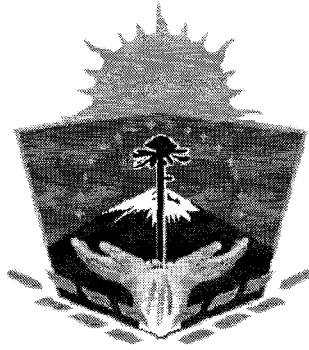
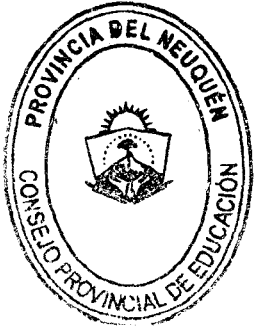


ANEXO XII



Provincia del Neuquén
Ministerio de Educación
Consejo Provincial de Educación

DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL
NIVEL SECUNDARIO

- CICLO ORIENTADO -

BACHILLER EN
MATEMÁTICA Y FÍSICA

Agosto 2019

ES COPIA


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

AUTORIDADES PROVINCIALES

Gobernador
Cr. Omar GUTIERREZ

Vicegobernador
Cr. Rolando Ceferino FIGUEROA

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Ministra de Educación
Prof. Cristina Adriana STORIONI

CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

Presidente
Prof. Cristina Adriana STORIONI

Vicepresidente
Prof. Gabriel D'ORAZIO

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

Directora Provincial de Educación Secundaria
Lic. Ruth Alejandra FLUTSCH

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

Jefe de Supervisores
Prof. Héctor Fabián MALDONADO

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

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



ES COPIA


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

RESOLUCIÓN N° 1044
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

MESA CURRICULAR PROVINCIAL

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

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

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



Supervisor
Prof. Gustavo RUIZ

Representantes Distritales
Docentes del Nivel Secundario

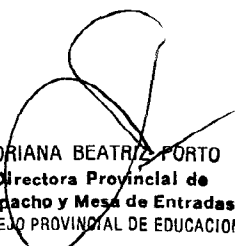
Gabriela María Del Rosario ALCAZAR
Laura Gabriela ANCHELARGUEZ
Ana Mariela BEHOTAS
Héctor Alberto CABEZAS
Roberto DAVIES
Fabián DAVILA
Ronaldo Elvio ESTEVEZ
Natalia M. GAMBAZZA PEROTTI
Andrea Janet GARRO
Liliana GONZÁLEZ
Verónica Sonia GRASSANO
Ramon Sebastian GUZMAN
Walter MARIN BARROS
Laura Jimena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

EQUIPO DE REFERENTES

ÁREAS DE CONOCIMIENTO

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

ES COPIA


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

RESOLUCIÓN N° 1044
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

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

Ciencias Sociales, Políticas y Económicas

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

Ciencias Naturales

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

Matemática e Informática

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

Tecnología

Prof. Enrique Omar BURGOS PALACIOS
Prof. Marcelo Moisés DÁVILA

Educación Física Integral

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

Educación Sexual Integral

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

Comunicación y Medios

Prof. Eliana Soledad GRAZIANO

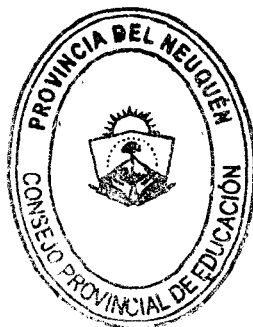
ORIENTACIONES EDUCACIÓN SECUNDARIA ORIENTADA

Bachiller en Agro y Ambiente


Prof. Laura Graciela DUARTE
Mg. Bibiana Alicia AYUSO

Bachiller en Arte

Prof. Paula BOSELLI
Prof. Soledad Paulina ESPINOSA
Prof. Claudio OLIVIERI
Prof. Judith Elena DEL PINO



ES COPIA


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

RESOLUCIÓN N° 1044
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

Prof. Sandra Carol YORDANOFF

Bachiller en Ciencias Naturales
Prof. Paola BRITO
Esp. Myriam Cristina ORTIZ

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

Bachiller en Comunicación
Eliana Soledad GRAZIANO

Bachiller en Economía y Administración
Lic. María Laura MARTÍNEZ

Bachiller en Educación
Prof. Maira Geraldine MENDEZ
Psp. Ruth Marisol MIERS
Prof. Claudia Andrea NAVARRETE

Bachiller en Educación Física
Prof. Felipe José DE LA VEGA
Prof. Julia DE LUCÍA

Bachiller en Informática
Prof. Marcos Manuel CORTEZ
An. Durval José VALLEJO

Bachiller en Lenguas
Prof. Irina Daniela MARTÍ CUARTAS

Bachiller en Literatura
Prof. Damián TOGNOLA

Bachiller en Matemática y Física
Prof. Daniela Soledad CACERES
Prof. Andrés Alejandro FIGUEROA

Bachiller en Turismo
Lic. Mara JALIL

Responsable del Proyecto
Dirección Provincial de Educación Secundaria

Edición y Diagramación
Prof. Marcos Manuel Cortez



ES COPIA


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

FUNDAMENTOS Y OBJETIVOS DEL CICLO ORIENTADO

FUNDAMENTOS

El Ciclo Orientado de la Escuela Secundaria de la Provincia del Neuquén se inscribe en el marco del proceso de construcción del primer Diseño Curricular jurisdiccional del nivel de carácter participativo y democrático. Éste se define como el trayecto pedagógico en el que continúa la Formación General y se habilitan tiempos y espacios para la enseñanza y el aprendizaje del conjunto de conocimientos y saberes específicos de las Orientaciones, decididas en los niveles de la jurisdicción provincial¹ y de las instituciones educativas. Estos conocimientos y saberes permiten, en determinados campos de la realidad, profundizar la Formación Específica del estudiantado del nivel secundario.

La Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 consagra tanto la obligatoriedad como el carácter de unidad pedagógica y organizativa de la Educación Secundaria, organizada en dos ciclos: un Ciclo Básico de carácter común a todas las Orientaciones y un Ciclo Orientado de carácter diversificado según distintas Áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo (artículos 29 y 31).

Al mismo tiempo, la organización académica en Ciclos y el carácter de los mismos están contemplados en la Ley Orgánica de Educación de la Provincia del Neuquén N° 2945/2014 en su artículo 45.

A su vez, la organización de la Escuela Secundaria como unidad pedagógica, como espacio público de derechos, como ámbito de trabajo con un corpus de conocimientos y saberes seleccionados por su significatividad, relevancia y pertinencia, exige dar las garantías necesarias respecto de la estabilidad laboral y de las condiciones de trabajo de la docencia en estricto respeto por lo normado en la legislación vigente².

Considerando el principio de obligatoriedad que rige para el Nivel Secundario reafirmamos que es responsabilidad del Estado garantizar el derecho a la educación atendiendo a todos sus tramos y a las diversas trayectorias escolares. Dicha responsabilidad, en referencia específica al Ciclo Orientado, comprende atender y entender en las condiciones materiales y simbólicas necesarias, al ingreso, permanencia, reingreso y egreso.

Todas las modalidades y orientaciones tienen la finalidad de habilitar a adolescentes, jóvenes y adultos/as, en concordancia con el ejercicio pleno de la ciudadanía, tanto para la formación propedéutica como para el mundo del trabajo.³

Coherente con los sentidos sociales de la Educación Secundaria, el Ciclo Orientado debe formar estudiantes en torno a un aprendizaje integral y vincular, superador de orientaciones unívocas e instrumentalistas que reducen la formación a la capacitación en habilidades, competencias y destrezas para "saber hacer" en contextos específicos. Por el contrario, el Ciclo Orientado se inscribe en un paradigma crítico de formación, de carácter holístico, complejo y comprensivo, que entiende al mundo del trabajo como capacidad y potencia transformadora humana susceptible de otorgar sentidos no mercantiles a la vida, como espacio de intervención humana para la producción⁴, y que

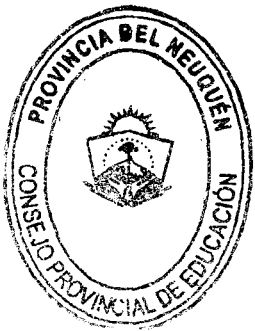
1 Resolución N° 0603/2019.

2 Resolución N° 1463/2018 Estructura organizativa de la escuela secundaria. Ciclos y fundamentos.

3 Resolución CFE N° 84/2009 se adopta la resolución, pero se modifica el orden a pedido de varios distritos.

4 Resolución N° 1463/2018.

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



RESOLUCIÓN N° 1044
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

postula una construcción ciudadana que trascienda los límites liberales, desde una concepción de ciudadanía plurinacional y pluricultural.⁵

El campo de la Formación General constituye el núcleo común de la Escuela Secundaria y, en consecuencia, debe ser incluido en los planes de formación de todas y cada una de las orientaciones y modalidades, así como en cualquier propuesta educativa que corresponda al nivel. El mismo comienza en el Ciclo Básico y se extiende hasta el fin de la obligatoriedad de escolarización legal, al finalizar el Ciclo Orientado.⁶

El Ciclo Básico Común 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 Orientado⁷.

El espacio pedagógico-didáctico que nos permite realizar esta transición es el interciclo, -Enlace Pedagógico-, que tiene como objetivo, en la Educación Secundaria Orientada, Técnico Profesional y Educación Artística, afianzar la Formación General básica e introducir la Formación Específica pertinente a las orientaciones del Ciclo Orientado,⁸ dando continuidad pedagógica a la Formación General a través de la presentación e introducción a la Formación Específica otorgándoles a este espacio un tiempo pertinente propendiendo a una elección autónoma e informada de las posibles Orientaciones vigentes.

El estudiantado, en tanto sujetos de derecho, tendrá la posibilidad de elegir sobre qué campos de la realidad social desea ahondar sus conocimientos y para ello es necesario "profundizar herramientas de orientación". La trayectoria pedagógica debe ser continua, sostenida, gradual y compleja entendida como proceso.⁹

La definición de las Orientaciones exige "atender al contexto en el que se desarrolla el proceso de enseñanza - aprendizaje, incluyendo las diferentes realidades y condiciones del colectivo estudiantil, garantizando de esta manera el acceso igualitario al conocimiento.¹⁰

El proceso de construcción curricular de las Orientaciones para las Escuelas Secundarias se inscribe en el conjunto de criterios, principios y desarrollos teóricos constitutivos del Marco Socio Político Pedagógico y del Marco Didáctico, considera los contextos que se presentan en el territorio de la Jurisdicción y se orienta desde los principios de Justicia Curricular, Inclusión Educativa, Interculturalidad e Igualdad Educativa. El carácter situado del Diseño Curricular, atiende a los contextos y territorios en los que se desarrollan las prácticas institucionales de enseñanza y de aprendizaje en el Ciclo Orientado.

El Ciclo Orientado debe garantizar la construcción de conocimientos y saberes emancipatorios como resultado de experiencias comunes y situadas que definen determinadas e históricas maneras de habitar el mundo.¹¹ Para ello, es indispensable generar prácticas de enseñanza capaces de crear situaciones para la construcción de conocimientos a partir de la problematización, discusión, formulación y reconstrucción, proponiendo nuevos escenarios desde acuerdos inter y transdisciplinarios.

El proceso de construcción del CO debe obedecer al principio de garantía de igualdad para una educación más justa, basada en los derechos humanos universales. Debe

5 Aporte distrital.

6 Resolución CFE N° 84/2009.

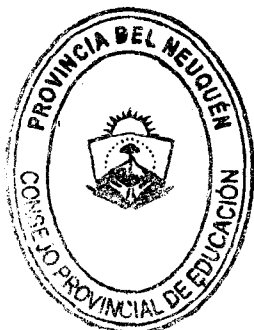
7 Resolución N° 1463/2018 Fundamentos y objetivos del ciclo básico común, (p. 63).

8 Resolución N° 1463/2018 Organización e identidad de los ciclos de la escuela secundaria, (p. 61).

9 Aporte distrital.

10 Aporte distrital.

11 Resolución N° 1463/2018, Conocimientos y contenidos escolares, (p. 49).



ES COPIA

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

RESOLUCIÓN N° 1044
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

contemplar los intereses del colectivo estudiantil y también aportar a la construcción de todos aquellos procesos relacionados con los recursos del lugar, la región y el país.¹² Por lo tanto, el Ciclo Orientado tendrá que responder a un proceso de Formación General y de Formación Específica que contribuya a decidir e intervenir con autonomía, en las distintas esferas de la vida social.

Concluyendo, el Ciclo Orientado es trayecto de Formación Específica en diálogo con la Formación General y debe constituirse en una experiencia escolar que sea efectivamente conquistada por adolescentes, jóvenes y adultos/as históricamente desplazados de las aulas de la escuela secundaria. Un espacio de formación que garantice permanencia y egreso en tanto se organiza pedagógica y didácticamente con la finalidad de albergar la diversidad identitaria y las condiciones de aprendizaje del estudiantado en su totalidad.

El proceso de construcción curricular del Ciclo Orientado entiende que:

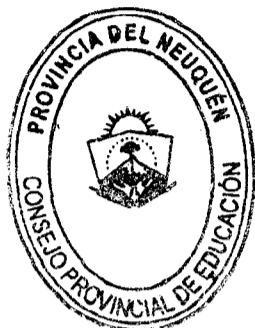
La escuela secundaria, más allá del calendario, no es un simple momento de una etapa. La implicación fundamental que la democratización del nivel ofrece en perspectiva de derecho es construir el reconocimiento de que los sujetos adolescentes y jóvenes "tienen tiempo" para "estar" en el secundario y no solo ser por lo que serán. "Estar" implica una identidad en un tiempo político, social y cultural que no puede ser condicionado por el mercado, la injusticia social, la inequidad y el mundo adulto con intereses mercantiles que los espera a la salida de la escuela. (Asprella, G.; 2013, p. 33)

OBJETIVOS

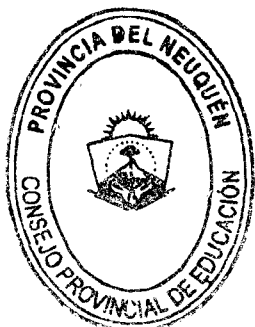
1. En relación al derecho y a los principios político-educativos
 - Garantizar el acceso, la permanencia, el egreso y reingreso del estudiantado en la escuela secundaria obligatoria, siendo el Estado el garante y responsable del cumplimiento del derecho a la educación.
 - Promover trayectos educativos en un espacio del Ciclo Orientado, de carácter diversificado desde los principios políticos-educativos consagrados en este Diseño Curricular: obligatoriedad, gratuidad, laicidad, igualdad educativa, inclusión, universalidad, interculturalidad y justicia curricular.
 - Brindar orientaciones que favorezcan la Formación General y dentro de la misma, la Formación Específica, la elección vocacional, la continuidad de estudios superiores y/o la inserción al mundo del trabajo.
 - Generar pensamiento crítico, decolonial, emancipador, basado en una pedagogía que se impulse desde los derechos humanos, el Derecho Social exigible y desde una perspectiva de género.¹³
2. En relación a la articulación horizontal (al interior del nivel) y vertical (entre niveles y ciclos)
 - Desarrollar estrategias y espacios curriculares de articulación entre Modalidades y Ciclos de la Escuela Secundaria que permitan al estudiantado decidir, desde el reconocimiento de sus intereses, sus pasajes inter-ciclos e intermodalidades, en tanto condiciones para asegurar la permanencia y el egreso.
 - Ofrecer las herramientas pedagógicas y didácticas necesarias para la continuidad de los estudios, generando estrategias que permitan la elección fundada y decidida con autonomía, para lo cual el Estado debe garantizar y proveer las herramientas y dispositivos que se requieran para poder atender correctamente los trayectos escolares.

