PROVINCIA DEL NEUQUÉN
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

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

ANEXO XIII

Provincia del Neuquén
Ministerio de Educación
Consejo Provincial de Educación

DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL

NIVEL SECUNDARIO

- CICLO ORIENTADO -

BACHILLER EN TURISMO

Agosto 2019

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

PROVINCIA DEL NEUQUÉN
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

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

AUTORIDADES PROVINCIALES

Gobernador
Cr. Omar GUTIERREZ

Vicegobernador
Cr. Rolando Ceferino FIGUEROA

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Ministra de Educación
Prof. Cristina Adriana STORIONI

CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

Presidente
Prof. Cristina Adriana STORIONI

Vicepresidente
Prof. Gabriel D´ORAZIO

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

Directora Provincial de Educación Secundaria
Lic. Ruth Alejandra FLUTSCH

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

Jefe de Supervisores
Prof. Héctor Fabián MALDONADO

Equipo Técnico de la Dirección Provincial de Educación Secundaria y de la Dirección Provincial de Educación Técnica, Formación Profesional y CERET
Prof. Gisela BRANCHINI
Lic. Hector Osvaldo COLOS
Prof. Marcos Manuel CORTEZ
Lic. Claudio Andrés GODOY
Prof. María Marcela GUEVARA
Prof. José Ceferino GRAMAJO
Dr. Nestor Fabián MARTÍNEZ
Psp. Ruth Marisol MIERS
Ing. Alejandro PRENNA
Prof. Rosa Camelia TARABAY

ES COPIA

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

PROVINCIA DEL NEUQUÉN
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

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. Maria Josefa RASSETTO

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

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

Supervisor
Prof. Gustavo RUIZ

Representantes Distritales
Docentes del Nivel Secundario

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

EQUIPO DE REFERENTES

ÁREAS DE CONOCIMIENTO

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

ES COPIA

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

RESOLUCIÓN N° 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 EDUCACIÓN

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 Administracion
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 - Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

PROVINCIA DEL NEUQUÉN
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

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

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 provincial[1] 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 vigente[2].

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 comprehensivo, 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 producción[4], 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.

COPIA

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

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 Orientado[7].

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 transdisciplinares.

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 Nº 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

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.

ES COPIA

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

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" (Southwhell, 2011) que organizan su estructura y, especialmente, ese formato tan característico de disciplinariedad, 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

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

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 ethos[21] 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.

ES COPIA

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

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 l. "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)

ES COPIA

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

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

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

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 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° 603/2019[25] 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 Intercicio, 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 significante 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
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

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

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

- 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 ESO[27]

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 efficancité 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.

27 Estos acuerdos son 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 debatidos por la Mesa Curricular Provincial del 13 y 14 de junio.

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

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

Informática, desde su enfoque anclado a la Ciencias de la Computación[28], 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 tornan para ello relevantes cuestiones que no son solo la obtención de algunos resultados y entonces se pondrán en juego las relaciones en torno al conocimiento que se va construyendo. En todo este desarrollo entran en juego los diferentes registros de representación como un aspecto esencial que emerge en la elaboración de propuestas disciplinares en relación a lo constitutivo del saber. La Informática anclada bajo el 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

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

- 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 amplía, profundiza, cuestiona, retroalimenta significados y favorece un posicionamiento reflexivo y empático, reconociendo y poniendo en valor a un "otro", a partir de un trabajo intelectual cooperativo que se potencia y complejiza de diferentes perspectivas del estudiantado.
- La consideración del contexto. La construcción de conocimientos del Área atiende a la diversidad y pluralidad cultural de los diferentes escenarios socio-culturales integrando los conocimientos colectivos.
- La integración de conocimientos, reconociendo sus contextos y sus lógicas. La integración conjunta de los conocimientos de Matemática y de 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

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

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

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

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.

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 datos a través de diagramas y en la implementación en gestores de base 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

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

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.

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

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. D*iseño 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 sentidos[31].

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

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

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 monocultura[32] capitalista occidental.

Un abordaje de la realidad sociocultural desde el paradigma de la complejidad que intente superar la fragmentación disciplinar que imponen esas lógicas, debe considerar de modo integrado y holístico, la dimensiones: histórica, social, material, política, institucional, científico-epistémica, semiótico-cultural[33].

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

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

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.

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

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 negocio[34], 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 referenciales[36] 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 substancialista, intenta encerrar en definiciones abstractas el dinamismo de la identidad humana -tanto colectiva como individual-, siempre abierta a las peripecias transformadoras de la temporalidad, y no puede comprenderla, en tanto hacerlo requiere de una concepción de la identidad no objetual, no determinada por ninguna naturaleza substancial permanente, siempre abierta a la temporalidad y al encuentro con las/los otros (Arfuch, 2005, p. 24; 2018, pp. 57-78).

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

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

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.

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

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 palabra[37] y en la apropiación de las prácticas y significaciones socioculturales. El sujeto de constituye y se comprende a sí mismo en la lengua y en los lenguajes y significaciones comunitarios, cuyos sentidos han sido amasados por la vida misma de las generaciones.

La identidad no reside, no puede residir, en alguna "naturaleza" o "esencia" (por ejemplo, femenina, masculina o de raza), ya dada y permanente que la determine de una vez y para siempre, en un más allá de la discursividad y las significaciones de la cultura[38]. 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 de*fine*. 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.

COPIA

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

diferenciarse[39]. 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 accesibilidades[40] 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" cultura[41]. 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".

El DERECHO A LAS EXPERIENCIAS CULTURALES

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

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.

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

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 Comunicación[42] 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.

COPIA

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 empobrecidas[43] 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 utilitarias[44], 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 deporte[45] como experiencias lúdicas con finalidades en sí mismas[46] 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.

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

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, acríticas 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 EDUCACIÓN

- 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.

COPIA

ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa 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 autocomprensión[47]. 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).

ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
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 humanos, como articulador de las experiencias y conocimientos, y como configurador de identidades individuales y colectivas, desde las experiencias y procesos de reflexión y comprensión que habilitan la lectura y la escritura literarias -y no literarias.

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

Una trayectoria de experiencias de lectura y escritura para que las/los estudiantes desarrollen prácticas progresivamente autónomas, a través de las cuales puedan reflexionar y construir saberes literarios, lingüísticos, discursivos, sociales y culturales, a medida que profundizan el proceso autorreflexivo e identitario de autocomprensión y autoconstrucción, a partir del carácter sociocultural y lingüístico de la constitución de la subjetividad. Prácticas y procesos que entraman 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

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

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

ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas

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 discurso[51] 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).

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

antagónicos, como presupuestos comunes. Son los sentidos compartidos, hegemónicos, instalados en el consenso del sentido común y en la lengua estándar[52] 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).

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 borramiento de las marcas de la subjetividad (impersonal) en la construcción de un discursiva de un enunciador "neutro" en un espacio abstracto. Análisis del discurso científico-técnico; la fragmentación del saber y la perspectiva hiperespecializada, sin perspectiva holística de la complejidad; implicaciones éticas y sociopolíticas. El usufructo de la retórica de la ciencia en otros discursos sociales (de la economía, la política, de los medios, de la publicidad, entre otros). Análisis del discurso periodístico: 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 lengua[54]: 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

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

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 otras: investigación y experiencias "de campo" sobre problemáticas y realidades socioculturales relevantes e interpelantes[57] 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 (genérica[58]) 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 EDUCACIÓN

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 y en los Nudos, estos campos de conocimientos y saberes posibilitan que las/los 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 franca[59]. 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 CBC[60], 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).

COPIA

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

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 si 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.

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

comunicación efectiva sin importar los matices distintivos con los que esta se presente, producto de los efectos de su lengua materna.

- Lenguas, cultura e identidad
  Aún los elementos más básicos de las lenguas, como por ejemplo los sistemas pronominales, tienen implicaciones comunicativas y culturales. También las tienen las expresiones y palabras utilizadas con mayor frecuencia. Esos elementos se combinan para usos varios de la lengua. A fines comunicativos, es necesario comprender y utilizar correctamente los diferentes registros lingüísticos.
  Pero el aprendizaje de lenguas no tiene como única finalidad el ampliar las posibilidades comunicativas de los/las estudiantes, sino que también busca acceder al conocimiento del otro, de las otras culturas e identidades; y también pretende, en este encuentro con la alteridad, poder descubrir facetas de la propia identidad. Se busca desarrollar la capacidad de comprensión y superación del prejuicio en relación con esos otros mundos culturales, y la confianza en la posibilidad de diálogo a través de las diferencias con esos otros.
- Aprendizaje integral de la lengua
  En el aprendizaje de lenguas, siempre se incluye el desarrollo de cuatro macro-habilidades: escuchar, hablar, leer y escribir. Es muy común que la aproximación a estas cuatro destrezas sea por separado. En un aprendizaje que busca la primacía de la comunicación por sobre los aspectos técnicos de la Lengua, la aproximación a estas cuatro prácticas debe ser en conjunto. Aunque el desarrollo de cada una de las cuatro destrezas haya sido tratado por separado en virtud de una mayor claridad de exposición, la práctica de cada una de ellas refuerza todas las demás y es por esto por lo que ninguna debe aislarse de las restantes. Es necesario, en consecuencia, que los alumnos y alumnas practiquen con frecuencia las cuatro destrezas de un modo creativo y significativo, prestando la mayor atención posible a la comunicación real.

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

PRODUCCIÓN ORAL Y ESCRITA

Se sugiere utilizar textos orales y escritos propios de cada Orientación.
Se desarrollarán actividades que fomente la producción de textos orales (narrativos, descriptivos, argumentativos, expositivos, dialógicos, instructivos). Es posible desarrollar la producción oral mediante diálogos, interacciones espontaneas o pautadas, monólogos, entrevistas, discusiones, o presentaciones.
Se propone trabajar sobre los siguientes intercambios orales (a partir de disparadores y para resolver una tarea comunicativa): saludar, presentarse, solicitar repetición, solicitar aclaración, solicitar permiso, pedir y ofrecer ayuda, formular preguntas y responderlas, agradecer, invitar, aceptar/rechazar, disculparse, solicitar y brindar información, dar ejemplos, expresar sentimientos y estados de ánimo, expresar y pedir opiniones, gustos y/o preferencias, dar y seguir instrucciones, quejarse, describir objetos, personas, hablar sobre actividades de tiempo libre, dar y pedir consejos, relatar una experiencia personal, describir imágenes, contar una anécdota o sobre una actividad, hablar sobre mi vida diaria, sobre mi presente y mi pasado, argumentar opiniones etc. Siempre se tendrá en mente el/los destinatarios, el contenido y el propósito de la interacción.
Producción de relatos haciendo referencia a tiempo y espacio en los que ocurren los hechos, presentando personas, personajes y relaciones entre ellos; teniendo siempre en cuenta el propósito de la comunicación.
Se reflexionará sobre el uso y el reconocimiento de recursos para-verbales (entonación, tono) y de recursos no verbales (gestos, posturas corporales) adecuados a la situación

COPIA

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

comunicativa, los destinatarios y el propósito del intercambio. Elementos relacionados al contexto de enunciación.
Se desarrollarán actividades que fomenten la producción de diversos tipos de textos escritos (descriptivos, argumentativos, expositivos, narrativos, instructivos) en forma de descripciones, carteles, afiches, mensajes, invitaciones, e-mails, cartas, narraciones, instrucciones (recetas, juegos, etc.), descripciones de lugares, objetos, personas y/o actividades, textos en tiempo real como comentarios en blogs y redes sociales, mensajes de texto (WhatsApp).
Se propone trabajar sobre los siguientes intercambios: saludar, presentarse, solicitar permiso, pedir y ofrecer ayuda, agradecer, invitar, aceptar/rechazar, disculparse, solicitar y brindar información, dar ejemplos, expresar sentimientos y estados de ánimo, expresar y pedir opiniones, gustos y/o preferencias, dar instrucciones, quejarse, describir objetos, personas, escribir sobre actividades de tiempo libre, dar y pedir consejos, relatar una experiencia personal, describir imágenes, contar una anécdota o sobre una actividad, escribir sobre mi vida diaria, sobre mi presente y mi pasado, argumentar opiniones etc. Siempre se tendrá en consideración el/los destinatarios, el tema a abordar y el propósito por el que se escribe. Elementos relacionados al contexto de enunciación.
Será importante trabajar sobre la organización textual, el uso de conectores y los signos de puntuación. Dentro de los relatos se hará referencia al tiempo y espacio en el que ocurren los hechos, el orden de las acciones y las relaciones entre ellas.
Se fomentará el uso de diccionarios, fuentes de consulta físicas y/o digitales para la ortografía, o cuestiones lexicales o gramaticales.
La idea es que los/las estudiantes, a lo largo de su recorrido por el Ciclo Orientado, puedan estar expuestos, de forma sostenida y progresiva, a textos de géneros discursivos variados, sobre temas relacionados con la orientación de sus escuelas, con otras Áreas curriculares, como así también de interés general, con diferentes niveles de complejidad, para de esta forma, ir desarrollando gradualmente la capacidad de producción de mensajes en otra Lengua.

LECTURA Y COMPRENSIÓN.
Se sugiere utilizar textos propios de cada Orientación.
Los/las estudiantes deberán leer diferentes tipos de textos (argumentativos, expositivos, narrativos, instructivos, descriptivos, dialógicos) relacionados con diversas temáticas y acordes al nivel escolar pudiendo trabajar con textos científicos, periodísticos, literarios, etc. Como, por ejemplo: invitaciones, descripciones, cartas, e-mails, artículos científicos, noticias, relatos, instructivos, poesías, fábulas y cuentos, comics, etc.
A través de la exposición y el trabajo con materiales de diversas índoles, los/las estudiantes desarrollaran estrategias para poder realizar hipótesis y/o anticipaciones sobre los textos, obtener ideas principales y/o algunos detalles, así como también información Específica de los diferentes textos, utilizando pistas temáticas y lingüístico-discursivas.
También se fomentará el uso de diccionarios, identificación de palabras de uso internacional, cognados y falsos cognados.
Los textos que se utilicen además de pertenecer a géneros variados podrán estar relacionados con la orientación de la escuela, con diferentes Áreas curriculares, o temas de interés general.
Se espera que también a través de su recorrido por el Ciclo Orientado, los/las alumnas sean capaces de reconocer los elementos de cohesión dentro de los textos para poder entender los mismos. Para esto, será necesario trabajar con los distintos tipos de conectores que pueden estar presentes en los diferentes tipos de textos, así como

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

también reconocer que estructuras gramaticales son más frecuentes en las distintas variedades textuales.

ESCUCHA Y COMPRENSIÓN.

Se sugiere utilizar textos relacionados con la Orientación.

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

Escuchar e identificar componentes de la situación comunicativa: interlocutores, tema abordado, y elementos relacionados al contexto de enunciación. Reflexionar y reconocer características particulares de la oralidad: marcas de registro (formal e informal), entonación (de preguntas y exclamaciones, por ejemplo), marcadores de inicio y cierre de intercambios, interjecciones, hesitaciones, etc.

Reflexionar sobre características de la oralidad.

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

Desarrollar estrategias de comprensión oral: identificar pistas lingüístico-discursivas, para-verbales (entonación, pausas, énfasis, etc.)

