolución N° 93/09 del Consejo Federal de Educación Organización pedagógica e institucional de la Educación Secundaria Obligatoria. Ley 23.592 contra la discriminación, Ley 19.587 de Higiene y Seguridad
A nivel jurisdiccional: Constitución de la Provincia del Neuquén, Ley Provincial 2302 de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes, Ley provincial 2212 de protección y asistencia a las víctimas de violencia familiar, Ley Provincial 2479 de Creación de un régimen de inasistencias justificadas para alumnas por razones de gravidez, Ley Provincial 2635 Creación del Programa Provincial de Prevención de la Violencia Escolar, Ley Provincial 2901 modifica la 2635 (art. 1°, 2°,4°,5°,6°,7° y 8°) Mediación Escolar Entre Pares, Resolución 1579/10 del Consejo Provincial de Educación del Neuquén de Creación del Programa Provincial de Prevención de la violencia escolar Resolución 847/11 del CPE Conformación de Equipo Técnico para la elaboración del marco teórico, criterios y orientaciones básicas para la revisión, formulación y/o reformulación y construcción de acuerdos escolares de convivencia, Resolución 1172/12 del CPE sobre Construcción de Acuerdos Escolares de Convivencia

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

La construcción de una ciudadanía en clave emancipatoria, se opone a la visión neoconservadora individualista de la sociedad, donde los supuestos de las conductas y comportamientos tomados como "individuales" son objeto de una vigilancia moral normativa objetiva y homogeneizadora, que se encarna en lo que se ha denominado *conciencia*[254], regulando la vida de las personas, asimilándolas al "deber ser" moral inscripto en el pensamiento dominante, político, religioso, cultural, de una época.

Las normas en una sociedad democrática, como es concebida nuestra escuela secundaria, son necesarias para generar bienestar en la vida escolar, en las relaciones entre estudiantes, docentes, familias. La necesidad de construirlas albergados en la posibilidad de hacerlo teniendo como "piso" las normativas vigentes, y pensando que las aspiraciones de nuestro Diseño Curricular, están direccionadas a la constitución de un estudiantado emancipado "para emancipar". Demandan procesos de trabajos interdisciplinarios, colectivos, colaborativos, continuos, holísticos, con espacios participativos del estudiantado[255].

Persisten aún hoy, en prácticas y abordajes de las múltiples situaciones conflictivas, medidas disciplinarias de matriz autoritaria, como son las amonestaciones, suspensiones y la misma expulsión; vinculadas al ya caduco Reglamento General para los Establecimientos de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial (Decreto 15.073 del año 1943 – texto ordenado en 1957) y otras disposiciones que se desprenden de él (Disposición 407/85 de la ex Dirección Nacional de Educación Media). (Roldan, 2013).

Enfatiza la Resolución 1172/12 del CPE:

> En un contexto en el que los lazos sociales se han ido deteriorando, la escuela, como productora de subjetividades y en el marco de la función que le es inherente, necesita repensar la forma de recrear los vínculos entre las generaciones. Esto convoca a formularnos nuevas preguntas acerca de la relación pedagógica, lo que equivale a problematizar (convertir en problema a pensar- y de ahí promover la búsqueda de soluciones-) los modos de relación que docentes y alumnos entablan, en la escuela, en torno al conocimiento, desnaturalizando ciertas formas de vinculación que han permanecido largamente arraigadas y que proviene del ideario fundacional y homogeneizante de la modernidad. Esto conduce a reflexionar tanto sobre los visibles y cotidianos desencuentros que se producen entre adultos educadores y niños/jóvenes, como sobre la propia noción -y promesa- de futuro, que ha constituido un argumento incuestionable que la institución escolar ha mantenido intacto durante más de cien años. (p. 5)

Este último documento legal es un valioso disparador para profundizar y concretar la construcción de las Reglas de Convivencia Escolar (RCE) en el marco del presente

254 Expresa E. Fromm "la consciencia es un negrero que el hombre se ha colocado dentro de sí mismo y que lo obliga a obrar de acuerdo con los deseos y fines que él cree suyos propios, mientras que en realidad no son otra cosa que las exigencias sociales externas que se han hecho internas" (p. 158).

255 "(..) la categoría de espacios de participación estudiantil nos permite pensar la participación en el entorno escolar, considerando aquellas acciones, modos y aprendizajes que le permiten al estudiantado organizarse de manera colectiva para generar instancias de intervención y toma de decisiones. (..) hacen referencia a redes de relaciones entre los/as sujetos/as que forman parte de la institución educativa, en las que se conjugan de diversos modos los discursos, las prácticas, las normas, los rituales y valores que generan/obstaculizan/habilitan la participación estudiantil" (Machado, 2013, p. 220)

Diseño Curricular y revisar aquellos que ya se encuentran en práctica en las instituciones.
Las normas expresadas en las resoluciones constituyen un marco general de referencia, prescripto por el sistema educativo a través de resoluciones (CFE, CPE) y disposiciones. Al ser de carácter general guardan una distancia con el acontecer cotidiano de cada organización escolar. Las RCE constituyen una construcción institucional que sitúa lo prescripto en la norma y lo traduce según las realidades institucionales, en formas de regulaciones, reglas situadas y significadas por la comunidad educativa de cada escuela.
Escribe Duschatzky (26-7-2007), dimensionando las implicancias de estos conceptos:

> ¿Cuál es el movimiento que deseamos sugerir?. A cambio de la escuela como dispositivo de saber proponemos una escuela como usina de producción. La escuela como dispositivo de saber se sostiene en la autoridad, concebida como lugar fijo, previamente asignado, delegado por un poder mayor y portador legítimo del saber. Autoridad como condición previa y trascendente a las situaciones. En cambio, la escuela como usina de producción piensa la "autoridad" como operaciones de posibilidad. La cuestión ya no sería "la autoridad" sino la posibilidad práctica de autorizarse mediante modos de intervención. (p.16)

La norma como prescripción agotó su poder performativo por lo tanto si no se resignifica en Regla pierde eficacia estructurante como marco regulatorio para la convivencia. Cobra importancia en este contexto la representación, el concepto de autoridad docente: "la autoridad como institución se encuentra destituida, pero lo que aparece en su lugar son formas situacionales de ejercicio de la autoridad, una autoridad que ya no es heredada, investida desde una ley, aprendida en la socialización institucional, sino construida frente a la demanda".(Duschatzky, 2007, p. 23)
Las RCE deben constituirse en el anclaje de las dimensiones vinculares que nutren las relaciones de todas y todos los miembros de la comunidad educativa. Representan un espacio curricular en el que se plasman los conocimientos, deseos, sentidos culturales[256], expectativas sociales de los actores escolares que interactúan permanentemente con las enseñanzas y aprendizajes que se dan en las aulas en las distintas áreas y disciplinas.
Algunos aportes, producto de investigaciones en el terreno de las escuelas secundarias de nuestra provincia en relación con las "normas", alertan sobre aspectos a considerar al momento de dar tratamiento a la construcción de las Reglas de Convivencia Escolar. Citamos textualmente

> Del análisis de entrevistas, encuestas, documentos recabados, surge un rasgo que caracteriza el ordenamiento normativo en las escuelas medias neuquinas: el predominio de normas informales sobre las normas

256 Se propone esta conceptualización como superadora de la perspectiva de la "enseñanza en valores" con impronta moralista en la que se encarna el "deber ser". Para reflexionar sobre esta perspectiva, podemos preguntarnos críticamente ¿Cuáles son los valores a enseñar? ¿Qué significado le atribuyen al mismo valor distintas culturas? ¿es lo mismo decir *responsabilidad* cuando los que escriben lo hacen desde una lógica del disciplinamiento social que quienes lo hacemos desde una lógica de la diversidad y el disenso, poniendo al *conflicto* en el núcleo de construcción de democracias populares/comunitarias? (MDG, p. 51)

ES COPIA

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

formalizadas en reglamentos y acuerdos de convivencia (...) presentamos cuatro mecanismos que –consideramos- contribuyen a fortalecer la construcción y funcionamiento de normas informales con un predominio y una potencia que opaca y vuelve innecesaria la apelación a las normas formalizadas en los reglamentos:

- El desconocimiento de las normas formales y con esto, imposibilidad de apelar a ellas para construir la convivencia.
- La concepción de la escuela como espacio familiar en el que las relaciones de mutuo conocimiento de sus miembros tornan innecesaria la formalización de las normas.
- La producción de normas formales apelando a significantes cuyo significado parece ser unívoco, obturando la posibilidad de cuestionamiento.
- La norma escrita entendida en sentido esencialmente negativo. (Roldán, 2013, p. 188)

Es en este entramado de conceptos, ideas, contextos, subjetividades y realidades sociales que se dan en la vida escolar, donde las cotidianas circunstancias rompen con patrones de conducta pensados y creados a la luz de las expectativas socioculturales para un o una estudiante estándar; "la convivencia escolar" representa un singular desafío para la formación ético-política del estudiantado.

Propuestas para el tratamiento y construcción de las Reglas de Convivencia Escolar.

En todas las escuelas secundarias de la provincia se ha dado tratamiento a lo establecido en la Resolución 1172/12, y que en este sentido hay diversos recorridos y perspectivas respecto de la implementación de la misma, presentamos algunas consideraciones para que, a partir de las experiencias escolares se analicen y resignifiquen las RCE del presente Diseño Curricular:

1. Conformar equipos de trabajo institucionales que lleven adelante la revisión/construcción de los RCE en las comunidades escolares, con representación de todos los sectores o actores que la conforman.
2. Proceder a la lectura y análisis de lo que se concluya del presente Diseño Curricular, de las normativas nacionales y jurisdiccionales al respecto, y cualquier otra bibliografía que se considere pertinente. A tal efecto se pueden organizar espacios de participación en los que se invite a distintos actores sociales, organizaciones sociales y civiles, a compartir su mirada respecto de la temática. En este sentido creemos resulta de singular atención los contextos en que se encuentran insertas las instituciones educativas, la modalidad Rural e Intercultural, los contextos de encierro y privación de la libertad, albergues, atención a las y los estudiantes con discapacidad, Educación de Jóvenes y Adultos y Adultas; y otros que seguramente surgirán, a fin de propiciar y escuchar diversas perspectivas, algunas de ellas enmarcadas en cosmovisiones propias de los pueblos preexistentes a la conformación del estado nacional, como el pueblo mapuce. Cabe aclarar que esta invitación a dialogar con el contexto a través de los actores sociales involucrados no es a los fines de que formen parte de lo que podría denominarse Consejos Escolares de Convivencias - salvo que así lo decida la comunidad educativa en su conjunto - sino a los efectos iniciales de escuchar, analizar y debatir perspectivas de tratamiento de las diferentes connotaciones que conlleva la construcción de las RCE.

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

3. Atender a todo el texto del presente Diseño Curricular, para el abordaje de la Convivencia Escolar. Los aportes conceptuales de los mismos son producto de la lectura, el análisis, el debate y la trabajosa elaboración a que ha convocado el proceso de construcción curricular.
4. El abordaje de las RCE necesariamente debe ser interdisciplinario, para permitir la interacción situada de conocimientos y problemáticas cotidianas de la vida escolar, constituyéndose como formato de trabajo institucional donde quienes se involucren, vayan progresivamente acompañando las expectativas de autorreflexión, reflexión grupal y evaluación y co-evaluación, tan necesarias para sostener los procesos de Enseñanzas y Aprendizajes.
5. Establecer consensuadamente un tiempo promedio (que no exceda un cuatrimestre) para llevar adelante estas tareas y el posterior tratamiento en la comunidad educativa toda, para leer, analizar y debatir aspectos necesarios que no pueden ser ignorados al momento de elaboración de las RCE, en coherencia con los principios político-pedagógicos explicitados en el MGSPP.
6. Dar un lugar de relevancia a la participación del estudiantado en el tratamiento, análisis, construcción, e implementación los RCE. Atender al carácter público de las RCE para abordar en conjunto con las familias de las y los mismos, su conocimiento y difusión.
7. Dejar expresa constancia que los RCE de ninguna manera significan que el profesorado y los miembros del personal docente de los establecimientos escolares, relegan su función pedagógica y de acompañamiento al estudiantado por la instrumentación de las mismas. Estas nuevas perspectivas para abordar la convivencia institucional de manera democrática tienen que comprender, necesariamente, la asimetría que de hecho se da al interior de las instituciones entre adultos y adultas docentes y el estudiantado; pero ha de hacerlo de manera democrática sin desconocer las responsabilidades que a cada rol y función le atañen.
8. Resignificar la escuela como espacio público, espacio que está bajo la responsabilidad y tutela de todos y todas las que la habitan. En cuanto tal no es un espacio en que puedan quedar sin reconocerse, y asumirse responsablemente las faltas y transgresiones a las RCE.
9. Los mecanismos o instancias de "reparación"[257] ante las faltas cometidas deben contemplar expresamente que no son de carácter acumulativo, que de ninguna manera deben interrumpir la asistencia del estudiantado a la escuela y menos aún, poniendo en riesgo sus trayectorias educativas. De esta forma será menester prestar particular atención a que el carácter pedagógico de las "reparaciones" que se instituyen no tendrá vinculación alguna con las acreditaciones ni promoción de ciclos, ni la asistencia.
10. Destacar que los RCE son reguladores de las relaciones de todas y todos que habitan las escuelas, independientemente de la función o rol que tengan. Todas y todos son iguales ante las RCE, en tantos las y los compromete de la misma manera y en la misma medida. Esto da legitimidad a lo construido y formalizado por escrito. En este sentido los RCE son de carácter público y por ende deben ser conocidos y apropiados por toda la comunidad educativa. Atender a este último aspecto significa que cada docente y estudiante que

257 Se propone el concepto de "reparación" en lugar del de "sanción" por entender que el mismo atribuye un carácter pedagógico, formativo y reflexivo a la acción de resarcimiento ante la falta cometida.

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

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

habita y/o ingrese a la institución deberá tener acceso libre y gratuito a su conocimiento, y de ser necesario, hará los aportes que considere oportunos a las mismas.

11. Promover que las RCE estén en permanente revisión, en razón de la dinámica escolar y social en que se encuentran involucrados las y los estudiantes y docentes. Al igual que el currículum las RCE son situadas, abiertas, dinámicas, públicas, emancipadoras, como lo explicitan los marcos generales de este Diseño Curricular
12. Una vez finalizada la construcción de las RCE, proceder a la conformación del Consejo Escolar de Convivencias, estableciendo los criterios para la constitución del mismo: cantidad de miembros, representatividad de todos los sectores que conforman la comunidad educativa, modo de elección de sus miembros, periodicidad de las reuniones, alcances de las decisiones que se adopten ya sean de carácter resolutivo o bien que faculten a la Dirección del establecimiento para su resolución definitiva y aplicación.
13. Elevar el documento elaborado por la institución al Cuerpo Colegiado para su aprobación por Resolución.