12 Aporte distrital.

13 Aporte distrital.



3. En relación al estudiantado y los enfoques de enseñanza y de aprendizaje
- Promover la problematización y la construcción significativa de conocimientos y saberes específicos para superar la mera transmisión y repetición de los mismos.
 - Fomentar y contribuir a la independencia y autonomía del colectivo estudiantil.¹⁴
 - Formar personas críticas, ética y políticamente comprometidas con su realidad social, protagonistas de experiencias colectivas.¹⁵
 - Propiciar un conocimiento más profundo de los problemas básicos, los conceptos fundamentales y las principales formas e instrumentos de indagación propios de un Área del saber y/o un campo de prácticas.¹⁶
 - Favorecer el aprendizaje basado en problemas, participativo, colaborativo e interdisciplinario desde el enfoque de las Perspectivas del Diseño Curricular.
 - Favorecer la igualdad de oportunidades y de posibilidades de todo el colectivo estudiantil atendiendo a las diferentes trayectorias educativas.¹⁷



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Asprella, G. (2013) La escuela secundaria, una reflexión sobre sus definiciones. En Asprella, G. – Vicente, M. E. (coord.) *La vida cotidiana en las instituciones educativas. Una mirada pedagógica a la gestión de la escuela secundaria*. La Plata, Argentina. Editorial de la Universidad de La Plata.

EDUCACIÓN SECUNDARIA ORIENTADA

1. Educación Secundaria

Dentro de las normativas vigentes, la Educación Secundaria Orientada, constituye un nivel que contiene y abarca en su estructura diferentes modalidades, entendidas como aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación,

La Educación Secundaria constituye una unidad pedagógica y organizativa para adolescentes y jóvenes que hayan completado su Educación Primaria.

En nuestro país es de carácter obligatorio de acuerdo a lo dispuesto por el art. 29 de la LEN (Ley Nacional de Educación, 26.206).

Actualmente, la Escuela Secundaria, dentro de la Legislación nacional, los acuerdos federales y la Normativa provincial, se encuentra estructurada en dos ciclos. Sin embargo, su condición unívoca, bajo la denominación originaria de "bachillerato"¹⁸ se ha conservado durante dos siglos en Secundaria Orientada, entendida como un proyecto educativo que ofrece la formación de "Bachiller en" diferentes Orientaciones de orden académico. En cierto sentido, tanto en nuestro país, como en Occidente en general, el nacimiento de la Educación Secundaria es una construcción de la modernidad capitalista y es asimilable a la historia del bachillerato del cual se conservan ciertos "mitos fundantes" (Southwell, 2011) que organizan su estructura y, especialmente, ese formato tan característico de disciplinamiento, gradualidad y

14 Aporte distrital.

15 Aporte distrital.

16 Aporte distrital.

17 Aporte distrital.

18 En las ceremonias de graduación de las primeras universidades europeas, en la Baja Edad Media, los graduandos ceñían sus sienes con una corona de laureles adornada con bayas. El nombre de esta fruta, baya, llegó al español proveniente del francés baie, y éste, del latín baca, mientras que laurel se derivó del latín laurus. A partir de baca y laurus, se formó en bajo latín bacalarius, palabra que se usaba allá por el siglo IX para designar a los graduados. En Francia, éstos fueron llamados bachelor en la Canción de Rolando (1080) y, posteriormente, bachelier, mientras que el título que recibían era baccalauréat y llegaron a nosotros como bachiller y bachillerato.

<http://www.elcastellano.org/palabra/bachiller>.

ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1044
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

tiempos escolares distintivos (desde la jornada escolar al ciclo lectivo), como parte de un dispositivo más general.

Las Escuelas Secundarias fueron concebidas desde los siglos XVII y XVIII, como escuelas preparatorias, destinadas a las elites burguesas, para la continuación de los estudios universitarios. Su expansión, es producto de la economía capitalista y de las ideas liberales que, en nuestro país, se ampliaron visiblemente durante todo el siglo XIX acompañando la construcción del Estado Nación. Pensada para la aristocracia porteña en primer lugar, y la provinciana más tarde, en tanto las jurisdicciones se fueron incorporando y asimilando a los círculos del poder central, encuentra su misión y sentido como espacio de formación y socialización de los futuros dirigentes de la Nación y sus elencos políticos burocráticos.

Las características básicas de los primeros bachilleratos son la formación de carácter clásico, humanista, disciplinar, enciclopedista y culturalmente eurocentrada, organizada en una estructura graduada, cuya función esencial era la selección de quienes estarían en condiciones de ingresar a la Universidad. A esta función originaria hay que agregar el paquete ético de la matriz capitalista que sostuvo sus propósitos principales. Dentro de la contradicción inicial que presentan algunos de los valores fundantes del liberalismo, igualdad y libertad se reconcilian en el concepto de meritocracia y así se justificaron los mecanismos de selección social. La escuela se constituyó en un gran dispositivo de ingeniería social que, con el fin de mantener el orden instituido y justificarlo, depositaba el ideal igualitario en la Educación Primaria y el selectivo en la Secundaria (Tiramonti, 2011).

Estas funciones esenciales y sus sentidos culturales asociados fueron puestos en tensión con la aparición de nuevos proyectos educativos dentro del nivel. La creación de las Escuelas Normales, con el objetivo de formar maestros para la educación elemental, no minó el espíritu elitista de los bachilleratos, pero con el tiempo puso en tensión su contenido y estructura.¹⁹

El siglo XX asistió a la expansión del nivel por una creciente demanda de Educación Secundaria, de aquellos sectores que no tenían propósito ni posibilidad de ingresar a la Universidad. En sus inicios se desarrollaron las Escuelas de Artes y Oficios y las Escuelas Comerciales que, entre las décadas del '30 y el '40, se incorporan al nivel organizándose en dos ciclos: el Ciclo Básico, que contempló la educación común y el Ciclo Superior, orientado hacia el Magisterio, el Comercial o el Bachiller. Las escuelas de Artes y Oficios se introducen en el nivel en un circuito paralelo y de menor prestigio, como Colegios Industriales y Técnicos, que dependían del Ministerio de Trabajo (Southwell, 2011).

Más allá de la ampliación de las propuestas educativas estatales y las nuevas Modalidades, el Bachillerato nunca perdió su tinte distintivo ni su categorización social como "escuela de centro", en tensión constante con el resto de las propuestas educativas del nivel, por el reconocimiento social de los títulos que otorgaba.²⁰

En la década de 1960, se inicia un proceso de masividad de la demanda y, con ella, de la democratización del acceso. Este fenómeno no concretó el principio de igualdad, por un lado, a causa de las altas tasas de deserción originadas en las dificultades socioeconómicas; y por otro, porque la masificación implicó una diferenciación institucional muy notoria en relación a la calidad de las propuestas educativas. Esta tendencia se hizo muy marcada desde la dictadura cívico-militar del '76 y, más aún, con las reformas neoliberales de los años '90 que dieron un impulso inusitado a la

19 Este proceso se observa también con la pérdida paulatina de la libertad de cátedra y la normalización de métodos y contenidos en los Colegios nacionales dependientes de la Universidad.

20 Y por la finalidad que se le atribuyó a la misma direccionando la titulación para la prosecución de estudios superiores, a diferencia de la escuela normal, la comercial bancaria y la técnica industrial, orientando a quienes egresaban a incorporarse al mundo del trabajo sin que ello implicara el no poder seguir carreras terciarias.

ES COPIA


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

educación privada. El siglo XX promediaba con un balance contradictorio en términos de Educación Secundaria ya que el aumento cuantitativo y la democratización del acceso, lejos de promover el ideal igualitario, convivían con tasas altísimas de desgranamiento, deserción y segmentación educativa entre instituciones, distritos y jurisdicciones.

La Ley Federal de Educación, enmarcada en las reformas neoliberales, trasladó las reglas del mercado a la política educativa. De ese modo, comenzó con una reconceptualización del término educación, de corte liberal, definiéndose como "responsabilidad común" y no más como derecho social. Ubica a la familia, al sector privado y al conjunto de la sociedad, en pie de igualdad en función de garantizar el llamado "servicio educativo", donde sólo se atribuye al Estado la potestad de controlar la aplicación de la política educativa.

Continúa con una medida de alto impacto como es la transferencia de la totalidad de los considerados Servicios Educativos Secundarios desde el Estado Nacional hacia las provincias, conjuntamente con la responsabilidad de su sostén económico, provocando un proceso de desfinanciamiento y acentuación de las asimetrías regionales. (Barco, 1995). Todo ello se corresponde con una mirada focalizada en la prestación del servicio educativo, donde se prioriza la construcción de trayectos y dispositivos diferenciados que, en nombre de la diversidad y la descentralización, resolvieron el ethos²¹ igualitario de la educación común, proponiendo servicios alternativos en su formato con "inclusión precaria o subordinada" (Dussel, 2005), y minando el derecho a la educación de calidad en los sectores económicamente más desfavorecidos. Se trató de "un modo de procesar la presión por la inclusión sin sacrificar su función diferenciadora y selectiva" (Tiramonti, 2011, p. 22).

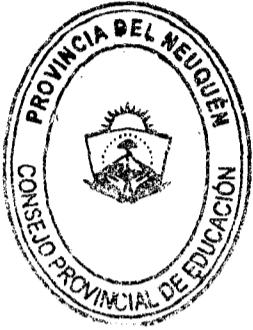
Este proceso comienza a desandarse en el año 2006 con la sanción de la Ley de Educación Nacional (N° 26.206) que, además de derogar de hecho la Ley Federal de Educación, reinscribe el derecho educativo dentro del ámbito de las atribuciones indelegables del Estado (en todos sus niveles), reinstaurando el concepto de Derecho Social. Recuperando el ethos igualitario del sistema educativo decimonónico, sanciona la obligatoriedad de la Educación Secundaria y la responsabilidad concurrente del Estado Nacional y las jurisdicciones para asegurar tanto el acceso como la permanencia, egreso y reingreso estableciendo una serie de objetivos comunes que materialicen los principios de una educación de calidad en condiciones de igualdad.

El órgano colegiado que entiende en la implementación de la política educativa es el Consejo Federal de Educación. Desde entonces, se han ido definiendo estructuras, modalidades y propuestas educativas que responden al espíritu de la Ley de Educación Nacional, en consenso con y entre las autoridades jurisdiccionales. El mismo se ha plasmado en una serie de Resoluciones federales que tienen por objeto la concreción de principios y objetivos enumerados en la Ley.

2. La escuela secundaria en la Provincia del Neuquén

En la Provincia del Neuquén, como en la mayoría de las jurisdicciones, la historia de la Educación Secundaria presenta un recorrido paralelo, íntimamente relacionado con respecto al proceso histórico a nivel nacional, en lo que se refiere al crecimiento del nivel. En este sentido, nuestra región asistió en las cuatro últimas décadas, a un fenómeno simétrico signado por la gran expansión del nivel, con un alto grado de desigualdad. (Barco, 2012)

21 En la forma en que lo hizo la nobleza griega el ethos se entiende como una costumbre o rasgo distintivo propio de una comunidad. Constituye una característica intrínseca que, en lo humano o social, se afianzan de tal manera que pasan a ser (en la definición de Aristóteles) una "segunda naturaleza". En términos literales, la palabra se utilizaba en el sentido de "hacer el bien" y es la base etimológica del concepto ética.



RESOLUCIÓN N° 1044
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

En efecto, al compás del crecimiento demográfico de la provincia, la cantidad de creaciones de establecimientos de enseñanza secundaria (muchas veces en condiciones precarias) comienza a multiplicarse de manera sostenida a principios de la década del 80, concentrándose sobre todo en la zona de la Confluencia. El contexto de reapertura democrática inicia este fenómeno de expansión. La política educativa estatal retoma ese impulso exponencial con el Convenio de Transferencia entre la provincia y el estado nacional en el año 1992, que sumó 21 escuelas secundarias a la jurisdicción, y la creación de otras tantas escuelas a principios de la década del 90, creciendo desde entonces de manera mucha más lenta y desigual.

En ese contexto, el masivo rechazo del sector docente a la Ley Federal de Educación posibilitó que, en la jurisdicción, se mantuviera la estructura y los ciclos tradicionales del Nivel Secundario, conservándose, entonces, las Escuelas Secundarias Orientadas en Bachilleratos, Comerciales y la propuesta de la Modalidad Técnica. Aun así, la realidad educativa de la jurisdicción y las respuestas fueron las que han contribuido a la fragmentación del sistema en base a Instituciones, Orientaciones y Planes de Estudio respondiendo a demandas socio sectoriales sin llegar a organizarse en un Diseño Curricular de rasgos precisos.

La falta de planificación concreta y proyectada en el tiempo de la política educativa por parte del Estado, se tradujo en una Escuela Secundaria caracterizada por infinidad de normativa de carácter coyuntural, contrapuestas y muchas veces contradictorias. Este déficit derivó en la cristalización de una serie de problemáticas que se han tornado estructurales en el sistema: la desigualdad en el acceso, permanencia y egreso del nivel, altos índices de fracaso escolar (entendidos como retraso, sobreedad y abandono), la desigualdad regional de posibilidades educativas, entre otras. La enorme fragmentación y particularismo de los planes de estudio existentes no sólo atentan contra la idea igualitaria y universal de educación común universal, sino que crean una suerte de segmentación escolar para sectores populares que, en nombre de la diversidad, producen aún más desigualdad educativa. (Barco, 2012).