ASPECTOS LINGÜÍSTICOS.

Gramaticales: es importante que los/las estudiantes logren la producción y comprensión de conceptos: afirmación, negación, interrogación, el uso de los diferentes tiempos verbales (pasado, presente, futuro), comparación, condición, reportes, cantidad, posesión, sustitución, uso de pronombres, etc.

Otros aspectos para tener en cuenta: conectores, signos de puntuación, género, número, uso de mayúsculas, orden de las palabras, uso de tiempos verbales y su morfología, uso de pronombres, cognados y falsos cognados.

Fonológicos: es importante fomentar en los/las estudiantes la correcta pronunciación de las palabras, de ciertos sonidos en particular, para lograr una comunicación efectiva. Esto no significa pretender que el alumnado suene exactamente igual que el hablante nativo. Se fomentará una pronunciación aproximada, que permita la inteligibilidad entre hablantes, sin perder características específicas de mi identidad en el proceso.

Los patrones de entonación y acentuación serán importantes para lograr la intencionalidad adecuada del mensaje a producir, o para decodificar correctamente el mensaje a recibir. Entonación como portadora de sentidos

Otros aspectos para tener en cuenta; relación ortografía-pronunciación.

Lexicales: El vocabulario estará relacionado con la Orientación de la escuela.[62]

También es importante que los/las estudiantes puedan usar vocabulario relacionado a los temas a desarrollar en las diferentes unidades, y también el uso de términos y expresiones específicos para el intercambio social, tanto en al ámbito de lo personal como del escolar. Se trabajará vocabulario relacionado con las actividades personales y de la vida cotidiana de los/las alumnas, del mundo que los rodea; así como también vocabulario relacionado con la comprensión de consignas e instrucciones.

Otros aspectos para tener en cuenta: formación de palabras, genero, singular/plural, etc.

62 Aporte Distrital. Distrito VIII

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

ASPECTOS PRAGMÁTICO-DISCURSIVOS.

Se propone que los/las estudiantes aborden la relación texto-contexto: tipos de registros, pertinencia y adecuación de los textos a la finalidad de su producción, marcadores textuales, marcadores de situación. Empleo de términos y lexías textuales. Organización del discurso. Esto incluirá la producción y el reconocimiento de estilos de discurso, señales de contextualización, organización de secuencias. En cuanto a los aspectos de la enunciación se trabajará sobre: tono de voz, intensidad, ritmo, turno. También se trabajará sobre la cohesión y la adecuación de los textos tanto escritos como orales.

ASPECTOS CULTURALES.

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

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

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

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

EDUCACIÓN FÍSICA INTEGRAL

La propuesta pedagógica del espacio curricular Educación Física Integral para la Formación General del Ciclo Orientado, plantea un recorrido de enseñanza complejizando la secuencia y continuidad en el que se van articulando los saberes del Ciclo Básico Común. En dicho ciclo el estudiantado ha podido construir saberes que le permitieron atravesar esta etapa de su desarrollo y crecimiento de manera crítica y significativa, interpelando, además, la realidad de su contexto como aporte a su proyecto de vida.

Durante años, la Educación Física se ha esforzado en educar el movimiento, educar al cuerpo, educar lo físico desarrollando habilidades en búsqueda de la eficiencia, ya sea por medio de ejercicios que condicionan sus capacidades motrices, iniciación deportiva o los propios deportes, de algún modo, respondiendo a los sentidos que le ha dado el capitalismo al valor del cuerpo y su apariencia, a la hegemonía de un modelo deportivo ligado a la mercantilización y al nacionalismo.

La EFI retoma en el Ciclo Orientado los núcleos problemáticos del CBC que la ponen en diálogo con otras disciplinas del Área de Lenguajes y Producción Cultural y profundiza sobre: el concepto de corporeidad, coincidiendo con (Grasso 2005) que " La corporeidad habla con múltiples voces, diciendo "esto no es para mí, yo soy otra cosa" , la cultura contemporánea imposibilita esa escucha corporal, donde impulsa la técnica del ganador, del triunfador, evitando la motricidad comunicante, creativa y disfrutable" y es por esto que la EFI amplía la mirada de la corporeidad dándole otros sentidos en la práctica y entendiendo que se sigue desarrollando a lo largo de toda su vida. El concepto de cuerpo desde una perspectiva socio crítica de las prácticas

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

corporales permitiendo analizar los significados sociales del cuerpo como así también los usos que se le asignan y los modelos predominantes, enfatizando sobre la recuperación de la escucha corporal, de ese cuerpo vivido que se expresa a través de la motricidad. Entendiendo que cada cultura determina cuáles son los movimientos y posturas adecuados para sus prácticas corporales cotidianas.
El deporte como fenómeno social y construcción cultural, interpelando las prácticas deportivas hegemónicas, dando espacio a la posibilidad de crear nuevas formas de jugar y recrearse, afines al contexto y a las prácticas de los mismos en otras culturas.
Pensando en un estudiantado transformador de sus propias prácticas e inmerso en un contexto socio histórico que lo condiciona, retomamos el concepto de sociomotricidad, desarrollado en CBC, como punto de partida para redimensionar las prácticas incluyendo otros saberes, otras ciencias otras interpretaciones.
Como resultado de la actividad física adaptada a los intereses del estudiantado, generada desde el disfrute del movimiento, "El disfrute del juego, por el solo hecho de jugar y divertirse y no por la competencia en sí misma"[63] el estudiantado favorecerá la adopción de hábitos de actividad física permanente y en consecuencia mejorará su salud, entendida esta como el estado de bienestar físico, mental y social.
En el Ciclo Orientado y en el marco del Diseño Curricular Provincial, la EFI brinda al estudiantado conocimientos, saberes y vivencias que le permitan de manera autónoma, elegir la actividad física como medio para un desarrollo corporal y social integral, en diversos Ambientes, que favorezca una vida colectiva e individual en relación con el Buen Vivir.[64]
Pensar la Educación Física Integral no como parte del sistema deportivo sino como un lugar de promoción de la actividad corporal amplia, variada e Integral que puede poner al estudiantado en la posibilidad de elección de actividades para toda la vida, entre ellas, los Deportes con sentidos colaborativos.
"La escuela no es un lugar de llegada a logros deportivos, es un punto de partida para todos".

EDUCACIÓN FÍSICA INTEGRAL - NUDOS PROBLEMÁTICOS DISCIPLINARES

- Prácticas corporales[65] pluriversales. Los distintos modos de producir prácticas corporales no afines a la reproducción de modelos instituidos.
- El cuerpo como expresión y comunicación. Las diversas formas de expresión del cuerpo y su implicancia comunicacional atendiendo a los principales dispositivos de dominación impuestos históricamente a través de símbolos de género, edad, clase y raza, y su descolonización pedagógica.
- Juegos y deportes en ámbitos diversos. Los sentidos y las finalidades de juegos y deportes en los distintos ámbitos de utilización.
- Prácticas corporales en ambientes diversos. Las experiencias socio educativas como espacio vivido de territorio, cultura y naturaleza.
- El sistema deportivo como estructura compleja. Analizar el deporte como sistema para entender su influencia en los distintos contextos sociales.
- Los juegos y deportes con sentidos cooperativos. Como construcción social y cultural, desterrando planteamientos competitivos, selectivos, orientados a la especialización temprana y al alto rendimiento.

CONOCIMIENTOS Y SABERES IMPLICADOS EN EL ABORDAJE DE LOS NUDOS PROBLEMÁTICOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA INTEGRAL

63 Aportes, sistematizaciones distritales correspondientes a los aportes docentes realizados en la jornada curricular del 6 de junio de 2019.
64 Expresión desarrollada en profundidad en el Área de Ciencias Sociales, Políticas y Económicas. Disciplina Economía (CBC).
65 El concepto de prácticas corporales se refiere a las formas de movimiento reconocidas en las culturas.

ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas

Dimensión Comunicativa y Expresiva: Lenguaje gestual, actitud corporal, apariencia, contacto físico, contacto ocular, distancia interpersonal, gestos, orientación espacial interpersonal. La exploración sobre el espacio y el tiempo. Analizar la construcción simbólica de los cuerpos a través de la historia y en la actualidad para construir otras formas de expresión y comunicación. La desinhibición; el ritmo; la comunicación no verbal mediante gestos y posturas; el uso de los distintos espacios expresivos; la realización de coreografías; diálogo corporal; improvisación corporal; simulación corporal de estados de ánimo, ideas, sentimientos y otras situaciones; lo gestual y el movimiento.

Elaboración y representación de composiciones corporales: Secuencias motrices, individuales y grupales a partir de acciones, ideas, emociones, imágenes, elementos (convencionales y alternativos). Movimientos construidos desde el imaginario, improvisaciones expresivas del movimiento entendidas como actividades lúdicas de creación colectiva. Variadas formas de movimientos, capacidades motrices, acrecentamiento de la disponibilidad motriz.

El cuerpo y las distintas formas de manifestación: el ritmo corporal, ritmo interno (frecuencia cardiaca, respiratoria, estado de ánimo, sueño, vigilia, otros) y ritmo externo (música, sonido, percusiones, luces, voces); improvisación verbal y no verbal: combinar palabra, gesto y movimiento para realizar una interpretación eficaz y para caracterizar un personaje; gestos y expresiones del cuerpo: voz, movimiento. Danzas y bailes como forma de disfrute y venganzas (populares, tradicionales e inventadas) circo; teatro gestual; malabares; acrobacias; improvisaciones de movimientos en general. Analizar los cuerpos en el imaginario colectivo, el género, lo atractivo, lo bello y lo feo, la construcción de la identidad.

Juegos y deportes como sistema dinámico complejo: Juegos y deportes alternativos[66], tradicionales y populares de distintas culturas. Parámetros configuradores de la estructuras y funcionalidad de los juegos; reglamento/regla, la técnica o modelo de ejecución, el espacio de juego, comunicación motriz, estrategia motriz, lógica interna, tiempo de juego, principios generales y específicos de juego (táctica), sistemas, elementos, situaciones de cooperación o comunicación motriz, situaciones de oposición-colaboración, situaciones de oposición, situaciones de colaboración-oposición-colaboración. Roles y funciones; relación entre los jugadores, relación de los jugadores con el espacio, acciones motrices implicadas, el objetivo del juego y las reglas principales. Planificación, desarrollo y análisis de juegos y deportes.

En relación con el ambiente: prácticas corporales, juegos y deportes adecuados a los diversos ambientes (plazas, parques, terrenos inhabituales).

ARTE -ENSAMBLE DE EXPERIENCIAS ARTÍSTICAS-

Este espacio propone, a partir del entrecruzamiento de experiencias artísticas, reflexionar, analizar y comprender la elaboración y organización interna de los discursos artísticos y los conceptos teóricos que derivan de la realización de los mismos. El hecho artístico, desde esta perspectiva, se constituye a partir del entramado de los distintos lenguajes, verbales y no verbales tales como videos instalaciones, objetos sonoros, performances, acciones, libros de artista, poesías visuales e instalaciones sonoras, entre muchas otras, generando así interrelaciones entre lo sonoro, lo corporal, lo verbal y lo visual, en síntesis, un hecho artístico construido a partir del cruce de lenguajes.

Se plantea una mirada desde el Arte "que no ha reconocido límites, el que ha promovido y practicado el diálogo intercultural, el que reconoce al otro desde la igualdad de su humanidad y desde su diferencia cultural, el que promueve identidad en contextos

66 Los juegos y deportes alternativos se diferencian del deporte tradicional y convencional porque adquieren sentidos de vanguardismo y modernidad; a partir del ámbito desde el que se los defina, pueden abarcar una amplia gama de actividades. Delgado (1991) "Juegos y deportes alternativos en la programación de educación física escolar".

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

multiculturales. Es el arte el que irrumpe en el espacio público como derecho humano y habilita construcción de ciudadanía. Promoviendo prácticas artísticas que se constituyen en prácticas políticas, en la vida cotidiana. Es este arte contemporáneo el que nutre y se nutre de la realidad de su tiempo, el que se cuela por los intersticios limítrofes para asegurar la apertura de la frontera habitada" (Giráldez-Pimentel, 2015, p. 12).

De este modo los lenguajes artísticos se proponen reflexionar la decolonialidad como el proceso de reconocimiento de historias y formas de ser, apartándose del proyecto hegemónico impuesto en relación con las producciones artísticas. Es aquí donde la estética toma relevancia presentándose como una herramienta en la búsqueda de identidad social, planteando una ruptura discursiva con la modernidad. En esta perspectiva se proyecta la "estética decolonial" como una agrupación de manifestaciones artístico-culturales que promueven otras miradas desde prácticas artístico-culturales situadas, como posibilidad de reapropiación y re-existencia. Entre estos análisis se ubican la reivindicación histórica, el concepto de frontera y la legitimación de las identidades culturales desde lo colectivo. Poniendo en tensión los discursos simbólicos, las desigualdades, la colonialidad del poder, del saber, favoreciendo de este modo el desarrollo de prácticas deconstructivas.

Teniendo esto en cuenta, se piensa un espacio donde los lenguajes artísticos dialoguen, desde el análisis y la experimentación de procesos creativos, esto trae aparejado como desafío la observación crítica, la apropiación del lenguaje y la producción de sentidos. Sentidos para pensar el contexto social y cultural en el que vivimos, en el que se producen y reproducen los discursos que construyen realidades.

Los lenguajes artísticos desde sus singularidades construyen categorías de análisis, formas de producción y recepción, desarrollando prácticas transversales, generando diversas modalidades de intercambio entre las disciplinas. Produciéndose diálogos que amplían el desarrollo de las expresiones de las artes estableciendo sus medios de representación, sus materiales y soportes. Es en esas producciones donde la danza, la música, el teatro, las artes visuales, la literatura y las expresiones que engloban cada una de ellas se presentan en un campo expandido de representaciones. A ello se suma la incorporación de la tecnología como medio de producción y redefinición de la producción artística.

En este sentido el fundamento teórico de estas prácticas nos permite analizar y reflexionar sobre la hibridación de los diferentes lenguajes en el campo de las producciones artísticas. Permitiéndonos introducirnos en el desarrollo que ha generado la expansión de los campos y fronteras de las expresiones artísticas, en los procesos que se generan a partir de los diálogos entre las diferentes disciplinas tradicionales como la danza, la pintura, el dibujo, la literatura, la escultura, la música, el teatro, la fotografía, el cine y las prácticas contemporáneas.

NUDOS PROBLEMÁTICOS DISCIPLINARES DE ARTE -ENSAMBLE DE EXPERIENCIAS ARTÍSTICAS-

- La producción de ensamble de experiencias artísticas a partir de la actividad lúdica: En una primera instancia la ampliación y adquisición de procedimientos y recursos que permitan la organización de las materialidades u objetos en función de un discurso artístico. En una segunda instancia la producción a través del juego y la improvisación grupales y de creación colaborativa y colectiva.
- El espacio como problema: Los espacios del decir. Los espacios no convencionales. Producir e identificar lenguaje artístico como discurso que irrumpa en lo cotidiano para producir rupturas de sentido.
- Cartografías artísticas: Análisis crítico del campo de producción artística, lo que conocemos como comercial, el independiente, el under, el popular y otros. Sus modos de producción y circulación. Reconocer en las producciones de las

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

Industrias Culturales, en su creación y comercialización, el potencial simbólico que influye en la construcción de valores e identidades sociales y culturales. Deconstruir la ideología e intereses dominantes.