La Resolución Nº 93 del Consejo Federal de Educación (2009), en el capítulo correspondiente a los *Principios y Criterios orientativos de los acuerdos de convivencia*[258], completa el detalle precedente.

> La primera responsabilidad de la escuela en la formación política de los estudiantes es garantizar la continuidad de la vida social, es decir, incluir a niños y jóvenes en las pautas comunes de la convivencia. Sin embargo, esto no significa que la escuela abogue por la continuidad sin más de

258 "El Respeto por las normas y la sanción de sus transgresiones como parte de la enseñanza socializadora de la escuela y de su calidad como espacio público regulado por el Estado.
El respeto irrestricto a la dignidad e intimidad de las personas. (LEN Art. 127, inc. c)
La utilización del diálogo como metodología para la identificación y resolución de los problemas de convivencia.
El rechazo explícito a toda forma de discriminación, hostigamiento, violencia y exclusión en las interacciones diarias (LEN, Art.11, inc. e y f). (Art. 126, inc. d) (LD Art.1 y 2)
El respeto por los valores, creencias e identidades culturales de todos, enmarcado en los principios y normativas de la legislación nacional.
El cuidado del edificio escolar, su equipamiento y materiales de uso común (LEN art 127, inc. g).
El análisis y reflexión sobre las situaciones conflictivas, basados en la profunda convicción de que los conflictos y sus modos de abordarlos constituyen una oportunidad para el aprendizaje socializador.
La contextualización de las transgresiones en las circunstancias en que acontecen, según las perspectivas de los actores, los antecedentes previos y otros factores que inciden en las mismas, manteniendo la igualdad ante la ley.
La garantía para el alumno de que se cumpla con su derecho de ser escuchado y a formular su descargo (LPD, Art. 3).
La valoración primordial del sentido pedagógico de la sanción.
El reconocimiento y reparación del daño u ofensa a personas y/o bienes de la escuela o miembros de la comunidad educativa por parte de la persona y/o grupos responsables.
Los acuerdos de convivencia no son códigos de disciplina ya que:
Proponen valores, no sólo prohibiciones.
Describen tipologías de conductas deseadas y conductas no admitidas sin caer en casuísticas detalladas que pierden actualidad continuamente en su ilusión de prescribirlo todo.
No son un "manual de penitencias" que prevé qué sanción corresponde a cada transgresión, sino que habilitan interpretar en cada caso cuál es la sanción que mejor permite el logro de los propósitos educativos" (Pp. 22-23).

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

las instituciones actuales, tal como han cobrado forma a través de la historia. Una educación que aspire a ser emancipadora tratará de recrear críticamente en el aula los fundamentos normativos de la vida social, es decir, los criterios y principios que dan sustento a las normas en una comunidad política que intenta ser justa. Podemos llamar a esto dimensión normativa de la formación ético-política, que recoge las cuestiones vinculadas con la vida digna, que aborda el fundamento de los derechos y responsabilidades de la vida social a fin de formar sujetos moralmente autónomos, que puedan dar cuenta de sus acciones y argumentar acerca de la igualdad en la convivencia. (Siede, 2017, p. 110)

7.3.3 Movilidad y Reingreso

Se entiende por **Movilidad**, a la posibilidad que tiene todo y toda estudiante en pasar de una institución educativa a otra, sea dentro de la jurisdicción provincial o fuera de la misma, a fin de continuar sus estudios secundarios en clave de Derechos.
Como sujeto de derechos, y atendiendo a los MGSPP y MD, cualquier estudiante podrá **reincorporarse al sistema educativo** en su intención de finalizar sus estudios secundarios, optando por la propuesta educativa más acorde a su realidad contextual que pueda sostener para su finalización. Para esto deberá contar con el asesoramiento de Secretaría y/o Asesoría Pedagógica.
Todo Pase requiere del Legajo único, que contará con el informe de la trayectoria socioeducativa de él y la estudiante. Este informe es de singular importancia, ya que su contenido permitirá tomar decisiones oportunas respecto de su inclusión en la escuela receptora.
Cuando él y la estudiante ingrese a la Institución sin haber promocionado el Ciclo Básico, será Asesoría Pedagógica, junto a docentes de las diferentes áreas de ese año en el que ingresa, quienes elaborarán la TSE específica en vistas al recorrido con el que ingresa independientemente de la modalidad, considerando diferentes modos de continuidad: intensificación/amplitud de propuesta de área/ seminarios de refuerzo/ otras.
De esta manera se supera la instancia de **equivalencias** para la continuidad de estudios del Nivel Secundario, ya que la acreditación de los espacios curriculares faltantes, a la hora de concretar el Pase, estará garantizada por la elaboración de TSE específicas. Atendiendo a las particularidades de cada Modalidad, se tendrán en cuenta las siguientes pautas:

- Si el reingreso se realiza habiendo promocionado el Ciclo Básico de las Escuelas Secundarias de **5 y 6 años**, el/la estudiante podrá continuar su trayecto en el 3° año inter-ciclo de la Educación Secundaria en cualquier Institución de la Provincia. En el caso de Pase a Escuelas Secundarias de **3 y 4 años**, el reingreso se hará necesariamente en el 2° año del Plan (último del CBC de ambos planes) en consonancia con la trayectoria que el/la estudiante traiga consigo de manera de propiciar su formación básica y común.
- En el caso de estudiantes que retomen sus estudios luego de un período de tiempo considerable, el equipo de conducción del establecimiento arbitrará los medios para garantizar la trayectoria más pertinente respetando lo establecido en el ítem precedente.