La Provincia del Neuquén concretó su Ley Orgánica de Educación en el año 2014, saldando el déficit normativo histórico que impedía otorgar coherencia, unidad, identidad y proyección en el tiempo a la política educativa de la jurisdicción.

En las definiciones de la Ley Provincial, la especificidad de Secundaria Orientada conserva la finalidad y la estructura que la definen como Educación Común (su impronta histórica), estableciendo la organización del nivel en una estructura que contiene Secundaria Orientada y las modalidades Técnico Profesional, Artística y Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.

En 2015 se inicia en la Provincia del Neuquén el Proceso de Construcción Curricular, de carácter participativo y democrático, donde se materializa la política educativa para la Escuela Secundaria.²²

Es tarea de este Proceso De Construcción Curricular Provincial redimensionar el ethos igualitario que atraviesa toda la historia de la educación, asumiendo que la igualdad es un punto de partida cuando el Estado, atravesando el sistema en su conjunto, es capaz de asegurar en la escuela el acceso de todas las personas a los bienes culturales asumidos como indispensables para la construcción de unas ciudadanías plenas de derechos. En la estructura que corresponde a la Secundaria Orientada este mandato igualador es posible cuando, aplicando los principios de la justicia curricular (Connel, 1997), se construye, de manera colectiva, el contenido y formato de aquello que se

²² La nueva propuesta inaugura un inédito proceso de construcción curricular, mediante Resoluciones 1368/2014 y 097/2015 siendo estas derogadas por la Resolución N° 1697/2015 I. "Esta nueva propuesta político pedagógica, finalmente se plasmó en la Resolución N°1697/2015 donde se establece la metodología de participación con instancias escolares, distritales y provinciales y se crea, además, la Mesa Curricular Provincial. Un total de 147 escuelas secundarias de toda la Provincia participan según sus diferentes modalidades" (Resolución N° 1463/2018, p. 23)



define como "educación común" y se transforma en un derecho inalienable para el estudiantado.

3. La organización y el tiempo escolar

La escuela constituye una configuración socio histórica que, novedosa en los albores de la modernidad capitalista, se ha naturalizado hasta convertirse en una suerte de "sentido común" de la relación pedagógica. Esta relación sólo ha podido pensarse en un lugar y tiempo específico (Southwell, 2011). El lugar es la institución escuela con sus disciplinas, el profesorado, aulas, estudiantes, normas, regímenes académicos. Y el tiempo escolar es, a la vez una dimensión que estructura lo cotidiano (la clase), un período del año (el ciclo lectivo), una etapa de la vida (la secundaria).

La organización actual del tiempo escolar responde a las características y realidad de la escuela del siglo XIX, que tenía, en aquel entonces, la tarea de transmitir conocimientos a una población restringida, bajo el principio de que todo el mundo debía aprender lo mismo y al mismo ritmo. La realidad social, la escuela y la noción misma de conocimientos han cambiado. Los sistemas educativos tienen amplias coberturas y atienden a una población de gran diversidad social y cultural, con limitaciones en relación a posibilidades humanas y económicas. Las escuelas son más autónomas, interconectadas entre sí por redes informáticas en su gran mayoría, lo que posibilita formas otras de comunicarse y con una relación más flexible con su entorno. Pese a estos cambios, la organización del tiempo escolar sigue respondiendo a un concepto racional y mecánico tal como se definió cuando se organizaron las primeras escuelas en el siglo XIX, en función de la racionalidad capitalista.

Según la legislación vigente, la escuela secundaria se organiza en Modalidades, cada una de las cuales contiene características propias.

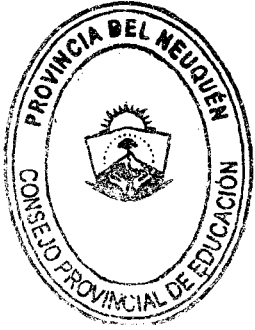
En cuanto a la organización, los tiempos y espacios de las Escuelas Secundarias Orientadas de la Provincia del Neuquén, existen diversas formas de organización del tiempo. A su vez dependiendo del Plan de Estudio de cada establecimiento, varía la cantidad de asignaturas que abarca la Orientación, las horas semanales dedicadas a la Formación General y aquellas destinadas a la Formación Específica del Ciclo Orientado. El proceso de construcción curricular del Ciclo Orientado entiende que,

La escuela secundaria, más allá del calendario, no es un simple momento de una etapa. La implicación fundamental que la democratización del nivel ofrece en perspectiva de derecho es construir el reconocimiento de que los sujetos adolescentes y jóvenes 'tienen tiempo' para 'estar' en el secundario y no solo ser por lo que serán. 'Estar' implica una identidad en un tiempo político, social y cultural que no puede ser condicionado por el mercado, la injusticia social, la inequidad y el mundo adulto con intereses mercantiles que los espera a la salida de la escuela. (Asprella, G.; 2013, p. 33)²³

Es por ello que la construcción de una nueva Educación Secundaria requiere una mirada holística, en cuyo centro se encuentra el estudiantado como sujeto de derecho. Esto requiere repensar la organización del trabajo docente con nuevos espacios de trabajo colectivo dentro y fuera de aula y en el que se incluya la formación en servicio del profesorado de manera continua y sostenida en el tiempo.

4. Cultura institucional

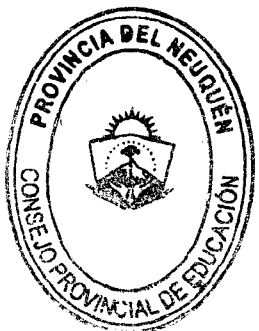
En palabras de Frigerio, Poggi y Tiramonti (1994), cada escuela tiene una "personalidad", un "estilo", que se construye en un complejo entramado en el que el proyecto fundacional va siendo moldeado por los actores, cuyas prácticas son captadas en nuestra imagen-representación. La imagen-representación de la institución no se compone solamente de sus aspectos manifiestos, es decir de aquéllos que se imponen



23 Cita sugerida en los Aportes distritales.

ES COPIA

a la mirada: el edificio, la limpieza, el comportamiento del estudiantado en el momento de entrada o salida, la recepción de la que somos objeto cuando nos acercamos a ella, la importancia acordada a la tarea específica, el grado de inserción de sus egresados y egresadas en otras instituciones o en el mundo del trabajo. También la integran aquellos aspectos menos visibles: el estilo de los vínculos, los modos en que se toman las decisiones, es decir, la percepción que los miembros de la organización tienen de ella y de sus prácticas. Cada institución posee rasgos de identidad y señas particulares que le son propios; ambos constituyen y simultáneamente son aprehensibles en lo que denominaremos cultura institucional, entendida como aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los que contribuyen al hecho educativo. Es el modo en ambas son percibidas, 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 otros términos, podemos decir que la cultura institucional es, metafóricamente, el escenario, la obra que se representa, el telón y el fondo de las actividades de una institución. En ella se integran cuestiones teóricas, principios pedagógicos en estado práctico, modelos organizacionales, metodologías, perspectivas, sueños y proyectos, esquemas estructurantes de las actividades (Brunet, Brassard, Corriveau, 1991). Todas las culturas son susceptibles de cambios; no son fijas, rígidas ni inmutables, sino que se adecúan en función de los cambios permanentes en el interior de la institución, su contexto próximo y el orden social.



5. Ciclo Orientado. Formación General y específica

El Ciclo Orientado es trayecto de Formación Específica en diálogo con la Formación General y debe constituirse en una experiencia escolar que sea efectivamente conquistada por adolescentes, jóvenes y adultos históricamente desplazados de las aulas de la escuela secundaria. Es un espacio de formación que protege permanencia y egreso en tanto se organiza pedagógica y didácticamente para albergar la diversidad identitaria del estudiantado y la diversidad de ritmos de aprendizaje.²⁴

La Escuela Secundaria, pedagógica y políticamente, se presenta como una unidad para la formación del estudiantado y se organiza en dos ciclos articulados horizontal y verticalmente con continuidad a lo largo de la duración de cada modalidad. A su vez, garantiza el derecho a la educación de todas y todos, fundamentada en el principio de igualdad educativa, inscripta en el campo de los Derechos Humanos Universales.

El Ciclo Orientado se presenta como un tramo de la escolaridad secundaria construido sobre uno de los principios fundamentales que sostiene este Diseño Curricular: el Derecho Social a la Educación. En este sentido, su carácter de "Orientado" está dado por la construcción y acceso a conocimientos y saberes más específicos, complejizados epistémica y pedagógicamente sobre alguno de los diversos campos de la realidad social: artístico, técnico, humanístico, científico, entre otros.

Este trayecto bajo ningún concepto implica un corte con la Formación General desarrollada en el Ciclo Básico Común y Enlace Pedagógico e Interciclo, sino que, coherente con el mismo, complejiza la Formación General de la Educación Secundaria articulando epistémica y metodológicamente con las especificidades de las respectivas orientaciones, en coherencia con los sentidos de la misma y el carácter emancipatorio y decolonial del DC (Ver Resolución N° 1463/2018, punto 2.5, pp. 32-41).

Concebida la ESO como una unidad pedagógica, se conforma como un espacio de formación para atender la diversidad identitaria del estudiantado como así también los tiempos y ritmos de aprendizajes que garanticen el pleno derecho a la educación en sus tramos: ingreso, permanencia, reingreso y el egreso en la escuela secundaria.

²⁴ Sugerencia en aportes distritales, tomado del documento Fundamentos y Objetivos del Ciclo Orientado.

ES COPIA


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

El Ciclo Orientado se organiza mediante definiciones político-pedagógicas establecidas en los Marcos Socio Político Pedagógico y Didáctico, como también en la direccionalidad que otorgan las perspectivas de este Diseño Curricular, desde lo epistemológico y lo metodológico. Comprende conocimientos, saberes y construcciones metodológicas que otorgan mayores niveles de profundidad y complejidad a la formación del estudiantado de Nivel Secundario.

La Formación General se articula con la Formación Específica, brindando al estudiantado la oportunidad de profundizar los conocimientos y saberes relativos a una Orientación promoviendo la construcción de conocimientos socialmente relevantes y culturalmente pertinentes, vinculados con problemáticas sociales de carácter local, regional, nacional e internacional, desarrollando el pensamiento crítico, emancipador y decolonial.

El Ciclo Orientado establece una educación inclusiva, igualitaria y de calidad desde los principios de Justicia Curricular, Interculturalidad y Gratuidad que promueva el desarrollo de aprendizajes pluriversales durante toda la vida de las/los sujetos.

La Resolución N° 603/2019²⁵ del CPE, en el contexto de la construcción curricular de la Educación Secundaria en la Provincia del Neuquén, establece para la Escuela Secundaria Orientada las orientaciones que se detallan a continuación:

- Bachiller en Agrario/Agro y Ambiente
- Bachiller en Artes
- Bachiller en Ciencias Naturales
- Bachiller en Ciencias Sociales
- Bachiller en Comunicación
- Bachiller en Economía y Administración
- Bachiller en Educación
- Bachiller en Educación Física
- Bachiller en Informática
- Bachiller en Lenguas
- Bachiller en Literatura
- Bachiller en Matemática y Física
- Bachiller en Turismo

5.1. Formación General en el Ciclo Orientado

La Formación General del Ciclo Orientado, al igual que lo es en el Ciclo Básico Común y Enlace Pedagógico e Interciclo, está comprometida epistémicamente con los enunciados teóricos de la Sociología y Pedagogía Crítica, en clave emancipatoria y decolonial. En esta convergencia teórica los constructos del Diseño Curricular son fundamentos y a la vez, anclajes para las definiciones de la Formación Específica.

Así, la contribución que hace la Educación Secundaria a la construcción de subjetividades en adolescentes, jóvenes y adultos promueve una mirada significativa de los contextos sociales, culturales, económicos que promuevan en el estudiantado la construcción de conocimientos y saberes socialmente relevantes y culturalmente pertinentes para intervenir en la sociedad deconstruyendo y transformando la realidad. En este sentido, la Formación General en el Ciclo Orientado da lugar a las realidades que atraviesan al estudiantado, donde "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" (Resolución N° 1463/2018, p. 31).

25 Se enmarca en las resoluciones del CFE referidas a las orientaciones de la Escuela Secundaria Orientada.

ES COPIA


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

En continuidad entonces con los Sentidos Sociales de la Educación Secundaria en su conjunto, elaborados y acordados de forma colectiva y plasmado en las Resoluciones precedentes, la Formación General (FG) dentro del Ciclo Orientado tiene por objetivos:²⁶

- Formar para unas ciudadanías pluriculturales y plurinacionales en vista de una justicia curricular, entendida como el derecho a aprendizajes de conocimientos y saberes que posibiliten la vida en comunidad, como sujetos de derechos en el marco de sociedades pluriversales, justas e inclusivas.
- Desarrollar un pensamiento crítico, emancipador y decolonial, que permita y habilite posicionamientos éticos, políticos y sociales, como parte de sujetos transformadores de la realidad pasadas, presentes y futuras, mediante el diálogo comunitario y el consenso acorde a los principios de una democracia sustancial y participativa.
- Garantizar el aprendizaje de conocimientos y saberes asociados a la formación holística del estudiantado, anclados en los desarrollados en el CBC, y ampliados en sus niveles de profundidad y complejidad, de manera que resulten una base para futuros aprendizajes tanto en las instancias de formación superior, como en el mundo del trabajo y a lo largo de la vida.
- Contribuir a la Formación General y común del estudiantado para la construcción de conocimientos y saberes que faciliten la movilidad del estudiantado entre escuelas y modalidades que promuevan el reingreso al sistema educativo en condiciones de igualdad asociadas a los principios de la justicia curricular.
- Desarrollar la construcción de una mirada reflexiva y crítica sobre la realidad, analizando la información recibida en relación a los diferentes contextos sociopolíticos de la que proviene, deconstruyendo ideas naturalizadas acerca de las sociedades presentes y pasadas, desde una perspectiva decolonial, de cuidado y responsabilidad hacia las comunidades y el ambiente.

El campo de la Formación General del CO apunta a profundizar una formación holística articulando las dimensiones sociales, históricas, políticas, culturales, artísticas, biológicas, psicológicas del estudiantado. En este sentido, desde lo pedagógico didáctico, promueve procesos de enseñanza y de aprendizajes basados en el desarrollo de los lenguajes y de las diversas formas de pensamientos como herramientas de mediación para la construcción de saberes y conocimientos más complejos y específicos del CO.