- Los lenguajes artísticos como construcción histórica: los cruces y límites disciplinares heredados de las clasificaciones, autorizaciones y cánones eurocéntricos.
- La alteridad como construcción de la identidad: Reconocer el contexto personal a través del cual se interpreta, jerarquiza y valora la realidad de manera "natural". Reconocer, a través de la producción y reflexión colectivas, los saberes del otro, los saberes pluriversales.
- Experiencias estéticas: Deconstruir la estética colonial de lenguajes artísticos combinados (performance, videoarte, instalaciones, representaciones escénicas mixtas, instalaciones sonoras, etc.) y reconstruir la experiencia estética a través de la aestesis. El arte como fin en sí mismo.
- Los discursos en la producción cultural: El contexto como parte del significado del discurso. Artes Visuales, Danza, Literatura, Música y Teatro en la construcción de mundos posibles y de otros posibles para el mundo. Narración y arte en la configuración de la temporalidad y la identidad: articulación de la memoria, los sentidos y los proyectos individuales y colectivos. Arte Proyectual: del dicho al hecho a través de la escritura.
- Los medios de comunicación, el arte y la construcción de la identidad: Interpretar los discursos artísticos que instalan los medios de comunicación masivos como manifestaciones de un mundo complejo, portadores de planteos estéticos y culturales que contienen valores e ideologías, para luego ser libres de elegir y decidir. Deconstrucción de conceptos de género, deconstrucción de valoraciones de lo atractivo, lo bello y lo feo.
- El soporte tecnológico en las prácticas artísticas: Incluir en los procesos de producción y distribución de las prácticas artísticas los aportes del desarrollo tecnológico y comunicacional contemporáneo.
- El cuerpo como expresión: Las diversas formas de expresión del cuerpo y su implicancia comunicacional atendiendo a los principales dispositivos de dominación impuestos históricamente a través de símbolos de género, edad, clase y raza, y su descolonización pedagógica.
- La corporeidad y las prácticas corporales pluriversales: Los aspectos que componen la corporeidad: social, espiritual, psicológico, físico, intelectual, cultural, histórico y emocional. Los diferentes estilos cognoscitivos además del lógico racional: las emociones y los sentimientos, el estilo cognoscitivo divergente y los saberes del cuerpo. Los distintos modos de producir prácticas corporales no afines a la reproducción de modelos instituidos.

CONOCIMIENTOS Y SABERES IMPLICADOS EN EL ABORDAJE DE LOS NUDOS PROBLEMÁTICOS DE ARTE -ENSAMBLE DE EXPERIENCIAS ARTÍSTICAS-

Procesos de producción e investigación de las producciones de artes ensambladas, sus surgimientos y desarrollos en los contextos históricos, sociales, culturales, políticos y económicos. Los nuevos paradigmas de los lenguajes combinados y su entrecruzamiento con las disciplinas tradicionales. El concepto de lo contemporáneo en el arte.

La producción de discursos desde el arte orientados a la realización colectiva, dando centralidad a los rasgos culturales latinoamericanos y las expresiones propias del ámbito popular. El concepto de autonomía en el arte.

La interpretación del espacio y el tiempo como conceptos estructurantes de los discursos artísticos. El tiempo, el espacio y la materialidad como conceptos que atraviesan en un sentido problematizador el cruce de lenguajes. La escena como

ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas

dispositivo comunicacional, como forma de producción metafórica, simbólica, la implicancia de sus múltiples aspectos -poéticos, comunicacionales, simbólicos.
El proceso como obra. La obra y el espacio público. Vinculación entre hibridaciones de lenguajes que se presentan en el campo cultural y artístico como propuesta de intervenciones en el espacio público. Performance. Videoarte. Videodanza. Danzateatro. Flashmob. Happening. Arte objeto. Libro de artista. Arte sonoro. Instalaciones. Poesía visual.
Arte relacional entendido como un intersticio social en el que se da una elaboración colectiva de sentido. Arte participativo. Arte y territorio. Arte contextual. Arte Social. Prácticas de activismo, comunitarias y experiencias participativas. Formas de producción autogestiva. Arte activismos como forma de intervención temporal que emplea métodos colaborativos de ejecución.
Cartografías artísticas. El arte como construcción histórica. Experiencias y Discursos artísticos en la escuela. Las estéticas decoloniales como experiencias estéticas liberadoras de la subjetividad social, para desarticular las dualidades y crear nuestras propias genealogías de pensar y sentir, de ser. Ejercitar la interpretación, la subjetividad que despiertan el simbolismo y los significados que encierran los discursos metafóricos artísticos.
Experiencias artísticas como espectadores. Habitantes-espectadores de los espacios artísticos. La participación de las/los espectadores como hecho artístico. La liberación expresiva como acceso a un territorio de expansión del conocimiento, el sentipensar, el ser conociendo a través de una práctica colectiva y situada.
Los soportes tecnológicos en relación con el arte. La circulación y distribución del arte en los medios de comunicación de masas y en las redes sociales. Las industrias culturales. Incidencia de los medios de comunicación en la construcción simbólica de la corporeidad, en los estereotipos femeninos y masculinos, en los conceptos de belleza y sensualidad, en la identificación y exclusión de género.
La construcción de la corporeidad, la construcción de la identidad: aspectos emocional, social, espiritual, psicológico, físico, intelectual, cultural e histórico. Sensibilidad y subjetividad. Problematización de la corporeidad desde la observación, análisis y reflexión para desnaturalizar los mandatos culturales que dictaminan cómo deben ser los cuerpos; los estereotipos; qué asociaciones preestablecidas existen entre cuerpo y belleza; identificar el origen de los modelos corporales.
La actividad lúdica de creación colectiva que parte de la improvisación: la re-creación de prácticas que permite vivificar la creatividad conocidas por los sujetos permitiendo que cada estudiante exprese su sensibilidad y subjetividad.

LENGUAJES DEL ARTE Y LA COMUNICACIÓN -ARTE Y COMUNICACIÓN-

El espacio curricular propone integrar las disciplinas del Área en torno a la producción material de significaciones, una nueva matriz desde la cual enseñar y aprender sobre la producción de lenguajes, asociándose no solamente a las particularidades específicas que cada lenguaje propone (lenguajes como el cine, la danza, el teatro, la radio, la música, la fotografía, las artes visuales). Se trata, además, de hacer eje en la reflexión crítica en torno a los modos en que los lenguajes se articulan en la actualidad para producir discursos que son representaciones sobre el mundo, dotando de sentido sus prácticas, saberes, vínculos y proyectos. Esta articulación exige pensar en los desafíos y posibilidades del horizonte actual de la producción en comunicación, atravesados y reconfigurados por las lógicas del discurso artístico. Pensar el espacio curricular conformado por el Área de Lenguaje y producción Cultural, como un ensamble posible de lenguajes y discursos que nos permitan generar condiciones de expresión / acción para oír otras voces y actuar con y en otros sujetos colectivos.
El discurso según Buenfil Burgos es "una configuración de significación relacional, abierta, y precaria. El discurso es abierto e incompleto en el sentido de que, al ser

ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas

relacional, diferencial e inestable, es siempre susceptible de ser ligado a un nuevo significado" lo que va a plantear la autora es finalmente que si "el discurso, en la medida en que es constitutivo de lo social, el terreno de constitución de los sujetos es el lugar desde el cual se proponen modelos de identificación, es la constelación de significaciones compartidas que organizan las identidades sociales. El discurso es, en este sentido, espacio de las prácticas educativas, si se quiere, no hay prácticas educativas al margen de una estructuración de significaciones". Tomamos así la complejidad del discurso como aquello que a través del lenguaje produce y disputa sentidos. Los lenguajes.

El ritual escolar que se teje de experiencias pedagógicas significativas encuentra en las configuraciones sociales (todas están constituidas en encuentros históricos entre lo cultural y lo político) la constitución misma de lo discursivo. Los discursos no son sólo palabras, sino que se constituyen como "modos materiales de regulación de experiencias y de formación subjetiva".[67]

Preguntarnos por el lugar que los distintos lenguajes ocupan en nuestra vida remite a pensar en estas relaciones con el universo simbólico del cual formamos parte.

Convocar espacios donde la mirada ponga en juego las nociones de los/las jóvenes en las instituciones educativas sobre el territorio que habitan recorren y circulan, sobre los vínculos que generan, sobre las formas de estar juntos. La idea es proponer otros vínculos entre palabras y lenguajes artísticos, analizando su carga simbólica. Un arte crítico debe desorganizar estos pactos de representación hegemónica que controlan el uso social de las experiencias artísticas, poniendo en discusión sus reglas comunicativas y denunciando lo que no se ve, lo que invisibiliza, esas fronteras de control de la representación, promoviendo así la ambigüedad y no certidumbre de nuestras significaciones renunciando a la unidimensionalidad del sentido.

NUDOS PROBLEMÁTICOS DISCIPLINARES DE LENGUAJES DEL ARTE Y LA COMUNICACIÓN

- Los lenguajes artísticos en un plan de comunicación popular: En el recorrido de las diversas experiencias colectivas podemos ver que cada lenguaje tiene su especificidad, su lógica de producción, su modo de narrar. El espacio se propone resignificar los lenguajes a partir de la mirada y los saberes propios de los/las estudiantes.
- Descolonizar la mirada. Partimos de la idea de que lo discursivo, semióticamente hablando, está anclado en lo oral, lo discursivo, lo gestual, lo visual, lo acústico, y lo espacial.
- El pensamiento estratégico en la mirada de la producción de sentidos:
  Analizar las potencialidades de los lenguajes artísticos como estrategia para el reconocimiento de las identidades culturales en pugna en el ámbito de las instituciones educativas. Generar el debate sobre los modos de producción de discursos artísticos en la educación en el contexto de la cultura en general y la cultura mediática en particular.
- Los lenguajes y las tecnologías abordados desde la producción de mensajes propios. No solamente problematizando las particularidades específicas de cada lenguaje y su soporte y/o modos de significar y hacer, sino problematizando las herramientas en tantas construcciones que modifican las formas de encuentro, de expresión, de diálogo.
- La mirada crítica en torno a los soportes y los lenguajes. Reflexionar con los/las estudiantes de qué manera en la actualidad las tecnologías se articulan e

67 Huergo Jorge "*Espacios discursivos. Lo educativo, las culturas y lo político*" Año 2007. Publicado en Rev. Virtual Nodos de Comunicación/Educación, Nº 1, Cátedra de Comunicación y Educación, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP

ES COPIA

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

incorporan los lenguajes artísticos para generar representaciones sobre el mundo, dotando de sentido a sus prácticas, proyectos.

- El arte y la comunicación como terreno de disputa de sentidos. Así como hay modos de comunicación (búsqueda de impacto, la transmisión de información, la reflexión-acción) que se circunscriben mejor a ciertos espacios en función de sus características, los lenguajes artísticos ofrecen también ventajas y desventajas para su utilización en función del contexto, de los/las destinatarias y de nuestros objetivos. Los lenguajes artísticos nos forman, nos educan. Al momento de producir nuestros propios mensajes caemos en modos de producir, en estéticas o en relatos que no nos pertenecen. La mirada crítica debe estar atenta, desde dónde vamos a contar (el lugar de enunciación).
- La producción de mensajes propios: mediante los lenguajes, la danza, el teatro, la música, las artes visuales. Articulación entre lenguajes. El diagnóstico comunicacional, la prealimentación, las etapas de la producción, la socialización de la producción, la validación de mensajes y la evaluación del proceso.
- Producciones de las Industrias Culturales: reconocer en su creación y comercialización, el potencial simbólico que influye en la construcción de valores e identidades sociales y culturales. identificar los lenguajes como discursos que irrumpen en lo cotidiano para producir rupturas con los sentidos instituidos de forma hegemónica.
- Desarrollo tecnológico y comunicacional contemporáneo: Incluir en los procesos de producción y distribución de las prácticas artísticas. Deconstruir la mirada de la cultura hegemónica en la utilización de los tiempos y los espacios para proponer otros circuitos y otros formatos de interés comunitario.
- La comunicación abordada como productora de sentido cultural: en el marco de las interacciones sociales. La comunicación no puede pensarse como un mero y único fenómeno de intercambio de mensajes, aquí se pretende centrar la atención en los intercambios entre los sujetos y entre éstos y las instituciones; es decir, en la construcción comunicativa de la realidad social y al encuentro y al aprendizaje en diversidad a través de los lenguajes artísticos.
- Producir experiencias pedagógicas significativas en torno a los lenguajes que utilizamos para repensar estas experiencias que nos ponen en diálogo desde una perspectiva crítica con nuestros modos de ser y estar en el mundo. Recuperar experiencias que extiendan el tiempo presente proponiendo un horizonte de posibilidades del aquí y ahora, como espacio para habitar y construir los espacios del decir.

CONOCIMIENTOS Y SABERES IMPLICADOS EN EL ABORDAJE DE LOS NUDOS PROBLEMÁTICOS DE LENGUAJES DEL ARTE Y LA COMUNICACIÓN

Lo discursivo y su concepto amplio de interrogación. El discurso y el lenguaje como conceptos articulados a lo social, a la expresión, a la recuperación práctica de los saberes socialmente válidos y hegemónicamente invisibilizados. Como bien señalaba el semiólogo Roland Barthes, el discurso deja explícitamente de estar limitado a lo lingüístico y se contempla como significación de cualquier tipo de soporte material.

Las apropiaciones y reapropiaciones de los relatos según las lógicas de los diversos actores sociales plasmados en las expresiones populares. Los lenguajes artísticos en un plan de comunicación comunitaria. Trabajar desde distintos lenguajes ofrece algunos consejos para su utilización en el marco de proyectos de comunicación comunitaria orientados a la transformación social. No hay lenguaje que logre comunicar todo lo que deseamos de una sola vez; no hay un modo único, no hay recetas. La lectura de nuestro contexto, conocer a nuestras y nuestros interlocutores e intentar expresar con claridad aquello que queremos decir deberían ser nuestros puntos de partida.