Pases interprovinciales: En estos casos la documentación requerida no deberá obstaculizar la movilidad del estudiantado. Se considerará como instrumento válido el

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

nforme de Trayectorias Socio Educativas elaborado a lo largo del recorrido de quien solicite el Pase, a efecto de posibilitar la continuidad de los estudios secundarios.

7.3.4 Egreso

La finalización de los estudios es una aspiración que tienen las y los estudiantes, sus familias y el colectivo docente al momento de su ingreso a la escuela secundaria. Esta etapa de la escolarización, como otro de los tramos formales de carácter obligatorio, aporta conocimientos y saberes, contribuyendo a la formación de sujetos críticos, ética y políticamente comprometidos con la sociedad que habitamos.
Las expectativas depositadas en la escuela secundaria en el último tramo formativo, propician nuevas definiciones y decisiones en relación con el futuro inmediato de las y los estudiantes. Es precisamente, con estas representaciones sociales y expectativas, con las que entran en tensión los **sentidos sociales** que se le atribuyen a la educación secundaria, y que este Diseño Curricular permitirá revisar y reconstruir.
Los **sentidos sociales** de la Educación Secundaria y su vinculación con la formación *para* estudios superiores, el trabajo y la ciudadanía, encuentran concreción cuando, desde la misma comunidad educativa, se desprende de las concepciones instrumentalistas que se encuentran inscriptas en las significaciones acerca de su *utilidad*. Al respecto refiere el MGSPP :

> Concebida desde el poder de este modo, como un pasaje "para...", la escuela secundaria pierde razón de ser en relación a la construcción de conocimientos que la pudieran validar por sí misma; tiende entonces a reproducir en tiempo presente y perspectiva futura, una lógica de funcionamiento socioeducativa meramente instrumental. Desde una perspectiva emancipatoria, y sin desconocer la construcción de futuro que opera en el presente, la educación secundaria en su carácter formativo permite la inscripción de los proyectos de vida del estudiantado remarcando el sentido propio y no utilitarista de la misma. Mediante la construcción colectiva de saberes que permita al estudiantado participar de una cultura situada, el saber cómo saber mismo, adquiere sentido cultural. Así es posible resignificar otros sentidos sociales emancipatorios en relación a: la prosecución de estudios superiores, el trabajo y la ciudadanía. (MGSPP, p. 33)

Los espacios curriculares del presente Diseño definen el lugar de los conocimientos y saberes construidos colectivamente, socialmente relevantes y culturalmente pertinentes. De lo que se desprende que el "para qué" de la educación secundaria trasciende - y a su vez contiene - lo instrumental, para subordinarlo al sentido emancipatorio de esos conocimientos.

7.4 ACERCA DEL TRABAJO PEDAGÓGICO[259]

La implementación del Diseño Curricular del nivel secundario requiere garantizar condiciones laborales docentes en consonancia con los lineamientos político-pedagógicos. Los formatos pedagógicos y organizacionales que se proponen exigen

259 El presente apartado se encuentra fuertemente vinculado con el documento de trabajo "Fundamentos sobre la organización del Trabajo Pedagógico en la Escuela Secundaria". Mesa Curricular Provincial (2017)

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

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

de la configuración de relaciones y formas de trabajo docente e institucional, que permitan hacer del Diseño Curricular una práctica curricular situada.

Las definiciones respecto de la organización del trabajo pedagógico, de la conformación del puesto de trabajo y de la organización de la jornada laboral docente, resultan dimensiones claves para el desarrollo curricular en las instituciones educativas. Estas definiciones deben concretarse en la habilitación de condiciones, espacios y tiempos de trabajo colectivo de profesores y profesoras.

La etapa de implementación curricular requiere de ordenar fundamentos y regulaciones sobre el Trabajo Pedagógico y sobre la organización del proceso de trabajo en la escuela secundaria.

El trabajo pedagógico, dimensión del trabajo docente estrictamente vinculado a la tarea de enseñar, excede la actividad que se ejerce en el aula. Comprende la gestión de la escuela, en lo que se refiere a la dedicación del profesorado en la planificación, en la elaboración de proyectos, en la discusión colectiva del currículo y en la evaluación. El trabajo pedagógico amplía su ámbito de comprensión, exige de análisis de complejidad para organizar el proceso de trabajo en la escuela, como espacio político pedagógico y laboral.

El trabajo pedagógico, entendido como práctica reflexiva y colectiva, se define en contraposición con el trabajo individual, aislado, fragmentado y centrado en la aplicación propio de la racionalidad tecno- burocrática como paradigma dominante.