5.2. Criterios para la definición de Áreas en el campo de la Formación General

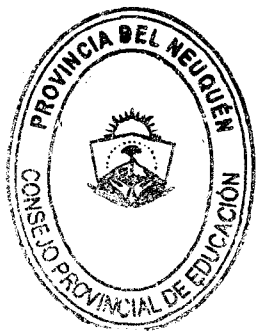
En el contexto de las definiciones anteriores, del Ciclo Básico Común y del Enlace Pedagógico e Interciclo, el CO se organizará en Áreas, atendiendo los siguientes criterios

- La Formación General atiende al principio de la Educación Común.
- Uno de los Objetivos Fundamentales de la Educación Común es la Construcción de unas Ciudadanías que trascienda los límites liberales desde una concepción de ciudadanías pluriculturales y plurinacionales.
- Lo común se construye de manera igualitaria, colectiva y participativa.
- La Educación Común implica una garantía de igualdad educativa.
- La igualdad educativa se garantiza mediante el principio de Justicia Curricular

²⁶ Se construyeron en base a las recurrencias e incidencias planteadas en las sistematizaciones distritales correspondientes a los aportes docentes realizados en la jornada curricular del 6 de junio de 2019 y que fueron analizados y triangulados por la Subcomisión de ESO.

ES COPIA

- La igualdad implica el acceso concreto (con ingreso, permanencia, reingreso y egreso) a los bienes culturales para todo el estudiantado en todas las escuelas.
- La Secundaria Orientada responde a la normativa vigente (LEN, LOEP, Resoluciones federales) atendiendo principalmente el principio de la obligatoriedad establecido en las mismas.
- Debe presentar coherencia con el marco político y pedagógico establecido en el CBC (Resolución N° 1463/2018).
- Debe cumplir con el principio de factibilidad, al considerar los contextos institucionales.
- Debe habilitar la Interdisciplinariedad entre las diferentes Áreas del conocimiento.



5.3 Acuerdos sobre la organización de Áreas para la Formación General en la ESO²⁷

La triangulación de las sistematizaciones distritales permitió, en primera instancia y en líneas generales, acordar con la continuidad de las Áreas propuestas en el CBC; y en segunda instancia, reconocer recurrencias y/o propuestas distritales para la formulación de los núcleos de las Áreas.

Las Áreas que se definen para el campo de la Formación General del Ciclo Orientado son:

- **MATEMÁTICA E INFORMÁTICA**
- **LENGUAJE Y PRODUCCIÓN CULTURAL**
- **CIENCIAS SOCIALES, POLÍTICAS y ECONÓMICAS**
- **CIENCIAS NATURALES**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barco, S., Dubinowski, S., Cipressi, R., Laurente, M., Rojo, R. y Junge, G. (2012). *Políticas educativas y Nivel medio de Educación en la Provincia del Neuquén*. El problema de la desigualdad educativa y la obligación legal de la universalización. Facultad de Ciencias de la Educación. UNCo.
- Barco, S. (1995). *La transformación educativa de la década del 90 en nuestro país: sistema educativo, escuelas y maestros. Las políticas y los efectos*. Documento presentado en jornada organizada por SUTEBA. Facultad de Ciencias de la Educación. UNCo.
- Brunet, L.; Brassard, A.; Corriveau, L. (1991). *Administration scolaire et efficacité dans les organisations*. Montréal, Canadá: Ed. Agence d'ARC.
- Connel, R. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Ediciones Morata.
- Dussel, I. (2005). *La escuela, la igualdad y la diversidad: Aportes para repensar hacia dónde va la escuela media*. Seminario internacional de Supervisores y equipos técnicos provinciales: La escuela media hoy. Desafíos, debates, perspectivas. Córdoba
- Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramonti, G. (1994). *La cultura institucional escolar*. De Cara y Ceca. Buenos Aires. Troquel Educación, Serie Flacso.
- Southwell, M. (2011). La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En Tiramonti, G. *Variaciones sobre la forma escolar*. Rosario Argentina. Flacso Argentina. Homo Sapiens.
- Tiramonti, G. (2011). La escuela media: la identidad forzada. En Tiramonti, G. (2011). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades en la escuela media*. Rosario, Argentina. FLACSO Argentina. HOMO SAPIENS.

ES COPIA


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



DOCUMENTOS Y LEGISLACIÓN

Ley N°26206. Ley de Educación Nacional. Boletín Oficial de la República Argentina. Buenos Aires. 28 de diciembre del 2006.
Ley N° 26.150. Ley de Educación Sexual Integral. Boletín Oficial de la República Argentina. Buenos Aires. 24 de octubre del 2006.
Resolución N° 84/2009. Consejo Federal de Educación.
Resolución N° 93/2009. Consejo Federal de Educación.
Resolución N° 1463/2018. Consejo Provincial de Educación del Neuquén.
Resolución N° 0603/2019. Consejo Provincial de Educación del Neuquén.
Sistematizaciones distritales de la Jornada Curricular del 06 de junio de 2019. Mesa Curricular de Educación Secundaria. Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

FORMACIÓN GENERAL

ÁREA MATEMÁTICA - INFORMÁTICA

FUNDAMENTACIÓN

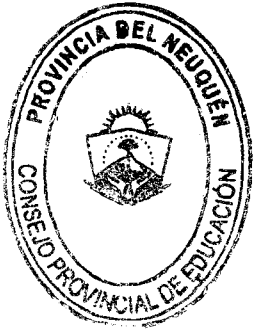
Para la Formación General del Ciclo Orientado, el Área de Matemática-Informática continúa su vinculación y conformación ya enunciada en el Ciclo Básico Común según Resolución N° 1463/2018 del Consejo Provincial de Educación de la Provincia del Neuquén.

En este sentido, el Área de Matemática-Informática tiene como propósito fundamental visibilizar nuevas lógicas de representación de conocimientos y saberes existentes en diversas culturas y prácticas sociales.

Para ello, la Matemática se presenta como una actividad de producción, por lo que hacer matemática implica dar la posibilidad de crearla, producirla y transformarla. En este sentido, Charlot, B. (1986) sostiene que producir matemática,

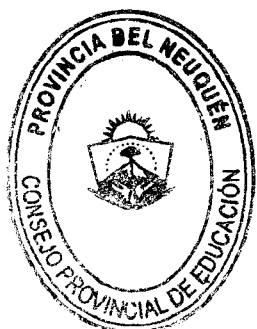
es un trabajo del pensamiento, que construye los conceptos para resolver problemas, que plantea nuevos problemas a partir de conceptos así contruidos, que rectifica los conceptos para resolver problemas nuevos, que generaliza y unifica poco a poco los conceptos en el universo matemático que se articulan entre ellos, se estructuran, se desestructuran, y se reestructuran sin cesar". (pp. 67-68).

La Matemática no es, y nunca ha sido, simplemente el producto final de "la búsqueda de" sino es el proceso de descubrimiento es una parte integral de la disciplina. Desde una perspectiva decolonial, emancipadora e intercultural, mediante la reflexión teórica y la investigación, se propone visibilizar las relaciones que se entablan entre los contenidos matemáticos y la cultura de pertenencia del estudiantado, favoreciendo el enriquecimiento de propuestas culturales, educativas y sociales de los pueblos preexistentes constitucionalmente reconocidos y otras comunidades diversas. Se busca incorporar cosmovisiones diversas, procesos históricos olvidados o marginados, valores y costumbres diferentes, temas coyunturales y actuales, logros y avances de la comunidad, problemas que surgen de la vida cotidiana, el análisis y el cambio en las relaciones desiguales existentes entre las personas, entre otros elementos, los que han estado descuidado por mucho tiempo en la educación argentina. La reciente construcción del concepto de etnomatemática, como campo de investigación transdisciplinario, relacionado con la educación matemática, la epistemología, la antropología, la historia social y la historia de la matemática, constituye un punto de partida y como eje fundamental para realizar reflexiones acerca de las implicancias de la diversidad cultural en la enseñanza de la Matemática.



ES COPIA

ADRIANA E. MATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION



Informática, desde su enfoque anclado a la Ciencias de la Computación²⁸, aporta conocimientos y saberes que permiten comprender el mundo, cada vez más digital, caracterizado por un acelerado, complejo y dinámico proceso de desarrollo tecnológico y por una resignificación de prácticas sociales y culturales. Además de generar conciencia crítica sobre los límites e implicancias de estos avances científicos-tecnológicos, posibilitando así, el abordaje desde una perspectiva crítica y reflexiva sobre aspectos sociales, culturales y económicos, y de este modo, situarse en el mundo con mayor conciencia y participación ciudadana. De modo que, Informática desde una perspectiva decolonial y emancipadora, retoma el carácter transversal de la filosofía del software libre, a fin de incorporar otras lógicas y otros sentidos en la construcción de conocimientos y en la construcción de un camino hacia la soberanía tecnológica.

En este sentido, el desarrollo del Área implica una mirada holística de los conocimientos y saberes en relación a la vinculación epistemológica de ambas disciplinas y a su enseñanza. Desde esta perspectiva se concibe a la resolución de problemas como estrategia y herramienta significativa, que otorga sentido y significado a los saberes en la medida en que estos sean valiosos para su resolución. Estas ideas están en estrecha vinculación con los tipos de problemas que pueden modelizarse en cada espacio. La reflexión sobre las acciones realizadas ofrece un contexto de producción de conocimiento que contribuye a que el estudiantado se posicione de una manera más general y más teórica. Para ello, en la clase, la discusión está habilitada de tal manera que el profesorado podrá tomar producciones de sus estudiantes y transformarla en un asunto de trabajo Matemático-Informático que permita comprender y profundizar en las razones que hacen al modo del trabajo disciplinar. Al considerar la actividad Matemática-Informática como objeto de enseñanza, se toman para ello relevantes cuestiones que no son solo la obtención de algunos resultados y entonces se pondrán en juego las relaciones en torno al conocimiento que se va construyendo. En todo este desarrollo entran en juego los diferentes registros de representación como un aspecto esencial que emerge en la elaboración de propuestas disciplinares en relación a lo constitutivo del saber. La Informática anclada bajo el paradigma de la Ciencias de la Computación, en conjunto con Matemática, amplía, resignifica y profundiza los conocimientos a enseñar.

A partir de estas consideraciones, se desprenden los aspectos vinculantes entre ambas disciplinas, que dan sustento a la construcción del Área y que fueron desarrollados y expresados en la fundamentación del ciclo básico: La resolución de problemas, los diferentes registros de representación, la reflexión-argumentación y la complementariedad.

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

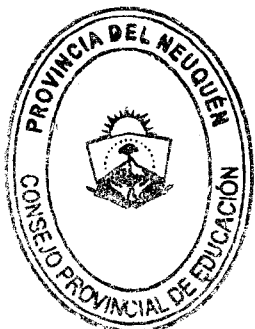
PROPÓSITOS DE LA ENSEÑANZA

- Promover el desarrollo de saberes que favorezcan un pensamiento crítico, complejo y holístico.
- Promover conocimientos y saberes que favorezcan la resolución de situaciones problemáticas a partir de distintos grados y niveles de complejidad.

²⁸ Fundamento que se desarrolla en el texto curricular del Ciclo Básico Común.

ES COPIA

- Desarrollar situaciones de enseñanza que permitan al estudiantado comprender la existencia de otras lógicas culturales y prácticas sociales desde una perspectiva pluriversal.
- Generar situaciones de enseñanza que faciliten la retroalimentación de conocimientos del Área, desde una mirada crítica y reflexiva.
- Contribuir al desarrollo del pensamiento computacional, el razonamiento lógico y la capacidad de abstracción en la resolución de problemas.
- Reconocer las implicancias de los factores socioculturales en la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo de las matemáticas, como medio para alcanzar la etnomatemática.
- Generar situaciones de enseñanza que promuevan el reconocimiento de un otro, la diversidad de opiniones, a favor de un posicionamiento reflexivo y empático.
- Desplegar prácticas argumentativas como medio para construir y ejercer el poder que otorga el conocimiento en un contexto emancipatorio.



OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

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

NÚCLEOS PROBLEMÁTICOS DE ÁREA

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

- La resolución de problemas como el medio de construcción de conocimientos situados y pertinentes en la formación de un sujeto crítico-reflexivo. La construcción de conocimientos y saberes del Área convoca al estudiantado a participar de manera sostenida de un escenario en el que modelizar la situación, intercambiar explicaciones, revisarlas, comparar unas con otras analizando su claridad y su precisión, sea una práctica cotidiana en pos de conformar un sujeto crítico-reflexivo.
- Comprensión y alteridad. La producción de conocimientos matemáticos e informáticos en colaboración amplia, profundiza, cuestiona, retroalimenta significados y favorece un posicionamiento reflexivo y empático, reconociendo y poniendo en valor a un "otro", a partir de un trabajo intelectual cooperativo que se potencia y complejiza de diferentes perspectivas del estudiantado.
- La consideración del contexto. La construcción de conocimientos del Área atiende a la diversidad y pluralidad cultural de los diferentes escenarios socio-culturales integrando los conocimientos colectivos.
- La integración de conocimientos, reconociendo sus contextos y sus lógicas. La integración conjunta de los conocimientos de Matemática y de Informática aportan a complejizar el nivel de explicación y comprensión de las problemáticas socio-culturales-ambientales desde una mirada holística. Visibilizando otras lógicas en la construcción de conocimientos y otras prácticas culturales contrahegemónicas.

ES COPIA

NUDOS DEL EPA MATEMÁTICA/INFORMÁTICA

En este espacio pedagógico de articulación se propone abordar de manera integrada y conjunta los conocimientos de Matemática y de Informática complejizando el nivel de explicación y comprensión de las problemáticas socio-culturales-ambientales desde una mirada holística. Trabajando este espacio como modalidad taller, donde se desarrollen las problemáticas o temáticas a tratar y se incorporen conocimientos básicos de la matemática discreta. A continuación, se proponen Nudos de Área para que ser abordados de manera articulada:

- **Teoría de conjuntos.** Principios fundamentales que explican la teoría de conjuntos, su uso en la vida cotidiana y su vinculación con Informática. Para ello se pretende abordar, la teoría de conjuntos, el diagrama de Venn, las relaciones, notaciones y operaciones entre los mismos.
- **Lógica Matemática.** Principios básicos de la lógica Matemática y su aplicación en Informática. Adquiriendo los principios fundamentales de la lógica Matemática en enunciados y expresiones de lógica verbal. Para ello se propone abordar cuestiones tales como: concepto de proposición, proposiciones compuestas, operadores lógicos, tablas de verdad, entre otros.
- **Sistemas de numeración.** Los principios teóricos y prácticos de los diferentes sistemas de numeración, binario, octal, decimal y hexadecimal, incluyendo sus conversiones y operaciones, los cuales se aplican de manera directa a la Informática, en el procesamiento de datos de los sistemas digitales.