ES COPIA

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

1044

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

La cultura como espacio de hegemonía. Extender el tiempo presente implica recuperar lo popular en los estudios históricos, en las indagaciones sobre la cultura y sobre la comunicación alternativa y darle el valor y dignidad propios a los lenguajes artísticos que el saber popular hace uso. La idea de extrañamiento para analizar y deconstruir la cultura. La idea de extrañamiento, lo natural, lo dado, ligado al concepto contemporáneo de post verdad.
La creatividad, las tácticas y estrategias como ideas clave para avanzar en todo el proceso de comunicación y gestión en las organizaciones.
El relato y la narrativa audiovisual: estrategia discursiva, personajes, historias, ambientes, seres de ficción, héroes. Redes del relato como recurso de identificación y reconocimiento, de reafirmación social, de rupturas sociales, de juego, de profundización en la vida y de lo imaginario. Narrativas espacios temporales, ambientación, representaciones. La popularidad de la imagen en relación con los usos reinscritas en el funcionamiento de la propia cultura.
Ficción, documental y testimonial. Etapas para la construcción de mensajes audiovisuales: pre-producción, producción y post-producción. Cortometrajes, spot, documentales. El melodrama como espectáculo popular. Teatro del oprimido. La presentación y representación en escena. la corporalidad como signo, como texto teatral. Acción, quietud, el silencio y la voz. los espacios del decir como espacios no convencionales. El lenguaje teatral como discurso que irrumpe en lo cotidiano para producir rupturas de sentido. Las artes escénicas independientes, cruces y límites disciplinares. Entre el circo y la escena. Estructura dramática y operación simbólica.
El lenguaje radiofónico. Elementos sonoros. Géneros y formatos. Guion radiofónico. Análisis y producción. Producción de un programa de radio. los nuevos lenguajes radiales atravesados por los podcasts.
Cuerpo y movimiento. Cuerpo y comunicación. La expresión de imágenes, ideas en un concepto de comunicación especialmente subjetiva. La comunicación establecida en el contacto con otros, el diálogo entre los cuerpos y en la composición grupal y colectiva que intentan comunicar con el cuerpo como metáfora. Composición y creación de discursos de movimiento. Creación y composición coreográfica a partir de la improvisación y el juego.
El sonido, como elemento fundamental del lenguaje musical. Práctica situada y experimentación sonora. Producción de prácticas musicales, expresiones populares de la música para propiciar espacios de construcción colectiva. Generación de música colectiva como ensamble, murga, colectivos corales, para propiciar espacios de expresión colectiva y comunitaria.
La imagen como construcción social de sentido. La fotografía y el retrato. La selfie y el autorretrato. Qué se puede decir en una construcción propia de nuestra imagen. Cómo constituimos nuestra identidad en nuestra mirada, y la ajena de los discursos de los medios de comunicación masiva. Historia en fotos. Comunicación consumo publicidad y marketing.
Elaboración de estrategias de abordaje institucional y comunitaria. Construcción de mensajes propios a partir del lenguaje teatral, musical, visual y la danza. El arte popular y la vanguardia. Dispositivos de enunciación. Continuidades y rupturas en la era de los medios.

COMUNICACIÓN Y MEDIOS

"Comunicación significa la capacidad «táctica» desde las prácticas culturales de apropiarse y resignificar, desde marcos político-culturales, las acciones estratégicas" (Jorge Huergo, 2001)

COPIA

ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas

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

La comunicación no puede pensarse como un mero y único fenómeno de intercambio de mensajes, sino que debe ser abordada como productora de sentido cultural, en el marco de las interacciones sociales. Se trata de no reducir la comunicación únicamente al fenómeno de los medios, porque a través de esta óptica parcializada se tiende a circunscribir la comunicación a la tecnología, y con la tendencia a reducir la tecnología a un factor políticamente neutral se limita al estudio de la comunicación al uso de aparatos. Perspectiva tecnicista y positivista que podemos rastrear con la irrupción de los medios de comunicación masiva en la escena, y la consecuente mediatización de la cultura. La comunicación trascenderá el ámbito exclusivo de los medios para recuperar el sentido experiencial del término: diálogo, intercambio, relación de compartir; para así ampliar la mirada asociada al acto de informar, de transmitir, de emitir (Kaplún, 1996)

La relación saber/poder implica, en el terreno de la comunicación, abordar la dominación como un proceso de comunicación. Pensar la construcción de hegemonía a partir de la naturalización desde los sectores poderosos, de la construcción de sentidos, significaciones que articulan la sociedad es un acto pedagógico de emancipación.

La escuela como espacio de reproducción de saberes hegemónicos es puesta en cuestionamiento. Esta resistencia se materializa con la expresión de esas tácticas que el saber popular articula desarrollando capacidades de invención colectiva que otorga nuevos sentidos a las prácticas sociales. Pensar entonces la comunicación en los espacios educativos, implica pensar el horizonte de transformaciones que propone la escuela. Es clave analizar la relación entre dos formas de organizar la transmisión de saberes y la socialización, como lo son la escolar y la mediática. La perspectiva crítica articula interpretación y transformación, conformando así la mirada sobre el campo como un terreno estratégico, esto implica promover prácticas tendientes a la producción colectiva de nuevos y emancipatorios sentidos y significaciones del mundo y la sociedad. Producir así condiciones que rompan con un estado de imposibilidad, generando herramientas simbólicas y materiales que permitan construir con otros horizontes posibles. Y como bien señalaba Foucault "las prácticas sociales están constituidas y condicionadas también por los relatos (...) que una cultura incorpora a los diferentes niveles de su "sentido común" Comprender así que los procesos políticos y las relaciones de poder no pueden ser consideradas de manera aislada, sino en la trama de procesos de comunicación traducidos en prácticas culturales, trabajando las más de las veces, en el fortalecimiento del poder de los dominadores y de las políticas de dominación.

Descolonizar nuestros pensamientos implica también abordar de manera diferente nuestras acciones de producción. Implica encontrar otros modos de abordar lo popular donde no sea sólo un objeto de conocimiento, sino que busquemos los modos de hacerlos parte de los procesos de construcción de conocimiento, incluyéndolos, trabajando "con" y no "para", dejando que la matriz popular, sus marcos de inteligibilidad y prácticas sean parte integral en cada uno de los procesos. Lo popular más que un concepto, tiene que ser una matriz de producción (Artiguenave Dario: 2018).

COMUNICACIÓN Y MEDIOS - NUDOS PROBLEMÁTICOS DISCIPLINARES

La comunicación como derecho: Constituir un espacio de toma y circulación de la palabra, donde el horizonte de posibilidades nutra la idea de extender el presente

Análisis de discurso y producción de sentido: La comunicación se construye como herramienta clave para disputar el sentido de los discursos instituidos de forma hegemónica donde se elaboran construcciones a partir de una mirada eurocéntrica y genocida con clase, color y género.

ES COPIA

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

Comunicación Popular: El discurso y el lenguaje en situación. Las apropiaciones y reapropiaciones de los relatos según las lógicas de los diversos actores sociales populares. La práctica concreta y específica de la relación lenguajes, soporte y medios en la acción estratégica de intervención colectiva.
Comunicación y tecnología Las experiencias, los múltiples saberes y los legados culturales en el contexto de la conversión tecnológica.
Estrategias de comunicación institucional y comunitaria: Gestión de procesos de comunicación en las organizaciones, estrategias de comunicación, desarrollo de productos comunicacionales. La planificación de estrategias de comunicación. destinatarios, mensajes y soportes su circulación y evaluación. Estrategia de desarrollo y estrategia de comunicación. La participación de los actores en la producción de la comunicación: el proceso de producción de mensajes propios a través de diferentes lenguajes.

CONOCIMIENTOS Y SABERES IMPLICADOS EN EL ABORDAJE DE LOS NUDOS PROBLEMÁTICOS DE COMUNICACIÓN Y MEDIOS

Poder e identidades. Cómo construir espacios democráticos de comunicación y cómo construirlos en la diversidad. El campo comunicacional parte de su inscripción en la cultura, desde este punto de partida podemos pensar que los sentidos, que siempre son sociales, están cargados de connotaciones de poder/saber.
Transformaciones sociales, económicas, políticas y culturales que se hallan ligadas a los avances en las tecnologías de la información y la comunicación y los diferentes lenguajes; las mediaciones tecnológicas de lo cultural; la preponderancia, el desarrollo y las características que asumen hoy las industrias culturales; la configuración de la cultura en tanto que cultura mediática; las prácticas culturales comprendidas como procesos de producción simbólica, y junto con ellas las nuevas dinámicas comunicacionales entre los sujetos, grupos, clases sociales, comunidades y países, entre otros.
La mediatización de la cultura. Alteraciones en el sentido del tiempo. Transformaciones en el sentido del tiempo y en el saber. El tiempo productivo y el tiempo de ocio. El consumo como espacio de diferenciación, y como espacio de encuentro y comunicación. Se trata de una cultura posmoderna flexible, de verdades relativas. Se trata de una cultura posmoderna flexible, de verdades relativas donde los grandes metarrelatos pierden su capacidad aglutinante y dejan paso a breves juegos del lenguaje igualmente válidos, posibles, coexistentes, consensuales.
Experiencias de organizaciones sociales, comunitarias y populares y las perspectivas políticas de las prácticas comunicacionales en contextos sociales complejos y en transformación. La comunicación en las instituciones y organizaciones Rasgos que hacen al funcionamiento de las instituciones y organizaciones. Las prácticas de comunicación en las organizaciones y comunidades. La significación del proceso comunicacional en la dinámica institucional.
Las distintas formas de ser joven según los contextos y las experiencias de vida, la construcción de identidad y proyectos de vida, los patrones hegemónicos de belleza y su relación con el consumo, la pareja, el amor y el cuidado mutuo en las relaciones afectivas, la mirada hacia la violencia de género en el noviazgo, el reconocimiento y respeto a las diferentes maneras de ser mujer y de ser varón –y el respeto a las diferentes identidades disidentes-, el análisis crítico de la femineidad y masculinidad en diversos contextos, la vulneración de derechos sexuales, las distintas miradas sobre el aborto y las redes sociales y sexualidad.

CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA DEL ÁREA

Durante el recorrido del CO se promueve que las/los estudiantes desarrollen gradualmente un mayor nivel de protagonismo y autonomía. Esto implica,

ES COPIA

ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas

correlativamente, un cambio en el rol de las/los docentes, que tendrán que asumir el rol de orientadores y guías para que las/los estudiantes logren por sí mismos los objetivos comunes. Para ello, él o la docente debe proponer problemáticas interpelantes que promuevan experiencias auténticas (experiencias estéticas, conflictos y desafíos cognitivos), y proporcionar enfoques, herramientas -u orientar para su construcción- para el abordaje de las problemáticas, supervisar y alentar el progreso de las/los estudiantes en la construcción de posibles soluciones para los problemas.
Esto supone que él o la docente debe promover y construir espacios y climas desinhibidos y lúdicos, no sometidos a las lógicas de la productividad y la utilidad, donde las/los estudiantes puedan participar en las experiencias estético-literarias de interpretación de las obras y/o desplegar su creatividad (como finalidades por sí mismas, no sometidas a enfoques analíticos, al aprendizaje de categorías lingüísticas o metalingüísticas por sí mismas), en la producción de sus propios textos literarios y discursos.
Es decir, promover que las/los estudiantes se involucren en una participación activa en la experiencia estética e interpretativa y en la creación literaria y discursiva, en la conceptualización y en las discusiones argumentativas y actividades de trabajo en equipo, como talleres, ateneos, eventos culturales, para que el proceso de aprendizaje se vuelva más significativo e integral.
Se trata de construir una forma de enseñar a través de la promoción de experiencias que presenten conflictos cognitivos (con el lenguaje, con las obras, los textos-discursos, situaciones problemáticas), en la que las/los docentes orienten, guíen a las/los estudiantes a la reflexión y al descubrimiento, a la construcción de conceptualizaciones y respuestas propias, con las herramientas de los conocimientos y saberes.
Cuando las/los estudiantes se hacen preguntas o se plantean interrogantes en torno a problemáticas que realmente los interpelan, inician el proceso reflexivo para encontrar y construir por sí mismos las respuestas, es decir, se involucran vitalmente en su propio aprendizaje. Del mismo modo, la producción artística y la escritura planteados como procesos comunicativos auténticos (que culminan cuando los destinatarios reales experimentan estéticamente a partir de las obras, las leen e interpretan los textos con la publicación), comprometen la identidad y motivan su propio desarrollo creativo y autoconstructivo.
El desafío es abandonar la lógica de la explicación-aplicación para pensar las prácticas político-pedagógicas desde la experiencia estética y desde la problematización, para iniciar los procesos y prácticas de interpretación y conceptualización.
Desde esta perspectiva, la intensidad de los efectos estéticos de la obra, los interrogantes sobre el funcionamiento del lenguaje y el conocimiento intuitivo sobre el mismo, los errores gramaticales y textuales, la polisemia, las paradojas y los contrastes entre teoría y práctica constituyen un motor del pensamiento reflexivo.
La propuesta metodológica de la problematización-conceptualización de la experiencia apela a generar en las clases una apertura para que las/los estudiantes sean auténticamente interpelados por las experiencias estéticas o las problemáticas, que los muevan a confrontar sus representaciones previas y sus conocimientos intuitivos sobre el lenguaje, con las experiencias estéticas y lingüísticas y con los conocimientos y saberes curriculares, para elaborar y escribir sus propias conceptualizaciones; y, de ese modo, favorecer que conceptualicen y construyan posiciones propias y fundadas, lo que promueve la construcción de un pensamiento crítico y creativo autónomo.

CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA DE LENGUA y LITERATURA

La experiencia cultural específica e irreemplazable a la que da acceso la lectura literaria, es una experiencia viva que sólo puede cumplirse a través de la relación directa con las obras. Los aprendizajes que comporta la lectura -no solo literaria- se construyen de modo progresivo, con el desarrollo de los procesos interpretativos y reflexivos de

COPIA

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

construcción de la significación de las obras, durante las prácticas mismas de la lectura; y lo mismo ocurre con la práctica de la escritura: se aprende a leer leyendo, y a escribir escribiendo.

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

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

Es indispensable, entonces, que la enseñanza literaria se oriente a la construcción de procesos interpretativos, reflexivos e inferenciales, a partir de las experiencias estético-literarias, y que no se subordine la experiencia directa de lectura a otros propósitos (transmisión de lecciones, de conocimientos lingüísticos, metalingüísticos o de la teoría literaria por sí mismos). Pero, a la vez, la lectura por sí misma tampoco alcanza,

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

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

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

Los conocimientos metalingüísticos y metaliterarios, entonces, como herramientas de las/los docentes para guiar a las/los estudiantes, en primer lugar, hacia la reflexión sobre su experiencia de lectura, para y a que elaboren por sí mismos las conceptualizaciones que constituirán el conocimiento literario (construido por los/las estudiantes, a partir de la reflexión sobre su propia experiencia); en segundo lugar, para lograr que la experiencia estética motorice un proceso interpretativo de la obra en sí misma (el mundo del texto), y que ese proceso llegue a convertirse en un proceso reflexivo sobre "la realidad" -es decir, a apropiarse de la reflexión que propone la obra literaria sobre el mundo (confrontación del mundo del texto y del mundo de las/los estudiantes como lectores (Ricoeur, 2000; 1999).

En ese sentido, también la contextualización de la obra, realizada por las/los estudiantes, posibilita incorporar al proceso interpretativo las interacciones significativas que ella establece con su contexto de producción (a partir de su

COPIA

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

"repertorio" y las remisiones dialógicas e intertextuales), y profundizar la experiencia de comprensión de los distintos estratos de la significación literaria, en relación con los discursos sociales circulantes.