Los fundamentos políticos, pedagógicos y didácticos de este Diseño Curricular, orientan la definición de Trabajo Pedagógico como el trabajo de diseñar, implementar, evaluar y redefinir el proceso de enseñanza, en el marco de una cultura colaborativa que construya con autonomía y en diálogo permanente con el contexto, una intervención docente situada, significativa y relevante. Como indica Tardiff (2000), se trata de un trabajo que compromete las relaciones y las prácticas de sujetos históricos, movilizadas en el campo de mediaciones que constituyen la enseñanza y que implica, tanto la aplicación de saberes producidos por otros, como la producción, transformación y movilización de saberes que le son propios.

El trabajo pedagógico, tomando la concepción de Pedagogía de Ferry (1987), es una reflexión teórico-práctica que trata de responder a problemas prácticos, atendiendo la complejidad de lo real. Se expresa en "un conjunto de esfuerzos de intervención sobre la práctica de los agentes del espacio educativo, que tiene el cometido de racionalizar el campo práctico en la perspectiva de afianzar el valor educativo del mismo", (Furlán, 1989. P.79).

Este esfuerzo debe asentarse en dos premisas básicas:

1) que la mejora de la calidad de la enseñanza es una tarea colectiva y abierta en la que la comunidad educativa protagoniza un proceso de indagación de problemas y búsqueda de soluciones, (De Lella, 1990);
2) que los docentes deben implicarse íntimamente en el proceso, como investigadores de su propia práctica (Stenhause, 1993).

El Trabajo pedagógico, por definición:

a) tiene un carácter colectivo;
b) incluye tres objetivos relacionados: definir las condiciones y los métodos de trabajo; el control sobre la producción, los propósitos, los resultados y los procedimientos de trabajo y el establecimiento de una base de conocimientos que legitime su autonomía ocupacional;
c) moviliza marcos teóricos metodológicos para interpretar las propias prácticas actuando en espacios de reflexión individual y colectiva que indagan sobre las

COPIA

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

razones de la propia tarea, - ¿por qué, para qué, cómo hago / hacemos lo que hago / hacemos?;

d) realiza procesos de reconstrucción, de modificaciones conscientes y reflexivas de la propia práctica individual y colectiva y
e) tiene carácter productivo en el planeamiento, implementación, evaluación y reconsideración de un conjunto de intervenciones y acciones producidas en situación.

El trabajo pedagógico se desarrolla en el marco de una jornada laboral habilitadora del pensar y hacer colectivos.

La estructura del puesto de trabajo se define como un "conjunto de condiciones que regulan directamente las prácticas de la enseñanza de un maestro o de una maestra", (Bonafé, 1998: 72). El puesto de trabajo docente se entiende como una construcción social y como una estructura que refleja el conjunto de relaciones específicas – políticas e históricas – entre grupos, códigos y estructuras de poder de una organización institucional. El puesto de trabajo y la Jornada Laboral docente son ejes de decisiones respecto de asegurar la organización y el tiempo que requiere el trabajo para la producción pedagógica en la escuela.

> El tiempo de trabajo es particularmente importante para romper el aislamiento del docente y desarrollar formas de trabajo colectivo dentro y fuera del local escolar. (...) innovar en el orden del tiempo escolar constituye una de las operaciones más complejas de todos los cambios (puesto que afecta) un viejo equilibrio de acuerdos tácitos y formas de control acostumbradas. (Martínez, 2006, p. 45-46).

En atención a los fundamentos expuestos respecto del trabajo pedagógico y del proceso de trabajo, es necesario propiciar condiciones laborales, que permitan que la tarea de las y los docentes trascienda el espacio del aula y el propio espacio disciplinar.

Estas condiciones deben permitir superar la atomización del trabajo docente entendido como responsabilidad individual sujeta a un esquema de control vertical y avanzar hacia formas de trabajo colectivas, sujetas a mecanismos de regulación compartidos. Se trata de organizar la enseñanza de manera articulada, entendiendo que la articulación es siempre una construcción institucional, (no una regla, una norma y / o una orden), que se viabiliza en una cultura colaborativa, con el objetivo de otorgar coherencia a las prácticas educativas dirigidas a un colectivo escolar que es reconocido como sujeto de derecho.

Las designaciones docentes y el perfil del puesto de trabajo deben contemplar, como parte de la jornada laboral remunerada, horas para la organización y la articulación de las tareas específicas. Debe contemplarse un tiempo de trabajo para:

1) planificar la intervención pedagógica en los espacios de áreas e interáreas atendiendo la especificidad metodológica de los formatos curriculares decididos;
2) monitorear el desarrollo de las prácticas de enseñanza para redefinir en tiempo y forma las actividades;
3) realizar una evaluación comprehensiva atendiendo procesos y resultados de las actividades de enseñanza y de aprendizaje para volver a la toma de decisiones;
4) organizar una división del trabajo que permita atender, sostener y promover la diversidad y complejidad de las trayectorias estudiantiles.