MATEMÁTICA

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

La construcción de conocimientos matemáticos se ve ampliamente favorecida por la resolución de variados problemas, en diversos contextos, e involucrando un hacer y un reflexionar sobre el hacer. Desde el enfoque adoptado en este diseño, se postula el planteo de problemas, la discusión de las posibles resoluciones y la reflexión sobre lo realizado. La reflexión es fundamental ya que contribuye al desarrollo de la confianza en las propias posibilidades y también el compromiso con la tarea. Por ello, resulta fundamental proporcionar instancias de trabajo áulico en las que haya lugar para la confrontación, la reflexión y la justificación de lo producido. Situaciones didácticas en las que se propicie la comunicación matemática mediante sus representaciones, se valoren las diferentes formas de resolución y se aprecie el error como instancia de aprendizaje.

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

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

ES COPIA

Tiene como propósito la comprensión de las diferentes formas de conocer de las distintas culturas en su lucha por la sobrevivencia y trascendencia en el mundo. Descartamos entender que la Etnomatemática sólo estudia las prácticas en comunidades de pueblos preexistentes, y resignificando el estudio de las prácticas propias de la cultura, prácticas motivadas a resolver problemas relacionados con las matemáticas eurocéntricas y las otras matemáticas deconilizadas. Introducir las prácticas culturales como parte del currículum posibilita un diálogo, una interculturalidad epistemológica que supere las asimetrías existentes entre las culturas. A continuación, se proponen nudos disciplinares a desarrollar en Matemática considerando a la Etnomatemática como eje fundamental para realizar, reflexionar y abordar desde una perspectiva intercultural, la diversidad cultural contextual los conocimientos y saberes propios de la disciplina.

- **Lo Geométrico y la medida**

Se propone en este nudo, una profundización y una complejización de la especificidad de los saberes acerca del análisis de las relaciones trigonométricas de cualquier tipo de ángulo, acudiendo a la circunferencia trigonométrica, proponiendo situaciones problemáticas contextualizadas que le garanticen al estudiantado conocimientos significativos. La modelización de situaciones intra-matemáticas y extra-matemáticas mediante las relaciones trigonométricas, involucrando triángulos diversos aplicando el teorema del seno y el del coseno.

- **Lo Algebraico y lo Funcional**

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

- **La Probabilidad y Lo estadístico**

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

INFORMÁTICA

Informática para la Formación General del Ciclo Orientado, retoma, profundiza y complejiza el paradigma propuesto en el CBC. Para ello se enfatiza el desarrollo de determinados campos de conocimientos de la disciplina, los cuales, y en coherencia con el desarrollo propuesto en el CBC y desde una perspectiva decolonial y emancipadora, deben ser atravesados por la filosofía del software libre.

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

A continuación, se presentan los nudos disciplinares a desarrollar en Informática, los cuales están en estrecho diálogo con los propuestos en el CBC.

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



ES COPIA


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

- **Programación**

Este nudo disciplinar propone retomar y complejizar el abordaje propuesto en el CBC. En este sentido, se propone profundizar en el desarrollo de algoritmos y las diferentes formas de representación del mismo. Complejizar el uso de las estructuras de programación (repetitivas, alternativas y secuenciales). Retomar el concepto variable y constante. Incorporar un lenguaje de programación interpretado, como por ejemplo Python. Incorporar la programación web y la programación de aplicaciones para celulares.

- **Base de datos**

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

- **Seguridad y legislación informática**

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

- **Filosofía del Software Libre**

Este nudo disciplinar se propone continuar con los argumentos referidos al Software Libre propuestos en el CBC. Estos argumentos se fundamentan en la defensa de los Derechos Humanos para el acceso a la información, la educación y la cultura; considerando también las implicancias éticas, sociales, políticas y económicas del uso del software. Es una forma ética de entender el mismo, en sentido opuesto al software privativo, en tanto se constituye en requisito esencial de empoderamiento tecnológico indispensable en el camino de lograr la soberanía tecnológica.²⁹

CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA

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

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

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

²⁹ Así, en este contexto, la soberanía tecnológica debe entenderse como la potestad del Estado de elegir de manera autónoma, sin condicionamiento alguno, por donde orientará su desarrollo a partir de hacer uso intensivo de la ciencia y la tecnología.

ES COPIA


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

RESOLUCIÓN N° 1044
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

construcción de nuevos conocimientos, desarrolla el pensamiento crítico y posibilita un mejor entendimiento conceptual.

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

En ese sentido, en Informática se plantea el uso de actividades "desenchufadas"³⁰ para el abordaje de gran parte de las temáticas, como también el desarrollo del pensamiento computacional como estrategia para la resolución de problemas, utilizando la descomposición en subproblemas, el diseño de algoritmos, el análisis de procesos y datos, la modelización y el razonamiento lógico en la resolución de los mismos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bell, T., Alexander, J., Freeman, I., & Grimley, M. (2009). Computer Science Unplugged: school students doing real computing without computers. *The New Zealand journal of applied computing and information technology*, (13), pp. 20-29.
- Bordignon, F. (2014). Soberanía tecnológica y educación: una dupla indisoluble. *Revista Prólogos, volumen (VII)*, 79-102.
- Charlot, B. (1986). La epistemología implícita en las prácticas de enseñanza de las matemáticas. Conferencia dictada en Cannes. Citado en Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Secretaría de Cultura y Educación. Serie Documentos para capacitación semipresencial. Educación Secundaria 1° año (7°ESB). Introducción al Diseño Curricular Matemática (pp. 65-69). La Plata, Buenos Aires, Argentina.
- Coronel, C., Morris, S., & Rob, P. (2011). *Bases de Datos, diseño, implementación y administración*. México: Cengage Learning Editores.
- Farrell, J. (2001). *Introducción a la programación: lógica y diseño*. México: International Thomson Editores.
- Fundación Sadosky (2013) Documento ejecutivo CC-2016. Una propuesta para refundar la enseñanza de la computación en las escuelas argentinas. Recuperado de: www.fundacionsadosky.org.ar/wp-content/uploads/2014/06/cc-2016.pdf
- D'Ambrosio, U. (2008) *Etnomatemática. Entre las tradiciones y la modernidad*. México. Limusa.
- Heinz, F., & Da Rosa, F. (2007). *Guía práctica sobre Software Libre: Su selección y aplicación local en América Latina y el Caribe*. Montevideo, Uruguay: UNESCO.
- Jiménez Murillo, J. A. (2008). *Matemáticas para la Computación*. México: Editorial Alfaomega.
- Papert, S. (1981). *Desafío a la mente: computadoras y educación*. Buenos Aires, Argentina: Galápagos.
- Sadovsky, P. (2005), *Enseñar matemática hoy*. Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.
- Sapag, L. (1999). *Loncoserver. Neuquén, crisis informática y fin del milenio*. Neuquén, Argentina. Ediciones del Autor.
- Sommer, S., Cornejo, M., Rodríguez, J., & Cecchi, L. (2017). Aproximando las Ciencias de la Computación a la Escuela Secundaria. Universidad Nacional del Comahue. En *XIX Workshop de Investigadores en Ciencias de la Computación*. ITBA, Buenos Aires.
- Stallman, R. (2004). *Software libre para una sociedad libre*. Madrid, España: Traficantes de Sueños.

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

ES COPIA

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

DOCUMENTOS CONSULTADOS

Ley N° 26.206. Ley de Educación Nacional. Congreso de la nación.

Ley N° 2.945. Ley Orgánica de educación. Provincia del Neuquén.

Resolución N° 1035/1985. *Aprobar plan de estudios N° 099*, Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

Resolución N° 0953/1988. *Aprobar plan de estudios N° 106*, Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

Resolución N° 2023/1990. *Aprobar plan de estudios N° 113*, Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

Resolución N° 1229/1993. *Aprobar plan de estudios N°175*. Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

Resolución N° 1086/1994. *Aprobar plan de estudios N° 188*, Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

Resolución N° 2710/1999. *Aprobar plan de estudios N° 233 y N° 234*, Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

Resolución N° 0879/2000. *Aprobar plan de estudios N° 270*, Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

Resolución N° 0567/2002. *Aprobar plan de estudios N° 295*, Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

Resolución N° 1693/2004. *Aprobar plan de estudios N° 125*, Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

Resolución N° 1048/2006. *Aprobar plan de estudios N° 050*, Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

Resolución N° 0390/2007. *Aprobar plan de estudios N° 080 y N° 081*, Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

Resolución N° 0391/2007. *Aprobar plan de estudios N° 096*, Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

Resolución N° 1533/2009. *Aprobar plan de estudios N° 053*. Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

Resolución N° 1463/2018. *Diseño curricular jurisdiccional nivel secundario. Ciclo básico común y enlace pedagógico interciclo*. Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

ÁREA LENGUAJES Y PRODUCCIÓN CULTURAL

FUNDAMENTACIÓN

El enfoque sociosemiótico, sociodiscursivo y la concepción semiótica de la cultura, compatibles con los abordajes de la antropología cultural y de la sociología de la cultura, constituyen el marco epistemológico global del Área en el Ciclo Orientado (CO). La perspectiva que configura este corpus teórico integra dialógicamente los campos de conocimientos y saberes, y provee de una conceptualización común, para el abordaje holístico y coherente de los lenguajes y prácticas materiales de significación de las disciplinas reunidas en el Área. Se conjugan, entonces, diferentes lenguas, sistemas y códigos culturales de significación y sus prácticas comunicativas y discursividades (verbales, literarias visuales, musicales, teatrales y corporales), en tanto prácticas y experiencias de producción social de sentidos³¹.

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

ES COPIA

Tomando como punto de partida la propuesta del Área para el Ciclo Básico Común (CBC) y la trayectoria de aprendizajes realizada por el estudiantado, la Formación General del CO profundiza los abordajes de las producciones culturales y las problemáticas socioculturales relevantes, situadas en perspectivas de mayor complejidad. Desde el direccionamiento de los Enfoques y Perspectivas del Diseño Curricular (Resolución N° 1463/2018), el Área abarca las prácticas, producciones y significaciones culturales, a partir de la consideración crítica sobre cómo son afectadas, en el contexto de la globalización, por las lógicas y jerarquizaciones de la monocultura³² capitalista occidental.

Un abordaje de la realidad sociocultural desde el paradigma de la complejidad que intente superar la fragmentación disciplinar que imponen esas lógicas, debe considerar de modo integrado y holístico, las dimensiones: histórica, social, material, política, institucional, científico-epistémica, semiótico-cultural³³.

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

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

LAS EXPERIENCIAS CULTURALES Y LAS SUBJETIVIDADES CONSTRUIDAS EN LA MONOCULTURA OCCIDENTAL

Las prácticas culturales han sido ubicadas a lo largo de la modernidad, en un lugar de inferioridad dentro de las jerarquías dicotómicas occidentales. Estas ponderaciones devienen de la preeminencia de la lógica de la productividad económica y, asociada a ella, de la epistemología positivista y objetivante del conocimiento científico-técnico.

Las experiencias culturales, estéticas y lúdicas, son experiencias que se realizan por sí mismas, sin finalidades productivas más allá del proceso de su realización, satisfacen su finalidad *en sí mismas*, en su mismo desarrollo. Por el contrario, las lógicas

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

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

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

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



ES COPIA



productivas occidentales son utilitarias, sus experiencias y actividades valen por los resultados o productos, que constituyen una finalidad más allá de ellas mismas, una finalidad que las trasciende hacia el futuro sus resultados.

Por ello, frente a las prioridades productivas del negocio³⁴, las prácticas y experiencias culturales aparecen como actividades improductivas del ocio, como pasatiempos inútiles. Del mismo modo, desde la lógica de la productividad epistémica, científico-técnica, las experiencias y prácticas culturales aparecen como prácticas inútiles de la imaginación ociosa: la imaginación y los usos connotativos del lenguaje, de la significación metafórica, del *como si* no referencial del juego y la ficción,³⁵ son devaluados ante a la razón y los usos denotativos, literales y referenciales³⁶ del lenguaje -condiciones de producción de verdad occidental. Y, por último -aunque esta enumeración no pretende ser exhaustiva- las prácticas, conocimientos y saberes del Área han sido también inferiorizados y feminizadas como disciplinas de la subjetividad y la sensibilidad (de allí la asociación de sentido común con la "expresión", de origen romántico), frente a la supuesta objetividad, conseguida con rigor viril por el método de la ciencia.

Asociada a la priorización de la productividad y a la epistemología científica, la cultura occidental despliega una perspectiva objetivizante y sustancializadora de todo lo real, por la que lo concibe en términos de una estructura de clases de objetos que se definen a partir de propiedades internas, determinadas por una "naturaleza" o "esencia" substancial permanente. Desde esa predisposición a pensar y reconocer todo bajo el modelo de los objetos, occidente tiene dificultades para pensar las realidades en términos de procesos, de transformaciones, de interdependencias y de interacciones - frente a otras culturas, como la china, que sí lo hacen- (Schaeffer, 2012, pp. 54-55).

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

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

Desde su perspectiva objetivista, encierra en una definición estática a las identidades, las cristaliza a partir de la construcción de esencias o naturalezas invariables, que las *de-terminan* y las *de-finan*, de una vez y para siempre: las cierra a las transformaciones de la temporalidad y la contingencia. Esta lógica y sus dispositivos inciden sobre la producción de los cuerpos y subjetividades sociales: producen y legitiman

34 El negocio productivo, en contraste con el cual se desvaloriza la experiencia cultural, es una productividad material, económica pero también puede ser epistémica, de conocimientos científico-técnicos capaces de potenciar la productividad del negocio. Lejos de la proclamada neutralidad, el conocimiento científico-técnico también está subordinado a y adquiere su valor por su utilidad, por la productividad.

35 Que dentro de la estrechez de esa lógica no se puede comprender, y se tiende a identificar con la falsedad o la mentira.

36 La referencialidad de una afirmación es la condición de su verificabilidad, es decir, de la posibilidad de determinar su valor de verdad, que es el criterio para determinar su valor cognitivo y epistémico, dentro del criterio epistemológico occidental.

ES COPIA

desigualdades a través de clasificaciones sociales naturalizadas, que construyen subalteridades; y todo esto obtura o reduce la posibilidad del reconocimiento recíproco en el encuentro con el otro, social e intercultural.

Contra la concepción todavía hegemónica en el sentido común occidental, la subjetividad se construye sociosemióticamente, la identidad se funda en la dimensión simbólica de la cultura, en la enunciación como toma de la palabra³⁷ y en la apropiación de las prácticas y significaciones socioculturales. El sujeto se constituye y se comprende a sí mismo en la lengua y en los lenguajes y significaciones comunitarios, cuyos sentidos han sido amasados por la vida misma de las generaciones.