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

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

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

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

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

La escritura juega un rol importante en el proceso de construcción de la interpretación de las obras literarias y los discursos. La articulación del proceso de lectura a través de un proceso de escritura, potencia mutuamente a ambos procesos: la comprensión lectora se objetiva en distintos momentos y versiones textuales en el proceso de escritura. La interpretación que se articula en una síntesis en la escritura marca una etapa de proceso comprensivo, que después continúa, pero retomando esa versión como punto de partida, lo que aumenta la potencia reflexiva y posibilita la construcción de nuevas síntesis comprensivas del texto, más profundas, amplias y complejas (que se objetivarán luego en la escritura, y marcarán otras etapas del proceso, hasta su la culminación, en la versión final[68]).

Las etapas de ese proceso podrán planificarse en un arco o recorrido pautado por el enriquecimiento de actividades de investigación y lecturas, desde la primera experiencia ingenua en el plano semántico de la base del textual (de figuración del mundo ficcional en el caso del texto literario), y hasta una comprensión reflexiva del texto como discurso -metacognitiva, metalingüística, metadiscursiva- como

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

ES COPIA

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

acontecimiento enunciativo y acto de significación polisémico, estratificado y dialógico, que involucra el mundo sociocultural como contexto de su enunciación.
Por su parte, la escritura de ficción literaria puede contribuir mucho a ese proceso, en cuanto implica posicionarse lúdicamente una perspectiva metacognitiva sobre el lenguaje, el discurso y el mundo para la construcción de una situación enunciativa ficticia, desde la que se lleva al lector a sumergirse en la experiencia de un mundo ficcional:

- **Sobre el lenguaje**: la imaginación lúdica de la situación enunciativa requiere un posicionamiento progresivamente metalingüístico, metadiscursivo y metacomunicativo, para la construcción de una situación enunciativa ficcional, a partir de una exploración reflexiva sobre el repertorio de experiencias previas de enunciación (orales, escritas) en distintos contextos y de las experiencias de lectura previas, que constituyen ejemplos de modelización de la situación enunciativa y de distintas las posibilidades que ofrecen para administrar la intriga en el ingreso narrativo al mundo ficcional. Supone también una exploración lúdica con las perspectivas del narrador y los criterios de autentificación de su voz, que compromete una reflexión epistemológica sobre los criterios socioculturales de construcción de la verdad y lo posible, al elaborar las condiciones de credibilidad o autentificación de distintas voces y perspectivas narrativas[69]. En la construcción de los personajes, puede conllevar el uso mimético de distintas variedades lingüísticas (lectos), en concordancia sus lugares sociales, para construir la verosimilitud de sus voces. Con un sentido semejante, puede mimetizarse la enunciación ficcional de distintos géneros discursivos.
- **Sobre el mundo**: la construcción sintáctica de una experiencia verosímil de mundo ficcional, irreal pero creíble, supone una exploración lúdica y reflexiva sobre las propias experiencias y sobre paradigmas de la comprensión previa del campo de la acción, las normas culturales inmanentes a las acciones (su dimensión simbólica), que conllevan criterios de evaluación ética, y su temporalidad (irreductible al tiempo abstracto)[70], y los códigos y criterios socioculturales de verosimilitud que modelan la representación de acuerdo a lo que en la sociedad que se considera "real" y lo posible[71]; para hacer creíble lo irreal (para la suspensión de la incredulidad del lector), y también, en algunos casos, para desestabilizarlos, para ponerlos en crisis. Con los mismos sentidos miméticos de verosimilitud, a su vez, se movilizan otros discursos y saberes circulantes en la sociedad.
- **Sobre los géneros de la serie literaria**: la inscripción de la escritura en géneros literarios supone la reflexión metadiscursiva y la manipulación de los géneros como horizontes de expectativas de los potenciales lectores para construir los efectos a partir de la repetición y el desvío; por otro lado, las experiencias géneros literarios modernos (fantástico, de terror, policial, ciencia ficción, entre otros) proponen experiencias reflexivas sobre aspectos específicos del mundo, y la ficcionalización según los códigos genéricos, el posicionarse con

69 Sobre la función autentificadora consultar Dolezel (1997).
70 Sobre la construcción del mundo del texto a partir de la comprensión previa del mundo, que Ricoeur llama mímesis I, ver Ricoeur, 2000, (pp. 113-129). En la página 129 lo sintetiza así:
"Imitar o representar la acción es, en primer lugar, comprender previamente en qué consiste el obrar humano: su semántica, su realidad simbólica, su temporalidad. Sobre esta precompresión, común al poeta y a su lector, se levanta la construcción de la trama y, con ella, la mimética textual y literaria".
71 La escritura ficcional implica explorar lúdicamente "las condiciones de representabilidad que debe cumplir cualquier experiencia, al menos para que podamos vivirla como 'experiencia real'" (Schaeffer, 2013, p. 107). e instrumentarlas para construir lo imaginario como experiencia creíble, verosímil; es decir, implica un distanciamiento y un uso lúdico con los códigos culturales que es condición para la consciencia reflexiva sobre su carácter convencional.

ES COPIA

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

> la imaginación en la perspectiva del género supone un distanciamiento reflexivo y exploratorio sobre "la realidad". Y el hecho de que la verosimilitud aumente al cumplir las reglas del género, conlleva que se comprenda "cuán convencionales son nuestras ideas acerca de la realidad". (Bruner, 2013, p. 40).

El juego con la serie literaria posibilita también el juego intertextual y la elaboración de procedimientos metagenéricos como la parodia.

Como se desprende de lo anterior, las conceptualizaciones que los/las estudiantes realicen y escriban a partir de sus experiencias de lectura (sobre las posibilidades de ficcionalización de la instancia enunciativa, los mundos ficcionales y los géneros) abastecen y se articulan con las propuestas de escritura de ficción literaria. Las distintas posibilidades descubiertas y conceptualizadas a partir de la lectura de las obras literarias podrán a su vez explorarse como modelos (constituir una "paleta" de posibilidades) para la escritura ficcional.

Es fundamental entonces, promover diversas experiencias de escritura con una finalidad creativa, lúdica, poética y ficcional, que lleguen a comprometer la identidad en una experiencia autorreflexiva sobre el lenguaje y el mundo. Experiencias creativas con el lenguaje que impliquen la exploración y manipulación de su materialidad sonora y de su potencialidad significante y performativa.

CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA DE LENGUAS OTRAS

Este Diseño Curricular para el CO de la escuela secundaria de la Provincia del Neuquén propone, para la disciplina lenguas otras, un enfoque comunicativo, que incluye el aprendizaje basado en tareas (TBL) que se podrá implementar a través de proyectos (aprendizaje basado en proyectos), así como también propone adoptar una versión adaptada del enfoque AICLE (aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras) (CLIL). No se propone el uso de uno u otro, sino la fusión de los tres, pensando en cada uno como complemento del otro.

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

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

En este enfoque, también se considera importante el introducir el aspecto sociocultural de la lengua. Es decir, la práctica lingüística o gramatical no son suficientes para expresarse y comprender una lengua, también es necesario desarrollar la habilidad pragmática (Grice, 1975). En este sentido, es igual de importante la adquisición de un sistema o código de una lengua, como el uso de ese sistema en diferentes situaciones.

Como se expresa previamente, este diseño propone un enfoque comunicativo, que incluye el aprendizaje basado en tareas (TBL) que a su vez se podrá implementar a través de proyectos (aprendizaje basado en proyectos).

El aprendizaje basado en tareas fue creado por N. Prabhu (1984), es un enfoque que alienta a los alumnos a concentrarse más en el significado que en la forma lingüística. A tal fin, deben resolver un conjunto de tareas comunicativas en lugar de responder a actividades orientadas a la práctica del aspecto formal del lenguaje. Según Willis (1996): "dentro del marco del aprendizaje basado en tareas, las tareas y los textos se

ES COPIA

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

combinan para proporcionar a los alumnos una rica exposición al idioma y también oportunidades para usarlo por sí mismos."
Estas tareas no son más que diferentes actividades a través de las cuales los alumnos y alumnas hacen uso de diferentes aspectos del lenguaje (lexicales, gramaticales, fonológicos y contextuales) y diferentes macro-habilidades (escuchar, hablar, leer y escribir). Estas tareas se planifican teniendo en cuenta las necesidades del alumnado, sus realidades y sus intereses.
Willis (1996) sugiere 3 etapas básicas para el desarrollo de las clases:
PRE-TAREA (actividad previa a la tarea): donde él o la docente explora el tema con los/las estudiantes e indica las palabras y frases útiles para el desarrollo de la actividad.
TAREA (ciclo de tarea o desarrollo): donde los/las estudiantes completan la tarea en parejas o grupos, mientras él o la docente monitorea desde cierta distancia.
POST-TAREA (foco en el lenguaje o interacción): donde el o la docente y los/las estudiantes analizan los aspectos de la lengua que facilitaron o hicieron más compleja la tarea dada por el o la docente.
Este enfoque comunicativo basado en tareas se implementará a través de proyectos (John Dewey, 1897). El aprendizaje basado en proyectos gira alrededor de problemas reales y tiene tres pilares básicos:

- Pensamiento crítico
- Comunicación
- Colaboración

Los proyectos se adecuan teniendo en cuenta una amplia gama de contenidos y niveles. Los proyectos se elaboran partiendo de una situación problemática, la cual los alumnos deberán resolver. Este enfoque favorece trabajar estrechamente con estudiantes activos y comprometidos que realizan un trabajo significativo, toman decisiones y construyen sus propias soluciones.
Finalmente, se propone adoptar una versión adaptada del enfoque AICLE (aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras) (CLIL).
El aprendizaje integrado de lenguas y contenidos propone estudiar las diferentes disciplinas (historia, filosofía, matemática, etc.) utilizando la lengua a aprender. Navés y Muñoz (2000) plantean que el énfasis de AICLE en la "resolución de problemas" y "saber hacer cosas" hace que los estudiantes se sientan motivados al poder resolver problemas y hacer cosas incluso en otras lenguas.
Dicho enfoque genera grandes beneficios tanto para el aprendizaje de otras lenguas como para las distintas disciplinas. A pesar de esto, no consideramos que este enfoque, en su versión fuerte, sea factible en nuestro sistema educativo. Es por esto por lo que NO proponemos "estudiar" las demás disciplinas a través del uso de la otra lengua, pero si el reciclar/reutilizar los contenidos trabajados en las mismas como disparadores en nuestras clases, para poder lograr así un aprendizaje más significativo.
Lo que también se lograría a través de este enfoque, es poder conectar los contenidos/saberes de la disciplina lenguas otras, con los contenidos/saberes de las materias específicas, propias de cada orientación.
En conclusión, los tres ejes fundamentales para la enseñanza de Inglés son:

1. El enfoque comunicativo busca el desarrollo de las 4 macro habilidades a basado en tareas. Los contenidos específicos para cada año se relacionan directamente con este eje.
2. El enfoque AICLE propone trabajar con textos significativos y vocabulario especifico de cada Orientación.
3. El aprendizaje basado en proyectos propone realizar proyectos en torno a temas y problemas propios de cada orientación para poder aplicar lo aprendido en las otras dos secciones.

ES COPIA

ADR ANA BEATRIZ FORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

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

ACTIVIDADES/TAREAS/PROYECTOS.

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

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

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

Ejemplos de tareas sugeridas en el enfoque AICLE/CLIL: una presentación multimedia, un mural, una grabación, un documento etc.

Los proyectos deben integrar todos los contenidos/saberes desarrollados durante el/la unidad/trimestre/año (depende en el momento en que se decida desarrollar). Se sugiere que los/las alumnas apliquen la lengua a aprender en contextos reales propios de cada orientación. Ejemplo: redactar un instructivo de evacuación de la escuela y presentarlo, realizar una presentación teatral, armar un programa de radio, etc.

CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA DE EDUCACIÓN FÍSICA INTEGRAL

La Educación Física Integral en su intervención metodológica y en consonancia con la propuesta del Ciclo Básico Común deberá promover prácticas enmarcadas en un proyecto pedagógico más amplio en el que se condensen principios de justicia, emancipación, igualdad, desde una mirada integral, en contra propuesta a los relatos biológicos, físicos, mecanicistas, del cuerpo y de los sujetos.

La propuesta se encuadra en comprender y analizar la trama compleja que atraviesa y configura las prácticas y las subjetividades corporales para reflexionar y diagramar estrategias y propuestas de formación ya no desde lo "físico" sino desde la perspectiva de un sujeto integral.

En este sentido, la docencia debe tener en cuenta para una construcción situada de la propuesta pedagógica:

- La elaborar de planes de trabajo para que el estudiantado desarrolle prácticas que superen los dispositivos de dominación como clase, raza y género haciéndolos partícipes de su formación por medio de preguntas reflexivas. Las experiencias previas del alumnado para dar lugar a una participación activa a partir de la reflexión, problematización y el debate, promoviendo un pensamiento crítico y reflexivo.
- La diversidad de prácticas en ambientes diversos que permitan al estudiantado entretejer tramas complejas de conocimientos, pensamientos, cosmovisiones y formaciones discursivas integrando saberes sobre territorios, naturaleza y dándole el sentido que las diferentes culturas, entre ellas la mapuche, les da a estos conceptos. Tomando al ambiente como el campo de relaciones entre la naturaleza y la cultura, lo material y lo simbólico permitiendo desarrollar prácticas con sentidos otros, más sociales, más disfrutables.
- Con respecto a los deportes y juegos en particular la docencia facilitará la creación de escenarios o ambientes para dichas prácticas, donde el alumnado avance hacia una representación genérica y abstracta de los problemas del juego, disponiendo y utilizando diferentes sistemas de producción para entenderlos y resolverlos.

ADRIANA BEATRIZ POSTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas

En este sentido, las tareas propuestas por él y la docente deberán ser abiertas, de un nivel de dificultad progresivo, de forma que el estudiantado introduzca estrategias conjuntas que permitan evolucionar en la comprensión de los principios (de ataque, defensa y transiciones) de los juegos y los deporte que definen acciones, roles y funciones de los jugadores y sus consecuencias. Creando nuevas situaciones de juego desde una revisión reflexiva y activa en la cual el estudiantado tenga participación vivenciando las acciones y aspectos que hacen al juego. En tal sentido, el juego se torna más atractivo para el alumno y su implicación es más elevada, entendiendo que no sólo es jugar, sino que hay que estructurar este trabajo para aplicarlo a la práctica. Se plantea como estrategia didáctica que a los juegos y deportes "hay que enseñarlos a jugar, jugando", se sitúa la enseñanza en resolver situaciones-problemas, que se refieren a la resolución de situaciones tácticas como comprensión del juego en general y dicha situación en particular.

La comprensión de la dinámica del deporte como sistema complejo, y la participando en la elaboración del mismo, dará a la docencia y al estudiantado, las herramientas para reconocer, proponer, recrear nuevas formas de juegos y modos de jugar, distinguiendo a los otros como compañeros o adversarios, poniendo el acento en la cooperación, la solidaridad, el trabajo en equipo, la experiencia con otros favoreciendo la equidad de oportunidades, la inclusión, la noción de grupo, las satisfacciones del deseo, la empatía.

En tal sentido se podrán construir concepciones y miradas que modifiquen las prácticas competitivas que no dependen de los protagonistas del deporte, sino de demandas ajenas que indefectiblemente están sujetas a ideologías dominantes, que conducen a los intereses particulares, que responden a la cultura de consumo.