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

7.4.1 Sobre la organización y características del trabajo pedagógico como trabajo colaborativo

Se ha enfatizado que las decisiones e inscripciones curriculares tomadas y definidas, comprometen la revisión y la construcción crítica de nuevos modos de trabajo docente, avanzando en la posibilidad de constituir los EPA para la intervención en distintos espacios curriculares, a los efectos de resguardar la complejidad de los conocimientos y saberes seleccionados y las garantías de aprendizajes holísticos y comprensivos.

El trabajo colaborativo, el trabajo con otros y otras obliga a tener que acordar constantemente todas las cuestiones inherentes a la tarea pedagógica, desde la planificación hasta la puesta en acto de enseñar. Desafía a revisar, pensar, reflexionar y justificar en el colectivo docente institucional todo el acontecer del acto educativo, devolviéndole su carácter de público.

Esta modalidad de trabajo docente obliga a interactuar pedagógicamente, compartir espacio y tiempo en el aula, en otros espacios institucionales y comunitarios mediante la co-presencia durante todo el año o por períodos determinados, en los diversos espacios pedagógicos.

La conformación de los EPA se organiza respecto de diferentes variables: enfoques disciplinares, inter y multidisciplinares, ejes temáticos, formatos curriculares, entre otras, primando siempre la idea de complementariedad y colaboración.

Esta modalidad de práctica colectiva conlleva poder dialogar sobre las decisiones, tensiones, conflictos que esta nueva modalidad de trabajo origina. Obliga a gestionar constantemente acuerdos referidos a la planificación, preparación de clases o encuentros, debatir acerca de los contenidos a enseñar, las estrategias didácticas, las modalidades de intervención, los modos de evaluación y acreditación, entre otros.

Los diversos modos en los vínculos pedagógicos también se visibilizan, el lugar de la escucha, la circulación de la palabra, el pensar en el estudiantado y sus modos de aprender obligan a acordar modos y estilos de enseñanza. La autoridad pedagógica adquiere otras dimensiones y modalidades donde la democratización y el sentido inclusivo son el propósito orientador de las prácticas docentes.

Las y los docentes traen diferentes biografías escolares, trayectos formativos y experiencias docentes y una propuesta de trabajo colaborativo es siempre una invitación al diálogo con las y los otras y otros.

7.5 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andrade Oliveira, D. (comp.) (2008) *Políticas educativas y trabajo docente en América Latina*. Perú: Fondo Editorial de la Universidad de Ciencias y Humanidades.

Andrade Oliveira, D., Feldfeber, M. y Garnelo Escobar, R. (2012) *Educación y Trabajo Docente en el nuevo escenario latinoamericano: entre la mercantilización y la democratización del conocimiento.* Perú: Fondo Editorial de la Universidad de Ciencias y Humanidades.

Barco, S. (2014). Evaluación comprensiva y democrática. Manuscrito inédito. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue. Cipolletti, Argentina.

Barroso, J.O.,(2005). Estado a educação e a regulação das políticas públicas. *Revista Educação & Sociedade*, Vol. 26 (92), 725-751.

Barroso, J. (2006). *O Estado e a Educação. A regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local.* Lisboa, Portugal: Educa.

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

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

Bracchi, C. (2013). La Escuela Secundaria hoy: obligatoria para todos. Buenos Aires: UNIPE.

Bracchi, C. (2014). La escuela secundaria: del paradigma de la selección al de la obligatoriedad. En Novedades Educativas. Año 26, (283). Buenos Aires.

Brito, G., Curti, C., Imen, P., López Cardona, D., Silva Aldana, J. y Stoppani, N. (2015), Construir Caminando. Reflexiones y aprendizajes acerca de las expediciones pedagógicas. Venezuela-Argentina (2013-2014). Centro Cultural de la cooperación "Floreal Gorini". Indelcoop, CTERA. Buenos Aires.

Cardini, A, Sanchez, B. y Morrone, A. (2018). Transitar la Educación secundaria en el mundo: análisis comparados de las propuestas curriculares de 11 sistemas educativos. Documento de trabajo Nº 163. CIPPEC. Buenos Aires. Recuperado de: https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2018/03/DT-163-Transitar-la-educaci%C3%B3n-secundaria-VF.pdf

Consejo Provincial de Educación (2015). Coordinación de Estrategias Pedagógicas. Dirección Provincial de Estadísticas y Evaluación. Capítulo 5. Nivel Secundario Común. Neuquén.

De Lella, C. (1990) Hacia un enfoque renovador de la formación docente: los seminarios de Introducción a la docencia universitaria. En Ezcurra, A.M., *Formación docente e innovación educativa*. Buenos Aires: Aique.

Duschatzky, S. (2007) *De la pregunta por la escuela a la pregunta por la experiencia educativa*. Módulo 3. Clase 12. Diploma Superior en Gestión Educativa (Cohorte 11). Buenos Aires: FLACSO.

Duschatzky, S. (2007) *Identidades juveniles, escuela y expulsión social.* Módulo 2. Clase 4. Diploma Superior en Gestión educativa. (Cohorte 11). Buenos Aires: FLACSO.