La identidad no reside, no puede residir, en alguna "naturaleza" o "esencia" (por ejemplo, femenina, masculina o de raza), ya dada y permanente que la determine de una vez y para siempre, en un más allá de la discursividad y las significaciones de la cultura³⁸. La identidad, por el contrario, es un proceso abierto, un estar siendo que se fija momentáneamente en el lenguaje y que puede articularse en el relato y en las prácticas socioculturales, y lo hace en y con los lenguajes, prácticas y significaciones comunitarias,

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

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

LAS EXPERIENCIAS CULTURALES EN LA GLOBALIZACIÓN

En las últimas etapas de la globalización, las lógicas de la productividad económica extienden y profundizan su hegemonía sobre todas las instituciones, espacios y experiencias sociales. El avance de la mercantilización y la tendencia a la privatización de los servicios y espacios públicos implicó un cercenamiento correlativo de derechos (a la educación y la salud, entre otros derechos sociales).

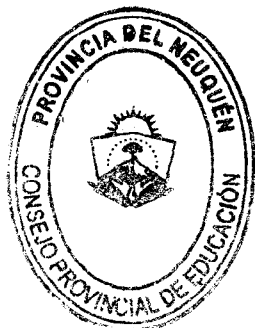
En esta última etapa del capitalismo occidental, "capitalismo tardío" o "multinacional" (Jameson, 1998) se modifican las relaciones entre cultura y economía, y tienden a no

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

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

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

ES COPIA



diferenciarse³⁹. Ésto tiene efectos directos en las producciones culturales y en las prácticas/experiencias que aborda el Área.

Las producciones culturales, a partir de entonces, tienden a convertirse cada vez más en un negocio, reduciéndose a propuestas mercantilizadas y masificadas de entretenimiento, elaboradas desde las industrias culturales como producciones de sentido hegemónico (*best sellers*, películas taquilleras, *hits* musicales). Tal masificación se materializa en la producción y circulación de objetos de consumo que conllevan para los consumidores distinción social y la identificación en torno al consumo masivo, pero también jerarquizado en función de las accesibilidades⁴⁰ de la sociedad ampliada.

Con la globalización del mercado capitalista, el debilitamiento de las instituciones que construían la identidad nacional y la masificación y mercantilización progresiva de las producciones culturales, la lógica económica, reconfiguró progresivamente aquellas jerarquizaciones entre lo que se consideraba "alta" y "baja" cultura⁴¹. En consecuencia, se debilitaron los criterios político-institucionales, canónicos y normativos de la cualidad estética, que servían para valorar las obras, canonizarlas o excluirlas, llevando a la obsolescencia las representaciones canónicas del Arte y la Literatura.

El régimen utilitario y mercantil que rige la temporalidad capitalista también afecta a las prácticas culturales corporales y deportivas: al someterse a finalidades económicas que la trascienden, tienden a dejar de experimentarse lúdicamente y/o como actividades que valen por y durante su desarrollo y se convierten en actividades 'serias', se profesionalizan. Los propósitos económicos y simbólicos median en la relación con el propio cuerpo: rentabilidad económica, modelación corporal para la construcción de la imagen personal, como factor de distinción y autopromoción (como modo hacerse uno mismo una mercancía consumible), con la inscripción dentro de la identidad publicitaria de un "estilo de vida", entre otras. En el caso de los deportes, simultáneamente a su mercantilización y a la pérdida de su dimensión lúdica, se acentúa su carácter competitivo y tiende a hacerse más violento. Estas mutaciones también modelan las prácticas deportivas fuera de los ámbitos profesionales: en el club, en el barrio, en la escuela, en el intercolegial. Algo similar sucede, con las prácticas artísticas colectivas de ámbitos no formales, donde el objetivo sociocultural de sus inicios suele impregnarse con la búsqueda de resultados comerciales basados en la detección de "talentos".

EI DERECHO A LAS EXPERIENCIAS CULTURALES


Nuestro modo habitual, cotidiano de estar en el mundo, está regido por las lógicas económico-productivistas que pautan el funcionamiento institucional y, a través de él, nuestras formas de experiencia dentro de la temporalidad cronológica abstracta. Frente a las prioridades utilitarias que rigen el tiempo occidental, las experiencias estéticas, lúdicas y corporales suponen, a la vez, experiencias de una temporalidad liberada de las construcciones de la productividad económica, con finalidades que se cumplen en

39 A la expansión capitalista de finales de siglo XX la acompaña una profusión de mercancías que trae aparejada, en palabras de Jameson (2010; 2012) y Krochmalny y Zarlenga (2011), "una saturación de signos e imágenes que provoca una expansión de la esfera cultural sobre la económica" (p. 243). 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.

40 Accesibilidad que abarca otros aspectos como la conectividad, entendida como las condiciones simbólicas y materiales para que las personas y grupos puedan ingresar y utilizar los servicios informáticos. Situación que habilita u obtura la participación, goce o consumo sobre las informaciones que allí circulan.

41 La construcción de la "alta cultura", con las formas canonizadas del "Arte" y la "Literatura" asociada a la construcción y fijación de una lengua estándar y por oposición a las formas culturales populares, fueron parte del proyecto estatal de construcción de la identidad nacional, junto con la construcción del sistema educativo nacional. Esos proyectos entran también en crisis en las últimas etapas del proceso de globalización.

ES COPIA


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

el desarrollo de las mismas. La propuesta pedagógica del Área en la Formación General del Ciclo Orientado se fundamenta en términos de Derecho Social a una educación común y en los Principios Político-Pedagógicos del Diseño Curricular (Resolución N° 1463/2018), por cuanto, las desigualdades sociales que producen las lógicas de la cultura occidental capitalista comportan desigualdades en las posibilidades vitales de experiencia y temporalidad que atraviesan a los/las estudiantes,

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

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

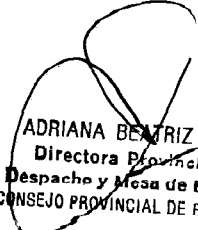
COMUNICACIÓN EN EL ÁREA

De los registros de los aportes distritales surge el consenso de que Comunicación⁴² se incorpore en la Formación General del Área en el CO. A partir de ello, se realiza una propuesta para la incorporación, con dos alternativas: 1) que Comunicación se integre en un espacio curricular interdisciplinar con Arte; 2) se constituya como un espacio curricular independiente:

1) LENGUAJES DEL ARTE Y LA COMUNICACIÓN (integra Arte y Comunicación): Un espacio que, con mayor coherencia con el enfoque del Área, aborda las prácticas culturales de producción de sentidos en un enfoque holístico que integra Comunicación, Teatro, Danza, Música y Artes Visuales. En este espacio curricular, el arte se vincula con la comunicación y se abre al abordaje de producciones estéticas y significativas en distintos lenguajes (además de los de las disciplinas artísticas, puede incorporar los lenguajes fotográficos, performáticos, audiovisuales y multimodales de las nuevas tecnologías, así como todas las posibilidades de producción y experiencia estética y significativa).

La propuesta desde el enfoque sociosemiótico que fundamenta la constitución del Área como espacio transdisciplinar complejo, que integra las perspectivas disciplinares y propone poner en diálogo las experiencias estéticas y las producciones artísticas. De modo de no sólo poner en valor la experiencia en sí misma, sino también problematizar significativamente los conocimientos, a través del análisis y la reflexión de las obras como bienes simbólicos, para desarrollar interpretaciones críticas, desde una perspectiva decolonial.

⁴² Esta propuesta no está incorporada como espacio curricular en los Mapas Curriculares. No obstante, y desde la concepción de esta construcción curricular, se opta por explicitarla en el diseño para posibilitar su incorporación cuando sea factible. Asimismo, la explicitación puede favorecer desarrollos curriculares según proyectos institucionales específicos.


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



Considerando de igual manera la producción en y a través de estos lenguajes, constitutivos de lo social, y resignificándolos desde la lógica del saber popular.

2) COMUNICACIÓN Y MEDIOS: Este espacio curricular circunscribe la mirada a la comunicación como producción social de sentidos. Esto no reduce la comunicación a los medios, porque la comunicación entiende su campo de manera transdisciplinar y la cultura como su campo de acción. Hablar de medios de comunicación no implica exclusivamente hablar de medios masivos, y cuando hablamos de comunicación masiva debe implicar, por otra parte, la discusión de la lucha por los sentidos sociales. En esta última discusión incluimos la disputa por la hegemonía, por la concentración, la conformación de monopolios mediáticos que gerencian el poder político a través de la supremacía económica, y la consecuente federalización de contenidos mediáticos. El abordaje de los medios de comunicación debe realizarse en toda su amplia y compleja dimensión, entendiéndolos como un extraordinario factor de difusión de mensajes y significados, pero también desde su faceta hegemónica, es decir, en tanto herramientas de dominación cultural e ideológica.



FUNDAMENTACIÓN DE LA INCORPORACIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA INTEGRAL AL ÁREA

La propuesta de integración de Educación Física Integral dentro del Área de Lenguajes y Producción Cultural se justifica en cuanto la corporeidad es una construcción sociocultural atravesada por la dimensión simbólica de la cultura y las actividades y experiencias corporales comprendidas dentro del espacio curricular de "Educación Física", son experiencias socioculturales que suponen expresión y comunicación y una temporalidad no regida por las finalidades trascendentes de la productividad, de modo semejante a las experiencias estéticas. Como éstas y, en general, como todas las formas de experiencia y temporalidad, las prácticas y actividades de la disciplina han sido reducidas y empobrecidas⁴³ por las lógicas con que la monocultura occidental globalizada concibe el tiempo, la experiencia, el cuerpo y la subjetividad.

La propuesta pedagógica de Educación Física Integral supone un análisis crítico de dichas reducciones, que han determinado también en la escuela, prácticas y actividades competitivas y utilitarias⁴⁴, para proponer actividades y prácticas emancipadas y transformadoras de esas lógicas, que promuevan otras formas de relación con el cuerpo de las/los otros y con el propio, otros modos de expresarse y comunicar, formas lúdicas y cooperativas, no mediadas por las finalidades y significaciones monoculturales.

Esto implica rescatar las prácticas del juego y del deporte⁴⁵ como experiencias lúdicas con finalidades en sí mismas⁴⁶ que suponen temporalidades propias: la inmersión en un tiempo propio, que interrumpe en su duración el modo habitual, cotidiano de estar en el mundo (como el juego infantil, como la experiencia estética en la literatura y en las artes). Rescatar esas experiencias y actividades de la reducción a la que las han sometido las lógicas hegemónicas, a partir de la reflexión crítica sobre los sentidos y

43 Haciendo que las prácticas y actividades tengan menos valor y calidad, empeorando sus propiedades o características.

44 Cuyas finalidades prioritarias se hallan más allá de sí mismas (Quitarle el acento a la competitividad para ponerlo en la cooperación, la solidaridad, la inclusión y la valoración del trabajo en equipo, la salud, superar las prácticas corporales en busca del rendimiento).

45 Teniendo en cuenta, según Cagigal (1981, citado en Fuentes Guerra 2003, p. 17) "las dificultades para definir con aceptación general en qué consiste el deporte y sus múltiples significados", se toma al deporte con finalidades competitivas, reglas estrictas regidas bajo reglamentos oficiales e institucionales. A diferencia del juego que se lleva a cabo por diversión, las reglas son flexibles y acordadas por los participantes.

46 Se juega por la experiencia misma de jugar, sin perseguir otros fines.

ES COPIA

finalidades que los rigen y de la comprensión de los empobrecimientos subjetivos y colectivos que producen. Lo que nos permite tomar consciencia, a su vez, de lo que se le transmite al estudiantado si se reproducen acríticamente.

El diálogo entre las disciplinas del Área nos orienta a concebir la corporeidad como construcción sociocultural, fruto de la experiencia propia y compartida, como superficie de contacto sensible de sí mismo, con los otros y el mundo. Nos permite comprender al estudiantado como seres integrales, y proponer actividades para que se conecten con dimensiones antropológicas y sociales y para que construyan su identidad en contacto con los otros y con el afuera. Construir actividades y prácticas con sentidos sociales que visibilicen y recuperen, para los espacios educativos, los modos populares y ancestrales de jugar y expresarse, haciéndolos parte de los procesos de construcción de conocimientos, incluyéndolos, trabajando con ellos y no para ellos, que produzcan experiencias y saberes de nuevas formas de encuentro y relación corporal sensible, como formas de construcción de sentidos y significados comunes, tendientes a la construcción intercultural y colectiva.


PROPÓSITOS DE ENSEÑANZA DEL ÁREA:

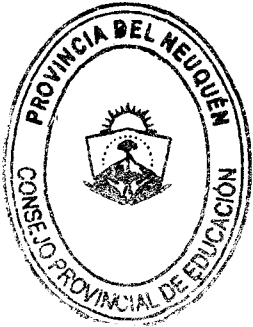
- Promover experiencias estéticas en relación directa con las obras, como finalidad en sí misma, no sometidas a otras finalidades de la lógica productiva, utilitaria de servir para otra cosa (como a abordajes analíticos o al aprendizaje de categorías).
- Promover, a partir de las experiencias estéticas, el desarrollo de procesos y prácticas interpretativas, progresivamente reflexivas.
- Promover procesos de autocomprensión, como procesos autoconstructivos, a partir de la apropiación de las significaciones las lenguas y los lenguajes culturales.
- Promover la creación artística, literaria y cultural como formas de producción auténticas (no escolarizadas), tanto colectiva como individualmente.
- Promover la reflexión acerca de las relaciones entre la lengua, la sociedad, la cultura y la identidad.
- Posibilitar el acceso y la construcción de herramientas para la lectura e interpretación crítica y consciente de los productos simbólicos de consumo masivo de las industrias culturales, así como sus implicancias naturalizantes, acríicas y desmovilizantes para las subjetividades de los/las jóvenes.
- Promover una mirada analítica de las diferentes representaciones sociales asociadas a las lenguas, pudiendo así superar todo tipo de prejuicios y estereotipos.
- Reflexionar sobre el uso de los lenguajes, su funcionamiento, y su uso en diferentes contextos.
- Promover la complejización del conocimiento para deconstruir las ideas estereotipadas referidas a los cuerpos.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE DEL ÁREA

- Habitar experiencias estéticas otras, vincularse con las manifestaciones populares, experimentar y crear las propias. Situándonos desde las Artes como territorios de confluencias de saberes, sentidos y símbolos sociales y culturales.
- Desarrollar las experiencias y prácticas estéticas de modo progresivamente autónomo.
- Desarrollar la relación y desarrollo de los saberes como una experiencia lúdica.
- Desarrollar procesos interpretativos progresivamente reflexivos a partir de las experiencias estéticas.