Crear diversidad de propuestas que fomenten una educación como espectadores de deportes, donde desarrollen una lectura crítica de las competencias y los contextos en que se producen, asumiendo un papel activo en los vínculos con otros espectadores.

En concordancia con el CBC, de manera de propiciar prácticas corporales que fomenten el respeto por la diversidad y la reflexión sobre las relaciones de poder patriarcales y heteronormativas las clases se desarrollarán en grupos mixtos.

CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA DE ARTE -ENSAMBLE DE EXPERIENCIAS ARTÍSTICAS-

Son espacios educativos de intercambio de saberes y experiencias en torno a las prácticas artísticas (académicas, tradicionales y comunitarias).

Las acciones realizadas en este marco, de creación colaborativa y trabajo colectivo, pondrán en tensión el espacio cultural, modificando y ampliando aquellas prácticas artísticas definidas en un principio por la experiencia estética de cada uno de los/las participantes (estudiantes, profesores, institución, comunidad). Se promueve una mirada reflexiva sobre la construcción de los vínculos/las dinámicas comunitarias, sobre el arte que genera estas prácticas colaborativas y su papel en la transformación social.

En el Ensamble de Experiencias Artísticas se propiciará el trabajo con las materialidades y objetos de las cuatro disciplinas artísticas (imagen, cuerpo, sonido, voz y movimiento) partiendo de cómo estos afectan el cuerpo y el cuerpo los reconfigura, convirtiéndose en punto de conexión con el mundo material y el otro. De la percepción y la sensibilidad de la experiencia vivida, de la práctica artística en sí, surgirán las reflexiones acerca de qué es el arte y cuándo sucede.

Se propone reflexionar acerca de la construcción simbólica de las producciones artísticas a partir de las cartografías sociales (el cuerpo individual, el cuerpo colectivo, la creatividad y la tradición). Este espacio tendrá sus propios tiempos, su propia forma de hacer, su complejidad, según las características individuales y colectivas de los/las estudiantes, profesores, instituciones educativas y comunidad en la que se lleve a cabo.

COPIA

ADRIANA BEATRIZ RICCI
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas

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

CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA DE LENGUAJES DEL ARTE Y LA COMUNICACIÓN (Arte y Comunicación)

El/la docente propone construir un espacio de construcción de saberes provenientes de la propia práctica, de la reflexión y análisis de las mismas desde una lógica de la producción. De esta manera ponemos en práctica el diálogo con distintas Áreas del saber y de la práctica humana, de los saberes de la propia experiencia nuestros y nuestras estudiantes, los/las verdaderos protagonistas en el proceso educativo. Posicionar así el acto educativo en el marco de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad.

El espacio propone la confianza en la creatividad, originalidad e inventiva de los docentes a quienes se alienta a crear sus propios recursos didácticos a partir del conocimiento de las alternativas y opciones culturales que nos rodean y de la que nutren sus conocimientos y saberes. Cada docente adoptará diferentes estrategias metodológicas para la realización del taller según las condiciones técnicas y materiales de la institución en la que trabaja y de los lenguajes que proponga como estrategia para dialogar con sus estudiantes y para poner a jugar diferentes formas de experiencia artística. Un espacio de radio, de artes visuales, de música con diferentes instrumentos que pueden dar cuenta de un ensamble, de una orquesta popular, un taller de murga, un espacio de danza, el teatro como lenguaje clave para poner en juego diferentes experiencias de vida como canal clave al estilo del teatro del oprimido, la fotografía como lenguaje contemporáneo de la cultura de consumo y construcción de estereotipos.

Se apelará al juego como una herramienta política de transformación, a diversas técnicas y dinámicas, con el objetivo de complejizar el aprendizaje, corriéndonos de la única manera en que nos enseñaron que se puede aprender: leyendo y reflexionando sobre esas lecturas. Al poner el cuerpo se evidencian todos los aprendizajes que sobre él se han alojado a lo largo de nuestras vidas, explorarlos, reconocerlos, nombrarlos, es la primera puerta para deconstruirlos.

Es necesario que el/la docente reconozca en los/las estudiantes sus universos vocabulares y mundos culturales, en términos de Freire, ejercicio necesario para dar cuenta del otro u otra, reconocerlo siendo al estilo de Kusch y propiciar un espacio colectivo de participación y reconocimiento de saberes.

CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA DE COMUNICACIÓN Y MEDIOS

El espacio se propone como lugar de encuentro, se pondrá a jugar la palabra, la escucha, la expresión y la comprensión, para intentar construir un espacio dialógico, un proceso colectivo de deconstrucción a través del debate que nos permita interpelar los sentidos hegemónicamente construidos.

Se apelará al juego como una herramienta política de transformación, a diversas técnicas y dinámicas, con el objetivo de complejizar el aprendizaje, corriéndonos de la única manera en que nos enseñaron que se puede aprender: leyendo y reflexionando sobre esas lecturas. Al poner el cuerpo se evidencian todos los aprendizajes que sobre él se han alojado a lo largo de nuestras vidas, explorarlos, reconocerlos, nombrarlos, es la primera puerta para deconstruirlos.

El espacio propone un espacio de análisis y producción. Analizar los discursos que socialmente circulan, que construyen los diferentes medios de comunicación masiva, desarrollando no sólo estereotipos, sino modos de habitar y mirar el mundo.

Observar y analizar medios alternativos como una posibilidad de llevar adelante prácticas contrahegemónicas que habiliten la resistencia desde la producción de mensajes propios -que fomenten el ser nombrados por ellos mismos-.

POSIBLES ESPACIOS PEDAGÓGICOS DE ARTICULACIÓN (EPA) DENTRO DEL ÁREA

ES COPIA

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

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

INTRODUCCION

El Área de Lenguajes y Producción cultural en el Ciclo Orientado está conformado por los espacios curriculares de Literatura, Lenguas Otras, Ensambles de Experiencias Artísticas, Educación Física Integral y Comunicación.[72] A partir del enfoque sociosemiótico, de los núcleos y nudos disciplinares que conforman el Área se desarrollaron EPA que relacionan y posibilitan el cruce que vehiculiza la aplicación de los conocimientos y saberes, en articulaciones pedagógicas interdisciplinares. Tomando en cuenta que el enfoque del Área abre múltiples posibilidades de cruces y encuentros interdisciplinares, consideramos conveniente desarrollar una propuesta que ejemplifique las duplas posibles de EPA, a modo de ejemplo y para dejar registro, de los variados y ricos espacios de articulación que, eventualmente, podrían concretarse. De este modo, además, las problemáticas de los núcleos del Área y de los nudos disciplinares podrían abordarse desde las diferentes perspectivas interdisciplinares de los distintos Espacios Pedagógicos de Articulación.

EPA: ARTE -ENSAMBLE DE EXPERIENCIAS ARTÍSTICAS- / LENGUA Y LITERATURA

- Los discursos simbólicos: las similitudes en la creación de poéticas y metáforas entre las cinco prácticas artísticas (Arte literario, Artes Visuales, Danza, Música y Teatro). La creación de los mundos posibles.
- Ensamble de producciones artísticas: partiendo de imágenes generadoras (visuales, sonoras, de movimiento, texto literario, conflicto dramático) crear colectivamente producciones sin fronteras disciplinares, con soportes y materialidades de las cinco expresiones artísticas.
- La representación a través de las imágenes de obras literarias o fragmentos dentro del proceso de lectura. Traducción de imágenes a palabras y de palabras a imágenes.
- La textura en el lenguaje literario y el lenguaje de las imágenes.
- Poesía visual. Libro de Artista. Libro Objeto.
- El intertexto con los códigos culturales de las artes visuales en la literatura.
- La transformación metafórica en la producción de poéticas visuales.
- Las artes en general y el arte literario en particular frente a la Institución del Arte, la industria y el mercado cultural. Obras y géneros canonizados y emergentes. Otras voces y otras imágenes.
- La danza como género lírico del movimiento. La metáfora, los movimientos heterotélicos y autotélicos. El ritmo en la literatura y en la danza: Reiteraciones, aliteración, hipérbole. Acentuaciones y rimas en el fraseo coreográfico. Juegos entre literatura y danza: Cadáver exquisito, dadaísmo.
- Argumento literario, danza y teatro. Cruces entre leyendas y danzas tradicionales populares. Cruces entre guión teatral (dramaturgia) y ballets. El guion y la danza (video danza). Estructura clásica de la composición literaria narrativa, alteración de la estructura y sus correspondencias en los ballets (clásicos, populares y contemporáneos).
- El texto y la danza. La palabra y el movimiento. La fuerza de la palabra, del silencio y del gesto. La elipsis y las lagunas o lugares de indeterminación en la obra literaria. La partitura de movimiento. La musicalidad del texto. El sonido propio del movimiento y de la voz.
- Género literario dramático: partir de un texto dramático de creación colectiva para representarlo con escenas, personajes y conflictos; desde la partitura de

72 Comunicación 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, el explicitación puede favorecer desarrollos curriculares según proyectos institucionales específicos.

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

movimientos y el fraseo coreográfico; con paisajes sonoros, sonidos o música como personajes dramáticos; con el tratamiento del color, la forma, el espacio como significantes dramáticos.

- Biografías y novelas históricas sobre artistas. El rol del arte y del artista. El poder transformador del arte en la sociedad.

EPA: ARTE - ENSAMBLE DE EXPERIENCIAS ARTÍSTICAS -/ EFI

- La corporeidad y la cultura: Estereotipos, biotipos, y otros tipos de construcciones identitarias corporales de la cultura hegemónica. Problematizar conceptos, construir y reconstruir prácticas corporales jugadas en relación con las subjetividades, recreación y danza.
- El cuerpo como generador de expresión, movimiento, vivencias y experiencias pluriversales. Analizar, deconstruir y reconstruir prácticas corporales, deportivas y expresivas incorporando los saberes previos del estudiantado, los académicos, y los generados a partir de la posibilidad de hibridación, cruces, y transformación de las prácticas incorporadas.
- El juego y la improvisación en las prácticas corporales. Recuperar lo lúdico como posibilidad de vivificar prácticas conocidas para resignificar las experiencias.
- La gestualidad como movimiento expresivo y comunicativo. Condicionamientos culturales del gesto. Condicionamientos culturales en las pautas de movimiento.
- Los discursos visuales y las prácticas corporales. La gestualidad en las imágenes publicitarias, artísticas, familiares y de redes sociales.
- El paisaje sonoro: los sonidos habituales de los ámbitos escolares de prácticas artísticas. Nuevas propuestas de paisajes sonoros a partir de experiencias corporales.
- La imagen y el cuerpo: como lugar donde se deconstruye y construye un sinfín de iconos, signos y símbolos en relación con el poder hegemónico. El cuerpo como sitio de resistencia.

EPA: ARTE - ENSAMBLE DE EXPERIENCIAS ARTÍSTICAS - / COMUNICACIÓN Y MEDIOS

- El rol de los lenguajes en la construcción de las realidades y la cultura. La experiencia artística como un modo de construir una representación de sí como sujetos de la cultura, poseedores de un mundo interno y una sensibilidad con las que el sujeto puede entrar en diálogo con otros.
- discursos e identidades. la expresión artística y la relación con nuestra subjetividad atravesada por el goce, el disfrute como un proceso comunicacional. el surgimiento de nuevas identidades culturales a partir del cuestionamiento del discurso globalizado dominante y su representación en las manifestaciones artísticas.
- Análisis y Producción de la Imagen. problematización de la imagen como producción cultural y la reflexión sobre sus significaciones. el signo visual y la construcción de metáforas y la producción de sentido. Análisis de significante y significado en la producción de imágenes y la denotación y connotación que refieren.
- 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. Construcción de experiencias comunicacionales colectivas y comunitarias para resignificar el tiempo y el espacio de la escuela, la relación de la escuela con la comunidad educativa, la escuela y el barrio.

ES COPIA

ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas

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

EPA: COMUNICACIÓN Y MEDIOS/LENGUAS OTRAS

- La comunicación como objeto primordial de las lenguas. Los enfoques comunicativos proponen una aproximación a las lenguas desarrollada a partir de la subjetividad el contexto sociocultural, las experiencias de vida de los/las estudiantes. esto considerando el conflicto, la equivocación como elemento constitutivo del proceso de aprendizaje. la comunicación es conflictiva, es un terreno denso y opaco. el aprendizaje se genera en experiencias de su cotidianeidad.
- Análisis y producción del discurso lingüístico. el análisis semiótico de las lenguas otras que atraviesa el estudio sobre la connotación y denotación del proceso comunicacional. estos elementos se transforman así en herramientas para la producción del discurso propio orientado a fines.

EPA: COMUNICACIÓN Y MEDIOS / LENGUA Y LITERATURA

- La literatura, 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. 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. Resignificar el tiempo y el espacio en las prácticas de lectura. Lectura en voz alta. resignificar géneros discursivos. Plantear el uso de la radio para trabajar la lectura en voz alta, pausada. Trabajar la escucha atenta. La voz, la música y el silencio como elementos claves del lenguaje radial. La imaginación, lo efímero y fugaz del lenguaje.
- Lenguaje y construcción del significado. 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. Recuperar la escritura en los géneros periodísticos, radiales. Los géneros informativos y de opinión. Géneros y formatos.
- La construcción hegemónica del lenguaje. La construcción de una lengua demagógica y publicitaria. Lo político en el lenguaje. Construir escenarios posibles para desestabilizar el sentido común hegemónico que se construye en el lenguaje. Los textos publicitarios. Los sentidos en la titulación en los slogans publicitarios. Sus destinatarios.
- Producción escrita. A partir de la creación de una revista escolar, o de un espacio constituido entre comunicación y literatura para pensar la escritura creativa. géneros y formatos periodísticos. 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. Narrar para comprender la realidad sociocultural y a los/las otras: investigación y experiencias sobre problemáticas y realidades socioculturales relevantes 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. La entrevista como formato para la

investigación. Escritura de narraciones y discursos en distintos géneros. Cómo se vuelven relevantes estas historias que recuperan los/las estudiantes que los medios de comunicación masiva invisibilizan. Por qué lo cotidiano no es noticia. ¿Qué es noticia en los medios nacionales? recuperar el valor de los relatos orales de tradición comunitaria. Visibilizar a través de la palabra las historias de vida ahora visibles.

EPA: COMUNICACIÓN Y MEDIOS/ EFI

- El deporte como experiencia lúdica compartida. Como forma de experiencia relacional no sometida a las lógicas mercantilizadas y competitivas: como desarrollo de prácticas 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. El deporte y el juego como diálogo con el otro, el encuentro. El espacio de encuentro resignificado como motor para fortalecer los espacios de encuentro con el barrio, como experiencia de encuentro de la comunidad educativa. recuperar experiencias que desestructuran los deportes y resignifican el para qué del mismo. Transformar la experiencia con el objetivo de afianzar la relación entre la comunidad educativa y entre ésta y su contexto, con las ideas y mitos que circulan en torno al ser y saber docente, al espacio, a sus fines.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

AA. VV. *Problematizaciones pedagógicas del sujeto y el cuerpo.* (Compilado). Buenos Aires. Argentina: Miño y Dávila Editores.