Férry, G. (1987) *El trayecto de formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica.* México: Paidós.

Freire, P. (2003). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Fromm, E. (2015). *El miedo a la libertad*. Buenos Aires: Paidos.

Furlán, A. y Pasillas, M. (comp) (1989) *Desarrollo de la investigación en el campo del currículum*. México : UNAM / ENEPI.

Katz, M. y Rivas, F. (2017), *Abordaje sobre las dimensiones de la didáctica General.* Documento de Trabajo Mesa Curricular Provincial del mes de mayo. Consejo Provincial de Educación. Neuquén.

Machado, L. (2013). Transmisiones: participación y ciudadanía en la escuela secundaria. En Hernández, A., Martinez, S. (comp.) *Investigaciones en la escuela secundaria. Política y trabajo*. Rio Negro, Argentina: Publifadecs.

Martínez, D. (2006) Nuevas regulaciones, nuevos sujetos. En Feldfeber, M. y Andrade Oliveira, D., *Políticas educativas y trabajo docente*. Buenos Aires: Noveduc.

Martínez Bonafé, J. (1998) *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Buenos Aires : Miño y Dávila editores.

Maroy, C. (2005). En dirección a una regulación post-burocrática de los Sistemas de Educación en Europa. En *Cuadernos de Investigación en Educación y Formación*, N° 49.

Maté, C., De Pascuale, R., Herrera, M. y Pastor, L. (2001) *Enseñar y Evaluar. Reflexiones y propuestas*. Rio Negro, Argentina: Geema.

Nicastro, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela: exploraciones acerca de lo ya sabido.* Rosario: Homo Sapiens

Perrenoud, Ph. (2008). *La Evaluación de los alumnos*. Buenos Aires: Colihue.

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

Roldan, S. (2013). La informalidad como norma. Una mirada sobre la convivencia en el nivel medio neuquino. En Hernández, A., Martinez, S. (comp.) *Investigaciones en la escuela secundaria. Política y trabajo.* Rio Negro, Argentina. Publifadecs.

Siede, I. (2007). *La Educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela.* Buenos Aires: Paidós.

Stenhouse, L. (1993). *La investigación como base de la enseñanza.* Madrid: Morata.

Terigi, F. (2008). Lecturas posibles. En la perspectiva de las trayectorias escolares. En: Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina SITEAL. *Atlas de las desigualdades educativas en América latina.* Buenos Aires: IIPE. UNESCO.. Recuperado de: http://www.atlas.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/SITEAL_Atlascap3_20110916_Terigi.pdf

UNICEF, (2017). *Estudio comparado de alternativas de organización académica en el nivel secundario a nivel internacional.* Buenos Aires: Fondo de las Naciones Unidas para la infancia. Recuperado de: http://www.academia.edu/37360169/ESTUDIO_COMPARADO_DE_ALTERNATIVAS_DE_ORGANIZACI%C3%93N_ACAD%C3%89MICA_EN_EL_NIVEL_SECUNDARIO_A_NIVEL_INTERNACIONAL

Van Zanten, A. (coord.) (2011). *Dicionário de Educação.* Petrópolis, Brasil: Editora Vozes.

LEGISLACIÓN CONSULTADA

Ministerio de Educación de Chubut (2013). Resolución 324.
Ministerio de Educación de Chubut (2015). Resoluciones 32, 33, 34 y 35 y Orientación en Artes Visuales.
Ministerio de Educación de Río Negro. (2017). Resolución 3010. Anexo I. Régimen Académico. Escuela Secundaria de Rio Negro.
Consejo Federal de Educación (2009). Resolución N° 93 sobre Organización pedagógica e institucional de la Educación Secundaria Obligatoria
Consejo Federal de Educación (2016). Resolución 311. Promoción, Acreditación, Certificación y Titulación con Estudiantes con Discapacidad.
Consejo Provincial de Educación (2017). Resolución 1256. Neuquén.
Consejo Provincial de Educación (2010). Resolución 151. Neuquén.
Consejo Provincial de Educación (2012). Resolución 1172. Neuquén.

DOCUMENTOS CURRICULARES CONSULTADOS

Mesa Curricular Provincial (2017). Ciclo Básico Común. Fundamentos y objetivos. Neuquén.
Mesa Curricular Provincial (2018). Documentos de Áreas y Perspectivas.
Mesa Curricular Provincial (2018). Fundamentos sobre la organización del Trabajo Pedagógico en la Escuela Secundaria.
Mesa Curricular Provincial (2017). Marco Didáctico de las Escuelas Secundarias de Neuquén.
Mesa Curricular Provincial (2017). Marco General Socio-político y pedagógico de las Escuelas Secundarias de Neuquén.
Mesa Curricular Provincial (2018). Sobre una propuesta de estructuración del ciclado de la escuela secundaria. Jornadas curriculares mes de junio.

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

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

Prof. GUSTAVO AGUIRRE
Vocal de Nivel Media, Técnica y Superio
Consejo Provincial de Educación

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

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

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

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