ES COPIA


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



- Comprender y poder utilizar adecuadamente las particularidades en el funcionamiento de los distintos lenguajes, considerando sus aspectos pragmáticos, socioculturales lingüísticos y discursivos.
- Reconocer el papel de los aspectos socioculturales y lingüístico-discursivos que entran en juego en la construcción de sentidos en diferentes lenguas.
- Cultivar una actitud de integración regional, nacional e internacional desde el reconocimiento de la propia identidad lingüística y cultural, como desde el reconocimiento y valoración de las otras identidades presentes en las lenguas de estudio.
- Construir conocimientos lingüísticos y discursivos, a partir de la reflexión metalingüística, metadiscursiva.
- Promover experiencias artísticas que generen la problematización significativa de conocimientos, a través del análisis y la reflexión de los bienes simbólicos artísticos para el desarrollo de interpretaciones desde una perspectiva decolonial.

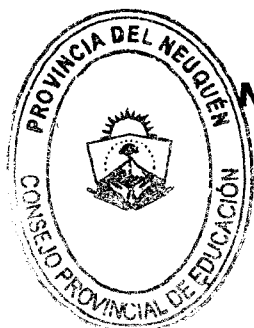
NÚCLEOS PROBLEMÁTICOS DEL ÁREA NÚCLEOS DECONSTRUCTIVOS

- Relaciones entre los lenguajes, saberes y poder. Discursos sociales y hegemonía. Hegemonía, sentido común y performatividad. La construcción de un sentido común globalizado a través de los medios de comunicación, la agenda, sus narrativas y las industrias culturales globalizadas. Las lógicas hegemónicas de la monocultura occidental globalizada. La hegemonía epistémica occidental. Construcción retórica-discursiva de una verdad etnocéntrica, "objetiva", "necesaria" y "universal", y la subestimación y eliminación de los saberes y experiencias de los otros subalterizados. Las lógicas de productividad económica y la construcción de la naturaleza, el mundo y las personas como recursos explotables. La construcción discursiva de las/los otros, -personas o comunidades- como subalteridades. El rol geopolítico del inglés como "lingua franca" de la globalización y a los campos del saber globalizados (tecnología, economía, *marketing*, publicidad, administración de empresas, entre otros).
- Los efectos culturales de la hegemonía de las lógicas monoculturales occidentales. La sujeción de todas esferas sociales a las lógicas globales monoculturales de productividad económica y sus efectos sobre las significaciones y prácticas culturales y sobre las formas de temporalidad y posibilidades de experiencia.
- Las lógicas monoculturales y la producción de subjetividades, cuerpos y clasificaciones sociales naturalizadas; la construcción de subalteridades. La concepción hegemónica de la identidad humana sustantivada (de-finida según el modelo de definición objetual): estática, sustancial, naturalizada, esencializada, reificada (fundante, determinante), cerrada a la temporalidad y la contingencia. Lógicas dicotómico-jerárquicas occidentales de la clasificación social de identidades naturalizadas: la construcción monocultural de subalteridades, que identifica diferencia con desigualdad (Santos, 2009, p. 120). Los estereotipos identitarios de clase, género, raza y su interseccionalidad. Dispositivos de construcción y colonización de la subjetividad. La construcción discursivo-performativa de la normalidad y la anormalidad en el sentido común. Heteronormatividad. La publicidad y las industrias en torno a la estética corporal mercantilizada; la colonización y disciplinamiento del deseo; la mercantilización de la identidad: autopromoción y el disciplinamiento y modelación del cuerpo y la imagen personal como productos consumibles; estilos de vida como estilos de consumo.

ES COPIA


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

- El cuerpo como construcción simbólica, social y cultural. El sujeto como construcción histórica de la sociocultura occidental que lo produce a partir de la ruptura del sujeto con los otros (atomización individualista), con la naturaleza y el cosmos y consigo mismo (cuerpo como propiedad). El cuerpo como territorio de disputas. La construcción de la identidad corporal. El cuerpo expresivo.
- Las lógicas productivas económicas y sus efectos sobre las prácticas lúdico-deportivas.



NÚCLEOS RECONSTRUCTIVOS

- Lenguajes, experiencias colectivas y proyectos emancipatorios. Las narraciones y las prácticas socioculturales en la construcción de la memoria y los proyectos colectivos del presente. La experiencia estética y lúdica como experiencias contra hegemónicas; la narración, las prácticas culturales y la ampliación de las posibilidades de experiencia colectiva e individual de la temporalidad.
- Una concepción temporal, dinámica y abierta de la identidad como autocomprensión⁴⁷. La identidad como construcción nunca acabada, abierta a la temporalidad y la contingencia (Arfuch, 2005, p. 24). La narración y las prácticas culturales en la construcción de la subjetividad y la corporalidad. La narración (en los distintos lenguajes) y las prácticas culturales, construcción de la memoria, autocomprensión y articulación de los sentidos y proyectos propios.
- Las experiencias y producciones populares de cultura / Lo popular en la cultura no como su negación, sino como experiencia y producción. La cultura se teje en tiempo y espacio producido. Es la experiencia hecha narración, acción, táctica y estrategia de las prácticas sociales que los pueblos construyen colectivamente. Poner en valor las experiencias como conocimientos claves para la constitución de herramientas de emancipación.
- La complejidad de la corporeidad humana. Como primera forma de relación y comunicación por contacto humano, no mediadas por el lenguaje el cuerpo es un territorio de exploración y experiencia, una forma de conocimiento propio y de los demás. Territorio de inscripción de las significaciones culturales a partir del cual puede construirse una "poética de la corporeidad" en la que el cuerpo silenciosamente habla y puede leerse desde sus gestos y movimientos, en sus posturas, en sus figuras y su sensualidad. Experiencias corporales de relación con el propio cuerpo como experiencia no utilitaria (no mediadas por finalidades trascendentes a la actividad).
- El deporte como experiencia lúdica compartida. Como forma de experiencia relacional no sometida a las lógicas mercantilizadas y competitivas: como práctica de desarrollo de habilidades corporales cooperativas. El deporte como juego que interrumpe la temporalidad cotidiana sometida a las urgencias de las finalidades utilitarias con la inmersión en una temporalidad propia que transmuta el territorio de juego, semejante a otras experiencias culturales.
- Interpretación, Comprensión y alteridad. Encuentro intercultural y el reconocimiento recíproco (igualdad diferente). El posicionamiento igualitario, reflexivo y empático en la perspectiva de las otras y los otros: modos no

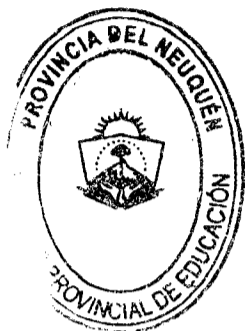
47 "La pregunta sobre cómo somos o de dónde venimos [...] se sustituye, en esta perspectiva, por el cómo usamos los recursos del lenguaje, la historia, y la cultura en el proceso de devenir más que de ser, cómo nos representamos, somos representados o podríamos representarnos. No hay entonces identidad por fuera de la representación, es decir, de la narrativización -necesariamente ficcional- del sí mismo, individual o colectivo. En este punto la cuestión reencuentra el concepto de Hobsbawm de 'invención de la tradición' más que la 'tradición' en términos propios [...] Esa dimensión narrativa, simbólica, de la identidad, el hecho de que ésta se construya en el discurso y no por fuera de él, en algún universo de propiedades ya dadas, coloca la cuestión de la interdiscursividad social, de las prácticas y estrategias enunciativas, en un primer plano". (Arfuch, 2005, pp. 24-25).

ES COPIA


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

occidentales y no hegemónicos de habitar, sentir, percibir y comprender el mundo, otros mundos sociales y cosmovisiones. La comprensión de modos otros de construcción de "la naturaleza", la corporalidad y las relaciones comunitarias. Recuperación y valoración de los saberes marginales, los "saberes sujetos" y ancestrales. Prácticas y experiencias estéticas y lúdicas transculturales (fingimiento lúdico, narración, dramatización, danzas, prácticas pictóricas y música).

- 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. La experiencia estética como estilo cognoscitivo divergente, sin finalidad utilitaria.



LENGUA Y LITERATURA

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

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

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

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

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


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

La importancia de experiencia estética de la lectura literaria reside en el desplazamiento del modo habitual, cotidiano de estar en el mundo, regido por finalidades productivas, para sumergir al lector en la experiencia transformadora de otros de universos ficcionales y otros modos posibles de ser en el mundo, que desfamiliarizan y refiguran sus modos habituales y hegemónicos de comprender y habitar el mundo,⁴⁸

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

El objetivo de este proceso ficcional no reside entonces en el fingimiento en tanto tal, sino en aquello a lo que éste nos da acceso: los universos ficcionales. Estos universos constituyen 'modelos cognitivos analógicos'. La expresión [...] permite designar el hecho de que, al contrario de lo que sucede en las

ES COPIA


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



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

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



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

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

Las prácticas de escritura cumplen un rol fundamental, a partir de la capacidad de la escritura objetivar los procesos de comprensión, autocomprensión y transformación, es fundamental en el proceso de autoconstrucción, individual y social.⁴⁹

También tienen un papel fundamental, en la articulación y conceptualización reflexiva de las experiencias y, por lo tanto, en la construcción de conocimientos. La escritura supone un tratamiento reflexivo sobre la intencionalidad significativa para minimizar la dependencia del contexto, considerando su comprensibilidad por el destinatario.⁵⁰

modelizaciones que regulan directamente nuestras interacciones con lo real (por ejemplo, en la experiencia perceptiva), la modelización ficcional no está obligada a una relación de homología con aquello para lo que funciona de modelo: el mundo en el que vivimos. Descansa en una relación mucho más débil. La modelización ficcional está simplemente organizada en su globalidad de acuerdo con líneas de fuerza plausibles, que responden a las condiciones de representabilidad que debe cumplir cualquier experiencia, al menos para que podamos vivirla como 'experiencia real'. Dicho de otra manera, la ficción no es una imagen del mundo real. Es una ejemplificación virtual de un ser-en-el-mundo posible.

La inmersión mimética en los universos ficcionales nos permite construir modelos cognitivos potentes, precisamente gracias a la distancia que éstos mantienen con la realidad en la que vivimos. No apelan a una reinyección directa en lo real, sino que ponen a nuestra disposición bucles de tratamiento mental endógeno, que consisten en libretos o guiones de acción posibles, imaginables, que podemos recorrer con la imaginación antes de tomar una decisión práctica. Estos guiones, entre los que se destacan los transmitidos por las ficciones literarias (o, en la actualidad, cinematográficas), pueden reactivarse a voluntad cada vez que nos hallamos ante un Área de aplicación pertinente (ya se trate de una situación puramente mental o de una interacción real con el mundo que nos rodea). El desvío a través de los modelos ficcionales culmina, de hecho, en una 'prolongación' del tratamiento inferencial de la información, es decir, una prolongación de nuestras tomas de decisión, debida a la multiplicación de las respuestas posibles que nos planteamos (Schaeffer, 2013, pp. 107-108).

⁴⁹ La escritura cumple un papel en la aculturación de los individuos, es decir, en su acceso a un Yo socialmente situado, y al mismo tiempo, en la transformación de las representaciones socialmente compartidas (o impuestas). En especial, cuando subrayan que el escritor es tanto, o más, producto de sus obras como origen de las mismas (Schaeffer, 2013, pp. 29-30).

⁵⁰ En la comunicación oral, la significación de los enunciados está anclada décticamente en el contexto. Cualquier dificultad de comprensión se resuelve en la interacción dialógica de los interlocutores. Por el contrario, la escritura supone la construcción de un enunciado para la comunicación en ausencia, en la que el destinatario y su contexto están ausente durante la enunciación, y el enunciador y el contexto de enunciación están ausentes en la situación de recepción. El enunciado escrito no puede, como el oral,

ES COPIA


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



RESOLUCIÓN N° 1044
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

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

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

Asimismo, análisis del discurso⁵¹ supone instrumentar las categorías metalingüísticas y metadiscursivas para desarrollar progresivamente la capacidad de reflexión e inferencia sobre los textos y sobre la realidad social, para interpretarlos y reconocer en ellos las voces de los grupos y los conflictos sociales, la lucha de las interpretaciones del mundo y por quienes nombran la experiencia; reconocer y comprender cómo ese discurso busca actuar en su contexto y dialoga con -responde y anticipa- los discursos de otros sujetos sociales y sus perspectivas. Supone también reflexionar y conceptualizar las distintas perspectivas de enunciación en pugna, situadas en sus contextos sociales de enunciación.

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

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

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

Pero en los usos de la lengua, a través de las variaciones, se percibe una voz que se repite, la voz de la significación consensual, hegemónica, que dan por hecho acríticamente, como una obviedad, incluso los discursos de los grupos sociales

apoyarse deícticamente en el contexto de enunciación, ni cuenta con la interlocución para resolver los eventuales problemas de comprensión que se susciten. Por otro lado, el escritor, en algunos casos no puede anticipar los contextos de su recepción, ni quiénes serán los lectores de su discurso.

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

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



ES COPIA


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

antagónicos, como presupuestos comunes. Son los sentidos compartidos, hegemónicos, instalados en el consenso del sentido común y en la lengua estándar⁵² como modos generales de concebir, significar y valorar las realidades sociales y el mundo; por ejemplo, lo que se considera normal y anormal en el sentido común de un momento de la sociedad, las clasificaciones sociales naturalizadas, las identidades binarias y heterosexuales de género -ahora desestabilizadas y en proceso de deconstrucción- y las de clase, entre otros.