Alvarez Terán, C. (2016) *Introducción a la Comunicación. 4° Año Secundaria.*

Arfuch, L. (comp.). (2005). *Identidades, sujetos y subjetividades.* Buenos Aires. Argentina: Prometeo Libros.

Arfuch, L. (2018). *La vida narrada. Memoria, subjetividad y política.* Córdoba. Argentina: Editorial Universitaria Villa María.

Barnsley, J. (2013). El cuerpo como territorio de la rebeldía. Caracas: Ediciones UNEARTE, II. Citada por Leyson Orlando Ponce Flores en la Revista Antropología del Cuerpo. Salamanca, n. 0, pp. 109-119, jul./dec. 2015.

Barrenechea, A. M. (1972). "Ensayo de una tipología de la literatura fantástica (A propósito de la literatura hispanoamericana)" Revista Iberoamericana, Vol. XXXVIII, Núm. 80, pp. 391-403, (Recuperado de: <https://revista-iberoamericana.pitt.edu/ojs/index.php/Iberoamericana/article/view/2727/2911).

Barrenechea, A. M. (1985). *El espacio crítico en el discurso literario.* Buenos Aires. Argentina: Kapelusz.

Bein, Roberto (2012), "Argentinos, esencialmente europeos..." Quadema, Vol. 1. (Recuperado de http://quaderna.org/argentinosesencialmente-europeos).

Bitonte, M. E. (2008). "La socio-semiótica como forma de pensamiento crítico. De la teoría al trabajo sobre las configuraciones materiales". *Perspectivas de la Comunicación*, Vol.: 1. Temuco. Chile, pp. 59-71.

Bourriaud, N. (2006). Estética Relacional. Adriana Hidalgo Editora. Buenos Aires. Argentina.

Bracchi, C. (2012). *Orientación Comunicación | Marco General para el Ciclo Superior.* Buenos Aires. Argentina: Dirección General de Cultura y Educación.

ES COPIA

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

Brohm, J. M. (1982) *Sociología política del deporte*. México: Fondo de Cultura Económica.

Brohm, M. (1993) "20 tesis sobre el deporte". En A.A. V.V: *Materiales de sociología del deporte*. Madrid. España: Ediciones de la Piqueta.

Caparroz, F (2009) *El deporte como contenido escolar. El giro reflexivo de la enseñanza*. Buenos Aires. Argentina: Miño y Dávila editores.

Ceraso, C.; Inchaurrondo, M. (colab.) (2011). *Sembrando mi tierra de futuro: comunicación, planificación y gestión para el desarrollo endógeno*. 1a ed. - La Plata. Argentina: Ediciones EPC de Periodismo y Comunicación. Chaves, M. (2004).

Dell Hymes, (1971), "Competencia y desempeño en teoría lingüística. Adquisición de lenguajes: modelos y métodos." Ed Huxley and E. Ingram. New York. Academic Press

Dewey, J. (1987), "Mi credo pedagógico", "Aprender Haciendo", Diario de la escuela, Vol. 54.

Doležel, L. (1997). "Verdad y autenticidad en la narrativa", en Garrido Domínguez, A. Teorías de la ficción literaria. Madrid. España: Arco /Libros.

Duschatzky, S. y Corea, C. (2002) *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires. Argentina: Paidós (Recuperado de https://www.efdeportes.com/efd154/una-mirada-pedagogica-al-deporte.htm).

Feiling, C. E. (2005). *Con toda intención*. Buenos Aires. Argentina: Sudamericana.

Freire, P. (1986). *La importancia del acto de leer. En La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.

Foucault, M. (2013). *Vigilar y Castigar: Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires. Argentina: Siglo Veintiuno Editores.

Freire, Paulo (2002). *Concientización: Teoría y práctica de una educación liberadora.* Buenos Aires. Argentina: Ed. Galerna.

Freire, P. (2010). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires. Argentina: Siglo Veintiuno Editores.

Freire, P. (2014). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires. Argentina: Siglo Veintiuno Editores.

Freire, P. y Faundez, A. (2014). *Por una pedagogía de la pregunta: Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires. Argentina: Siglo Veintiuno Editores.

Giménez Fuentes-Guerra, F.J (2003) *El Deporte en el Marco de Educación Física.* Sevilla. España: Wanceulen Editorial Deportiva.

Giráldez, A., Pimentel, L. Coordinadoras (2015) Educación Artística Cultura y Ciudadanía de la Teoría a la Práctica. Madrid. España. OEI.

Gómez, P. (2016) Haceres decoloniales: prácticas liberadoras del estar, el sentir y el pensar. Bogotá. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Gómez, P. y Mignolo W.D. (2012). *Estéticas Decoloniales*. Bogotá. Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Grasso, Alicia Ester. Construyendo Identidad Corporal. Ediciones Novedades Educativas. (2005) Buenos Aires.

Graddol, D. (2006). English Next: Why global English may mean the end of "English as a foreign Language". London. British Council.

Grice, (1975), "Logica y conversación", como se citó en Syntax and Semantics, Vol. 3, Speech Acts, ed. By Peter Cole and Jerry L. Morgan. New York: Academic Press. 41-58.

Hernández Moreno, J. (2005). *Fundamentos del deporte análisis desde las estructuras del juego deportivo*. Barcelona. España: Inde Publicaciones.

ADRIANA BERTOLOTTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
Consejo Provincial de Educación

Huergo, J. (2003). *El reconocimiento del "universo vocabular" y la prealimentación de las acciones estratégicas.* La Plata. Argentina: Centro de Comunicación/ Educación y Cát. De Extensión Agropecuaria (UNLP).

Huergo, Jorge (2000). "Educación-Comunicación popular: Conflictos y desafíos presentes". En INCUPO, *Educación y comunicación popular: desafíos presentes.* Reconquista. Santa Fe. Argentina: INCUPO.

Huergo, Jorge (2001). *Comunicación y formación desde las organizaciones sociales y comunitarias.* Buenos Aires. Argentina: Centro Nueva Tierra.

Huergo, Jorge (2001). "Lo que articula lo educativo en las prácticas socioculturales". En *Revista virtual Nodos de Comunicación*/Educación. N° 2. La Plata. Argentina. Centro de Comunicación y Educación (UNLP), noviembre de 2003. Recuperado en www.revistanodos.com.ar

Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación.* Madrid. España: Ediciones de la Torre.

Klett, Estela (2011) "Ejes para pensar una política de las lenguas extranjeras, una mirada didáctica" para una política del lenguaje en argentina (71-85) Caseros, Eduntref, como se citó en "La Interculturalidad en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lengua inglesa" FACULTAD DE LENGUAS UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA, Maestría en Lenguajes e Interculturalidad, Autora: Prof. Melania Pereyra, Directora: Dra. Laura Fandiño, Codirectora: Mgtr. Susana Liruso.

Laddaga, R. (2006). Estética de la emergencia. La formación de otra cultura de las artes. Adriana Hidalgo Editora. Buenos Aires. Argentina.

Larrosa, J. & Skliar, C. (comp) (2009). *Experiencia y alteridad en educación.* Ed Homo sapiens/Flacso. Rosario. Argentina.

Le Breton, D. (2009). *El sabor del mundo. Una antropología de los sentidos.* Buenos Aires. Argentina: Nueva Visión.

Le Breton, D. (2002). Antropología del cuerpo y Modernidad. Buenos Aires. Argentina: Ediciones Nueva Visión.

Lewkowicz, I. (2008). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez.* Buenos Aires. Argentina: Paidós.

Link, D. (1994). *Escalera al cielo. Utopía y ciencia ficción.* Buenos Aires. La Marca Editora.

Link, D. (2003). *El juego de los cautos. Literatura policial: de Edgar A. Poe a P. D. James.* Buenos Aires. Argentina: La Marca Editora.

Navés y Muñoz, (2000), "Usar las lenguas extranjeras para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras", "Una introducción al AICLE para madres, padres, y jóvenes", http://www.ub.edu/filoan/CLIL/padres.pdf

Nunan, David, (1996). "El diseño de las tareas para la clase comunicativa" Cambridge, University Press.

Martín Barbero, J. (1981) *La educación desde la comunicación. Prácticas de comunicación en las culturas populares.* México: UNAM.

Martín-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía.* México: G. Gili.

Martín-Barbero, J. (1998). "De la comunicación a la filosofía y viceversa: nuevos mapas, nuevos retos". En M. Laverde y R. Reguillo (eds.). *Mapas nocturnos. Diálogos con la obra de Jesús Martín-Barbero.* Bogotá. Colombia: Universidad Central DIUC.

Mata, María Cristina (1996). *Nociones para pensar la comunicación y la cultura masivas, Segundo curso de especialización con modalidad presencial a distancia.* Buenos Aires. Argentina: Centro de Comunicación Educativo La Crujía.

ES COPIA

ADR. ANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

McLaren, P. (1995), *La escuela como una performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos.* México. Sig

McLaren, P.& H. Giroux, (1998). *Desde los márgenes. Geografías de la identidad, la pedagogía y el poder.* En McLaren, P. Pedagogía, identidad y poder. Rosario. Argentina. Homo Sapiens.

Ocaña, A. Arias López, M. Pedrozo Conedo, Z. (2018) *Decolonialidad de la educación Emergencia/urgencia de una pedagogía decolonial.* Colombia. Editorial Unimagdalena.

Prabhu, N. (1984). "Programas procesales", como se citó en Reed (ed. comp.), Tendencias en el diseño de programas de estudio, Singapore University Press/ RELC, 1984.

RANCIÈRE, Jacques. El espectador emancipado. 2008. Recuperado de http://historiaiuna.com.ar/wpcontent/material/2012_ranciere_elespectador emancipado.pdf

Rancière, J. (2017). *Tiempos modernos. Ensayos sobre la temporalidad en el arte y la política.* Cantabria. España: Shangrila.

Rosales, G.E. (2008). *Intemperancia y situación de una atopía: las actuales tendencias conceptuales y estéticas de la danza contemporánea mexicana.* México: Ediciones Conaculta.

Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur.* México: Siglo XXI: CLACSO.

Schaeffer, J.-M. (2012). *Arte, ficción, cuerpo. Cuatro ensayos sobre estética.* Buenos Aires. Argentina: Biblos.

Schaeffer, J.-M. (2013). *Pequeña ecología de los estudios literarios: ¿por qué y cómo estudiar la literatura?* Buenos Aires. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Siede, I. (2007). "Hacía una didáctica de la formación ética y política". En Siede, I. Y G. Schujman (Comp.) (2007). *Ciudadanía para armar. Portes para la formación ética y política.* Buenos Aires. Argentina: Aique.

Vazquez, R. Barrera Contreras, M. (2016) "Aesthesis decolonial y los tiempos relacionales". Bogotá. Colombia. *Calle14: Revista de investigación en el campo del arte*, vol. 11, núm. 18, enero-abril, 2016, pp. 76-93 Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Willis, J. (1996). *Un marco para el aprendizaje basado en tareas.* Longman

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA

Amícola, J. y de Diego, J. L. (directores) (2009). *La teoría literaria hoy: conceptos, enfoques, debates.* Buenos Aires. Argentina: Ediciones Al Margen.

Bajtín, M. M. (1997). *Estética de la creación verbal.* México: Siglo XXI.

Barrenechea, A. M. (1972). "Ensayo de una tipología de la literatura fantástica (A propósito de la literatura hispanoamericana)" Revista Iberoamericana, Vol. XXXVIII, Núm. 80, pp. 391-403, sep. 1972. Disponible en: <https://revista-iberoamericana.pitt.edu/ojs/index.php/Iberoamericana/article/view/2727/2911).

Barrenechea, A. M. (1985). *El espacio crítico en el discurso literario.* Buenos Aires. Argentina: Kapelusz.

Bronckart, J.-P. (2010). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas.* Buenos Aires. Argentina: Miño y Dávila.

Casamassima, M. (2017). *Planning as Narrative. A Cubist View on Planning Units of Work for English Language Teachers.* 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dunken

Castejón Oliva, F.J; Giménez Fuentes-Guerra, F.J; Jiménez Jiménez, F y López Ros, V (2003). *Iniciación deportiva la enseñanza y el aprendizaje comprensivo en el Deporte.* Sevilla. España: Wanceulen Editorial Deportiva.

COPIA

ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas

Contreras, L y Cuello, N (2016). Cuerpos sin patrones, "resistencia desde las geografías desmesuradas de la carne". Buenos aires. Argentina: Madreselva editores.

Crystal, D. (2003). *English as a Global Language.* Cambridge University Press.

Doležel, L. (1997). "Mímesis y mundos posibles", en Garrido Domínguez, A. *Teorías de la ficción literaria.* Madrid. España: Arco /Libros.

Eco, U. (2000). *Lector in fábula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo.* Barcelona. España: Lumen.

Eco, U. (2000). *Lector in fábula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo.* Barcelona. España: Lumen.

Feiling, C. E. (2005). *Con toda intención.* Buenos Aires. Argentina: Sudamericana.

Ferreira, A (Compilador) (2015). *Pensando la Educación Física como Área de conocimiento. Problematizaciones pedagógicas del sujeto y el cuerpo.* Buenos Aires. Argentina: Miño y Dávila editores.

Filinich, M. I. (2012). *La enunciación.* Buenos Aires. Argentina: Eudeba.

Foucault, M. (1980). *El orden del discurso.* Barcelona. España: Tusquets.

Garrido Domínguez, (1997). A. *Teorías de la ficción literaria.* Madrid. España: Arco /Libros.

Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an International Language.* Oxford. England: Oxford University Press

Jenkins, J. (2007). *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity.* Oxford. England: Oxford University Press.

Kirk, P. (2007). *World Englishes: Implications for International Communication and English Language Teaching.* Cambridge. England: Cambridge University Press.

Klein, i. (2007). *La narración.* Buenos Aires. Argentina: Eudeba.

Kumaravadivelu, B. (2012). *Language Teacher Education for a Global Society.* Routledge, Taylor and Francis Group, New York and London.

Link, D. (1994). *Escalera al cielo. Utopía y ciencia ficción.* Buenos Aires. Argentina: La Marca Editora.

Link, D. (2003). *El juego de los cautos. Literatura policial: de Edgar A. Poe a P. D. James.* Buenos Aires. Argentina: La Marca Editora.

Lizcano, E. (2006). *Las metáforas que nos piensan. Sobre ciencia, democracia y otras poderosas ficciones.* Madrid. España: Traficantes de sueños (recuperado de https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Metaforas%20que%20nos%20piensan-TdS.pdf).

Lotman, Jury M. y Escuela de Tartu (1979). *Semiótica de la cultura.* Madrid. España: Cátedra.

Majanen, S (2008). *English as a Lingua Franca: Teachers' Discourses on Accent and Identity.* University of Helsinki.

Mancuso, H. (2005). *La palabra viva. Teoría verbal y discursiva de Michail M. Bachtin.* Buenos Aires. Argentina: Paidós.

Moretti, F. (2014) *El Burgués. Entre la historia y la literatura.* Buenos Aires. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Norton, B. (1997). *Language, Identity, and the Ownership of English.* University of British Columbia. TESOL QUARTERLY Vol.31, Nº3.