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

LENGUA Y LITERATURA - NUDOS PROBLEMÁTICOS DISCIPLINARES

- Lenguaje y construcción del significado. Gramática y significado; la reflexión sobre la gramática oracional a partir de las intuiciones como hablantes para el descubrimiento y formulación de los mecanismos formales operantes en la lengua y el desarrollo de la conciencia metalingüística, como fundamento del análisis del discurso, dada su complementariedad con la gramática textual (Di Tullio, 2007, pp. 13-18). De la oración al enunciado. Enunciación y contexto en la oralidad y en la escritura. El contexto como parte del significado del discurso. Contextos y géneros discursivos.
- Lengua, sociedad y poder. El rol reproductor y el rol transformador del lenguaje en las luchas sociales por el sentido. Estratificación social y estratificación lingüística (variedades, heteroglosia). La lengua como arena del conflicto social y la lucha de clases: el signo lingüístico y la valoración ideológica. El lenguaje en la naturalización de las clasificaciones sociales; construcción de la lengua estándar, poder y subalternización de los sectores populares. La concepción objetivante de la identidad hegemónica en occidente: una identidad estática, naturalizada no relacional y clasificada. Análisis de relatos y discursos como dispositivos de construcción de subjetividad; la construcción de la normalidad y la anormalidad y de las identidades de género, raza, clase; relato. Discursos y producción de inexistencias según las lógicas de la cultura etnocéntrica occidental (Santos, 2009). La construcción de hegemonía se constituye en un acto de comunicación. Hegemonía discursiva: lo decible y lo indecible, lo pensable y lo impensable en un momento de la sociedad (Angenot, 2010); análisis crítico del sentido común; los medios de comunicación y las industrias culturales en la construcción de sentidos comunes. Instituciones, esferas

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

ES COPIA

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



sociales y géneros discursivos. La escritura como tecnología de poder. Análisis crítico del discurso; la enunciación y las marcas de la subjetividad en el lenguaje: la construcción del enunciador, los enunciatarios y el contexto; las asimetrías enunciativas. Análisis de discursos sociales relevantes: la enunciación del discurso científico y la retórica de la ausencia de retórica: la "objetividad" y la "neutralidad" como efectos, a partir del borrado de las marcas de la subjetividad (impersonal) en la construcción de un discurso de un enunciador "neutro" en un espacio abstracto. Análisis del discurso científico-técnico; la fragmentación del saber y la perspectiva hiperespecializada, sin perspectiva holística de la complejidad; implicaciones éticas y sociopolíticas. El usufructo de la retórica de la ciencia en otros discursos sociales (de la economía, la política, de los medios, de la publicidad, entre otros). Análisis del discurso periodístico: retórica de la "objetividad" y retórica de la "independencia" del periodista o medio. La argumentación encubierta en los discursos periodísticos (aparentemente informativos). Discursos sociales y manipulación.

- Literatura y construcción de mundos posibles y de otros posibles para el mundo; como forma de exploración imaginaria, problematización y forma de percepción del mundo,⁵³ como experiencia contrahegemónica a partir del trabajo de desplazamiento sobre la lengua, como "trampa" al poder en la lengua y de la lengua⁵⁴: efectos de extrañamiento del orden y las significaciones habituales y desautomatización de la percepción: desestabilización del sentido común hegemónico. Ficciones reproductoras de las significaciones y realidades instituidas y ficciones desestabilizadoras y transformadoras.⁵⁵ La narración ficcional y la poesía en la ampliación de las posibilidades significativas y de experiencia; la creación-innovación semántica en la narración y la poesía para decir lo no dicho, lo inédito, lo indecible en el lenguaje cotidiano: el acercamiento de lo distante en el espacio lógico del lenguaje usual y el sentido común (doxa), en la metáfora y en el acto de configuración narrativo.⁵⁶ Narrar la experiencia

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

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

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

55 Sobre este arco de posibilidades:

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

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

En la metáfora, la innovación semántica consiste en la producción de una nueva pertinencia semántica mediante una atribución impertinente: 'La naturaleza es un templo en el que pilares vivientes...' La metáfora permanece viva mientras percibimos, por medio de la nueva pertinencia semántica -y en cierto modo en su densidad-, la resistencia de las palabras en su uso corriente y, por lo tanto, también su

ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1044
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



- del horror: narración y genocidios; el testimonio; la narración y la elaboración de la memoria (no-ficción, crónica, literatura, relato histórico). La institucionalización como modo de regulación de las prácticas literarias; canonización, regulación y exclusión de las prácticas populares: subalternización. Lectura e interpretación de obras marginales y regionales. Los géneros narrativos modernos como formas de reflexión sobre aspectos y realidades de la modernidad y sus evoluciones en correlación con las transformaciones históricas de la sociedad.
- Producción escrita. Narración y configuración de la temporalidad y la identidad: articulación de la memoria, los sentidos y los proyectos individuales y colectivos. Narrar para comprenderse y construirse: la narración autobiográfica; la identidad narrativa como autocomprensión; una concepción contrahegemónica de la identidad individual y colectiva: una identidad dinámica, una autoconstrucción nunca acabada, abierta a la temporalidad y al otro. Los relatos y la desestabilización de las identidades naturalizadas. Narración autobiográfica. Narrar para comprender la realidad sociocultural y a los/las otros: investigación y experiencias "de campo" sobre problemáticas y realidades socioculturales relevantes e interpelantes⁵⁷ para los/las estudiantes; investigación y narración para la recuperación de las experiencias, historias, saberes y narraciones de las comunidades y los grupos subalternizados: de los sectores populares, de los pueblos preexistentes, de comunidades inmigrantes y de las comunidades culturales marginadas, que incluyan el posicionamiento -a través de diversos recursos literarios-, en las perspectivas de las/los otros. Escritura de narraciones y discursos en distintos géneros.
 - Lenguaje, juego, creación y reflexión. Narración ficcional tomando como modelo las experiencias de lectura y las conceptualizaciones elaboradas en las reflexiones sobre las experiencias de lectura. Inscripción en una serie genérica como juego exploratorio y forma de reflexión (genérica⁵⁸) sobre la realidad; ficcionalización de la instancia enunciativa; construcción de mundo ficcional; mímesis y construcción de la verosimilitud; la manipulación e incorporación de los discursos y los saberes sociales en la narración con distintos efectos (la

incompatibilidad en el plano de la interpretación literal de la frase. El desplazamiento de sentido que experimentan las palabras en el enunciado metafórico [...] no es lo importante en ella, sino sólo un medio al servicio del proceso que se sitúa en el plano de toda la frase, y tiene por función salvar la nueva pertinencia de la predicación 'extraña', amenazada por la incongruidad literal de la atribución.

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

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

58 Es la perspectiva sobre los géneros y la literatura que propone Link sobre el policial:

La literatura, aun con toda la eficacia que ha perdido en la batalla con los medios masivos, es una poderosa máquina que procesa o fabrica *percepciones*, un "perceptrón" que permitiría analizar el modo en que una sociedad, en un momento determinado, se imagina a sí misma. Lo que la literatura percibe no es tanto un estado de las cosas (hipótesis realista) sino un estado de la imaginación [...]. Si todavía se lee, si todavía existen consumos culturales tan esotéricos como los libros es precisamente porque en los libros se busca, además del placer, algo del orden del saber: saber cómo se imagina el mundo, cuáles son los deseos que pueden registrarse, qué esperanzas se sostienen y qué causas se pierden. Pero además de todo esto, la máquina literaria fabrica matrices de percepción: ángulos, puntos de vista, relaciones, grillas temáticas, principios formales. Lo que se perciba será diferente según el *juego* que se establezca entre cada uno de los factores que forman parte de la práctica literaria. El policial, naturalmente, es una de esas matrices perceptivas (2003, p. 9).

Desde esta perspectiva, los otros géneros narrativos modernos son también matrices perceptivas y reflexivas, como lo plantean, por ejemplo, el propio Link (1994) sobre la ciencia ficción, Feiling (2005, p. 253) sobre el género de terror -en "La pesadilla lúcida"-, y Barrenechea (1972; 1985) sobre el género fantástico.

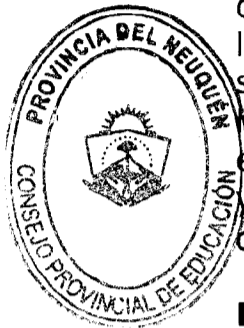
ES COPIA


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

construcción del verosímil, la exploración imaginaria de sus límites, su desestabilización paródica, entre otros).

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

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



LENGUAS OTRAS

Lenguas Otras en el Ciclo Orientado tiene como propósito desarrollar el pensamiento crítico de los/las estudiantes, y ampliar su cosmovisión del mundo mediante el contacto con otras culturas, y la reflexión sobre la propia. Se busca colaborar con la formación de estudiantes que puedan conocer y conectar con otras realidades, otras culturas, sin perder el sentido de pertenencia con su propia cultura.

El aprendizaje de una segunda lengua nos brinda la posibilidad de ampliar la propia visión del mundo. Dicho aprendizaje debe trascender lo lingüístico para abarcar otros significados, en tanto se construyan como otras formas de ver el mundo que no sean impuestas ni colonizadoras. Asimismo, el manejo de diferentes lenguas permite desarrollar la capacidad de relación con otros pueblos y sus culturas; entenderlos, reconocerlos y así permitir comprender mejor la propia lengua. Hablamos de poder desarrollar y promover la interculturalidad para generar un cambio social estructural, y no simplemente una actitud de "tolerancia" y entendimiento a partir del reconocimiento de identidades propias e identidades otras.

En los últimos tiempos, el inglés se ha transformado progresivamente en el idioma más difundido mundialmente. La globalización ha influido ampliamente en este proceso. El aprendizaje del inglés como segunda lengua es un requisito casi esencial en diversos ambientes como el académico, profesional, turístico o comercial, y millones de personas lo utilizan diariamente, aunque no sea su lengua nativa. Esto se debe a que actualmente, dicha lengua, es el idioma universal o lingua franca⁵⁹. En este sentido, se puede decir que Inglés actualmente es la herramienta que permite la comunicación entre sujetos de diversas partes del mundo.

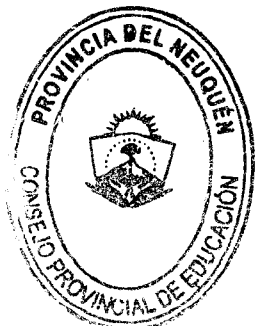
Como se expresa en el CBC⁶⁰, si bien Inglés es una herramienta lingüística y comunicativa utilizada en los campos de la economía, tecnología, científicos y culturales; y aunque sabemos que nuestro alumnado está expuesto continuamente al inglés en muchas de sus actividades diarias, no podemos naturalizar ese lugar de privilegio que posee como lengua, como así tampoco podemos dejar de tener en cuenta las ventajas comparativas de aprender otras lenguas extranjeras como el francés, el italiano o el portugués, u otras lenguas pre-existentes como el mapuzungun o el

⁵⁹ Una lengua franca o lengua vehicular (también en latín medieval e italiano lingua franca) es un idioma adoptado de forma tácita para un entendimiento común entre personas que no tienen la misma lengua materna. La aceptación puede deberse a mutuo acuerdo o a cuestiones políticas, económicas, etc. "Una lengua franca, es una lengua de contacto usada por personas que no comparten su lengua madre, y la cual comúnmente es una segunda lengua para sus hablantes" (Jenkins, 2007)

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

⁶⁰ Resolución CPE N° 1697/2015, (p. 125).

ES COPIA



quechua. Estela Klett (2011) señala al respecto: "Nuestra república es prácticamente monolingüe en cuanto a la enseñanza de idiomas extranjeros. (...) la generalización del inglés excluye, al menos por el momento, la instalación del plurilingüismo." En el imaginario sobre la lengua inglesa no es frecuente encontrar reflexiones en torno a la cultura, sino a la relación lengua-economía. Bein (2012) denomina a este fenómeno la "fetichización del inglés" a través del cual se fortalece "la representación sociolingüística de que con conocimientos de inglés todos podían ingresar en el mercado laboral mundial signado por Internet y la informática" y advierte cómo en nuestro país este modo de ver al idioma imposibilita un espacio a otras lenguas, como las originarias, o el portugués.

En este sentido se considera necesario, en ciertos contextos, tener la posibilidad de revivir y recuperar ciertas lenguas que se han ido perdiendo o invisibilizando, y no priorizar únicamente el aprendizaje de Inglés y/o Francés.⁶¹

Así como también se expresa en el CBC, en una enseñanza de lenguas, articulada en torno a las perspectivas, los fines comunicativos deben primar por sobre los aspectos técnicos de las lenguas. Para poder lograr que nuestros alumnos adquieran un aprendizaje más significativo, es importante que la enseñanza de las lenguas pueda desarrollarse en contextos que les brinden a los estudiantes la posibilidad de apropiarse de significados y desarrollar prácticas comunicativas, y no simplemente limitarlos al estudio de sus estructuras.

LENGUAS OTRAS - NUDOS PROBLEMÁTICOS DISCIPLINARES

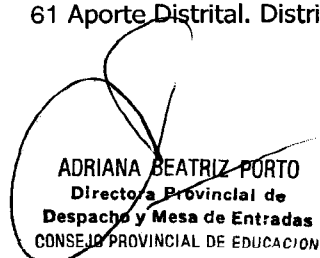
- **Primacía de los fines comunicativos por sobre los aspectos técnicos**
Durante mucho tiempo, en las clases de idiomas, se priorizaron los aspectos técnicos del lenguaje por sobre los fines comunicativos del mismo. Con la llegada del enfoque comunicativo esta situación se revirtió. Y es así como hoy, lo que debe primar en una clase de idiomas, es el fomentar en los/las alumnas la práctica comunicativa.
Conseguir que los/las alumnas puedan hacer uso de los conocimientos formales y sociolingüísticos de la lengua para de esta forma lograr comunicarse adecuadamente. Esto no significa que se deba abandonar por completo la enseñanza de, por ejemplo, reglas gramaticales, pero sí priorizar el uso significativo de estas nociones.
- **Variedades lingüísticas, acentos del mundo e identidad**
Dentro de un mismo idioma se pueden encontrar variedades lingüísticas las cuales pueden poseer diferencias diversas, las más destacadas:
 - Diferencias en la escritura (relacionado a la semántica y la morfología)
 - Diferencias en las expresiones idiomáticas (relacionado al léxico)
 - Diferencias en la fonética (relacionado a la pronunciación, entonación y ritmo)

En el aprendizaje de un idioma, creemos importante, la exposición de los/las alumnas a más de una variedad del mismo.

Las diferencias en pronunciación son las más distintivas, y las cuales nos orientan para identificar de qué parte del mundo proviene el o la hablante. Y es aquí en donde queremos detenernos. En el pasado, el lograr un acento exactamente igual al del hablante nativo, era una meta para alcanzar. En la actualidad, el pronunciar correctamente sigue siendo un objetivo primordial en la enseñanza de idiomas (ya que una pronunciación incorrecta, de ciertos sonidos especialmente, puede afectar a la comunicación) no así el imitar un acento, ya que el mantener nuestros propios acentos es lo que nos ayuda a conservar nuestras identidades. Además, lo que se busca es lograr una

⁶¹ Aporte Distrital. Distrito VIII.

ES COPIA


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