Pampillo, G., Abajari, A., Di Marzo, L., Lotito, L. Méndez, A. y Sarchione, A. (2004). *Una araña en el zapato. La narración. Teoría, lecturas, investigación y propuestas de escritura.* Buenos Aires. Argentina: Libros de la Araucaria.

Pennycook, A. (2007). *Global Englishes and Transcultural Flows.* Routledge, Taylor and Francis Group, New York and London.

Pennycook, A. (2017). *The cultural Politics of English as an International Language.* Routledge, Taylor and Francis Group, New York and London.

COPIA

ADRIANA FERNÁNDEZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas

Rancière, J. (2017). *Tiempos modernos. Ensayos sobre la temporalidad en el arte y la política.* Cantabria. España: Shangrila.

Schaeffer, J.-M. (2002). *¿Por qué la ficción?* España: Lengua de trapo.

Seidhofer, B. (2011). *Understanding English as a Lingua Franca: A complete introduction to the theoretical nature and practical implications of English used as a Lingua franca.* Oxford: Oxford University Press.

Silvestri, A. y Blanck, G. (1993) *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia.* Barcelona, España: Anthropos.

Widdowson, H.G. (1994) *The ownership of English.* TESOL QUARTERLY. 28/2: 377-389.

Widdowson, H.G. (2003) *Defining Issues in English Language Teaching.* Oxford. England: Oxford University Press.

Willis, D and Willis J. (2007). *Doing Task-based Teaching.* Oxford: Oxford University Press.

ÁREA CIENCIAS SOCIALES, POLÍTICAS Y ECONÓMICAS

FUNDAMENTACIÓN

La fundamentación del Área se inscribe en los lineamientos del Marco Socio Político Pedagógico y del Marco Didáctico construidos por el colectivo docente de la Provincia del Neuquén desde enfoques críticos, emancipatorios y decoloniales, y profundiza y complejiza la propuesta del Área para el Ciclo Básico Común y Enlace Pedagógico e Interciclo.

Profundizar el análisis del mundo social, sus múltiples prácticas y aspectos, y complejizar ese análisis desde miradas críticas, emancipatorias y decoloniales implica un abordaje interdisciplinario de la trama social en la que el colectivo estudiantil cobra especial relevancia. Esa trama social, por definición compleja, se entreteje a partir de varios factores, entre los cuales cabe comprender los aspectos territoriales, económicos, políticos, históricos, culturales, filosóficos y jurídicos a partir de los cuales se despliegan relaciones de poder-saber que disputan la hegemonía en términos de conocimientos verdaderos, muchas veces reproduciendo opresiones coloniales.

El conocimiento del mundo en tanto narración, permite que las Ciencias Sociales aporten a la construcción de una educación holística, y se constituye en base y complemento del desarrollo de las otras ciencias. Desde los enfoques del diseño se propone recomponer narraciones invisibilizadas, mayormente descuidadas y poco visitadas, para de ese modo recuperarlas en su potencia y riqueza, a partir de las múltiples experiencias vitales biodiversas que producen-y han producido- la vida, en un presente que desborda la categoría de intermedio entre pasado y futuro al que lo relegan las Ciencias Sociales tradicionales.

Las Ciencias Sociales hegemónicas han colaborado en construir y reproducir un mundo excluyente, al validar y objetivizar situaciones de injusticia social, considerando como leyes naturales las prácticas sociales instituidas desde el poder a partir de la especificidad histórico-cultural europea. Es así que la modernidad occidental y capitalista heteropatriarcal europea, y su mirada colonial del mundo, imprimen ese mismo carácter a esas Ciencias Sociales estableciendo la experiencia europea como patrón de referencia superior y universal en la construcción y validación de conocimientos acerca del mundo social. Como Lander (2000) señala,

> Este metarrelato de la modernidad es un dispositivo de conocimiento colonial e imperial en que se articula esa totalidad de pueblos, tiempo y espacio como parte de la organización colonial/imperial del mundo. Las otras formas del ser, las otras formas de organización de la sociedad, las otras formas del saber, son transformadas no sólo en diferentes, sino en carentes, en arcaicas, primitivas, tradicionales, premodernas (...) Afirmando el

FOLIO

Dirección Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

> carácter universal de los saberes científicos eurocéntricos se ha abordado el estudio de todas las demás culturas y pueblos a partir de la experiencia moderna occidental, contribuyendo de esta manera a ocultar, negar, subordinar o extirpar toda experiencia o expresión cultural que no ha correspondido con este *deber ser* que fundamenta a las ciencias sociales. (pp. 27-29).

De esta manera, las Ciencias Sociales han funcionado desde el supuesto del universalismo del sujeto histórico hombre blanco europeo e inferiorizando –y excluyendo- no sólo a las otras experiencias sociales y las personas que las producen sino también sus saberes y tradiciones, sus prácticas, conocimientos y modos de organización. A quienes se excluye, se los/las invisibiliza, e identifica como peligrosos/as. Se pone en duda la humanidad del otro y la otra al dudar sobre las condiciones de su identidad, de sus prácticas y de sus conocimientos.

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

> La estructura arbórea del conocimiento [que favorece] la idea de que los conocimientos tienen unas jerarquías, unas especialidades unos límites (...) unas fronteras epistémicas que no pueden ser transgredidas... porque lo que hace a una disciplina es, básicamente, recortar un ámbito del conocimiento inventando para ello los "orígenes" de la disciplina...cuáles autores se deben leer (las autoridades y los clásicos), cuáles temas son pertinentes y qué cosas deben ser conocidas. (pp. 79-91).

Complejizar y profundizar la propuesta del CBC para el Ciclo Superior implica posicionarse desde enfoques que, sin negar la especificidad del conocimiento científico eurocéntrico, lo ubique en su lugar de enunciación, habilitando y jerarquizando aquellos saberes producidos desde otros y diferentes lugares de enunciación.

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

Frente a estos planteos, una mirada emancipatoria del mundo en general-y de las ciencias sociales en particular- parte de considerar la amplitud de las experiencias sociales, la riqueza que implican y se desperdician, y la propuesta de un modelo de racionalidad diferente que las valide y jerarquice. El desconocimiento de esas experiencias sociales y su producción como "no existentes", derivan del estatuto que a la ciencia moderna y a la alta cultura se les ha atribuido en tanto criterios únicos de verdad, de la idea monocultural del tiempo lineal, de la naturalización de las diferencias, del establecimiento de escalas universales y globales dominantes que prevalecen sobre las contextuales y específicas, y de los criterios productivistas del capitalismo. Lógicas en las que se asienta la descalificación del otro, sus formas de producir y reproducir la vida, y la construcción de sus saberes. La producción de lo no existente ha generado subalternidades construidas y reproducidas discursivamente desde el poder como ignorancia o incultura, residualización- lo primitivo, lo tradicional, lo premoderno, lo simple, lo subdesarrollado, lo obsoleto-, inferioridad racial- considerada como natural- localía o particularidad, e improductividad.

La propuesta de unas Ciencias Sociales emancipatorias y decoloniales identifica estas producciones de lo no existente como ejercicio del poder-saber hegemónico, y propone el diálogo con dichas construcciones para reconocer las prácticas sociales otras que han quedado fuera del universo eurocéntrico, validar los conocimientos que producen, proponer un modelo diferente de racionalidad, y potenciar la riqueza que es desperdiciada en lo invisibilizado.

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

La ecología de saberes identifica otros conocimientos y la credibilidad que opera en las prácticas sociales otras que los producen y son producidas por ellos, como posibilidad de diálogo y debate epistemológico entre diferentes formas de conocimientos. En el decir de Santos, B. de S. (2009),

> La ecología de saberes trata de crear una nueva forma de relación entre el conocimiento científico y otras formas de conocimiento. Consiste en conceder "igualdad de oportunidades" a las diferentes formas de saber envueltas en disputas epistemológicas cada vez más amplias buscando la maximización de sus respectivas contribuciones a la construcción de otro mundo posible [...], incide en las relaciones concretas entre conocimientos, y en las jerarquías y poderes que son generados entre ellas. (p. 116).

La ecología de las temporalidades implica confrontar la idea de que el tiempo es lineal con otras concepciones, como las del tiempo circular, el tiempo cíclico, el tiempo glaciar, propias de otras cosmovisiones a las que no se les otorga entidad. Las sociedades entienden el poder según las concepciones de temporalidad que en ellas se instituyen, por eso considerar otras posiciones respecto del tiempo permite recuperar las prácticas y sociabilidades derivadas de ellas como objeto de argumentación y disputa política.

La ecología de reconocimientos postula la igualdad de las diferencias a partir de validaciones recíprocas que cuestionen las jerarquías instituidas, y recuperen proyectos pluriversales invisibilizados y escalas globales/locales alternativas que no derivan de la globalización hegemónica proponiendo valorizar y recuperar los sistemas –hasta hoy considerados alternativos y arcaicos- de producción y reproducción de la vida.

La ecología de las transescalas reconoce la existencia de una globalización contrahegemónica que articula las aspiraciones de justicia social y ecológica, las dinámicas locales, la solidaridad y la armonía biodiversa.

La superación de lo no existente desde la ecología de las productividades recupera y valoriza los sistemas de producción y reproducción de la vida otros, las organizaciones que los desarrollan, las racionalidades productivas que implican, las prácticas sociales, políticas y organizacionales que producen, y los saberes que de todo ello deviene.

El horizonte emancipatorio de experiencias no capitalistas recupera las prácticas de movimientos y comunidades para fortalecer la vida y resalta las características de las mismas como alternativa al capitalismo como fenómeno económico y social.

En el marco de diálogos Sur/Sures se desarrollan formas de producción alternativas al capitalismo global, en clave de pluralidad y humanidad que implican nuevas cartografías visibilizando a aquellos y aquellas que han quedado fuera de las dualidades establecidas hegemónicamente -legalidad e ilegalidad, productivo e improductivo, cultura y naturaleza-.

Estas cartografías trasvasan las líneas del mundo occidental, y se constituyen en amenazas que se neutralizan hegemónicamente con la apropiación/violencia que devuelve a las personas que las producen a un no-lugar y a una condición de subhumanidad que no participa de derechos ni garantías básicas.

Boaventura (2009) denuncia las violencias a las que este proceso somete a las personas,

> en las discriminaciones sexuales y raciales, en la esfera pública y privada, en las zonas salvajes de las mega-ciudades, en los guetos, en las fábricas de explotación, en las prisiones, en las nuevas formas de esclavitud, en el mercado negro de órganos humanos, en el trabajo infantil y la prostitución. (p. 19).

Estos posicionamientos permiten la búsqueda de nuevos paradigmas de emancipación epistémica y social, y la construcción de unas ciencias sociales alejadas de la monocultura del saber riguroso, que encarnen teorías otras y den cuenta de experiencias silenciadas por el occidente moderno colonial hegemónico.

COPIA

Directora Provincial de
Despacho - Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

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

La recuperación de proyectos colectivos para la construcción y re-construcción de conocimientos contextualizados en trama comunitaria y popular, permite desarrollar unas Ciencias Sociales que concreten prácticas escolares emancipadoras y contrahegemónicas.

PROPÓSITOS DE ENSEÑANZA

Los propósitos generales para el Área han sido construidos a partir de la fundamentación epistemológica y los aportes distritales

- Interpelar y tensionar las formas hegemónicas de conocimiento y reconocimiento de matriz moderno-colonial, capitalista y heteropatriarcal, sus finalidades e implicaciones, para dar lugar a experiencias, conocimientos y saberes pluriversales
- Construir discursos, narrativas y modos de circulación y recirculación de las significaciones y los conocimientos y saberes, para contribuir a la transformación de prácticas sociales con la inclusión de praxis pluriversales: tecnológicas, científicas, artísticas, entre otras
- Proponer formas otras de praxis ético-político-epistémica desde perspectivas pluriversales de ser y estar en el mundo
- Concretar prácticas escolares emancipadoras y contrahegemónicas a partir de conocimientos y saberes de carácter situado.
- Potenciar un aprendizaje relevante que permita edificar otras sociedades posibles

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

Que los/las estudiantes:

- Aborden con pensamiento crítico y emancipador las tramas complejas del mundo social.
- Puedan expandir el presente y construir futuros otros a partir de una mirada pluriversal.
- Comprendan los diversos aspectos de las tramas sociales desde saberes interculturales y pluriversos.
- Identifiquen y analicen todas aquellas alteridades que han sido consideradas como no existentes, incultas, improductivas, locales, y las validen desde las racionalidades otras.
- Incorporen lógicas no sexistas en sus formas de ser y estar en la escuela y en el análisis de todas las relaciones instituidas hegemónicamente.
- Analicen críticamente las tramas poder-saber naturalizadas en el sentido común.
- Puedan problematizar experiencias desde saberes otros para erigirse como protagonistas, y construir prácticas de empoderamiento.
- Promuevan prácticas colectivas comprendidas dentro del paradigma de los derechos humanos decoloniales desde una perspectiva comunitaria.
- Utilicen un lenguaje liberador para dar cuenta del mundo y la sociedad en que viven, y superen las consecuencias colonizantes de la pérdida de la palabra como "decir en y al mundo".
- Construyan saberes otros sobre el progreso, el ser en la naturaleza y las relaciones humanas a partir de las racionalidades fundadas en epistemologías otras.

NÚCLEOS PROBLEMÁTICOS DEL ÁREA

Las lógicas de saber-poder construyen como no existentes todas aquellas prácticas y conocimientos que consideran subalternas. La ecología de los saberes incorpora las voces, conocimientos y cosmovisiones excluidas de la trama narrativa universal

COPIA

Directora Provincial de Despacho y Mesa de Entradas

hegemónica y propone "una nueva forma de relación entre el conocimiento científico y otras formas de conocimiento".
La concepción de una escala global universal con rasgos homogéneos invalida la potencia de lo local. La ecología de la transescala recupera diversas experiencias locales que consolidan lazos comunitarios y generan múltiples propuestas contrahegemónicas que irrumpen en la dinámica global.
Las lógicas productivistas, asentadas en la monocultura de los criterios de productividad capitalista, imponen como objetivo único de la vida el crecimiento económico. La ecología de las productividades promueve formas alternativas de organización económica que incluyen entre sus objetivos la construcción de redes de solidaridad e igualdad, el desarrollo de buenos vivires, el cuidado de los bienes comunes y la defensa de los territorios.
La concepción del tiempo lineal, progresivo y eurocentrado anclada en la monocultura del tiempo moderna occidental, impone una sola concepción jerárquica del mismo relacionada con el ejercicio del poder y la idea de progreso infinito. La ecología de las temporalidades parte de la idea de que las sociedades están constituidas por diversos y diferentes tiempos y temporalidades, la recuperación de esto permite construir multitemporalidades y volver inteligibles prácticas sociales ocultas por el tiempo lineal hegemónico.
La naturalización de las jerarquías impuestas genera desigualdades opresoras y las resistencias asociadas a ellas. La ecología de los reconocimientos propone la igualdad de las diferencias y las validaciones recíprocas, recuperando proyectos pluriversales, escalas alternativas y sistemas de vida otros.

CARACTERIZACIÓN DE LOS ESPACIOS CURRICULARES

GEOGRAFÍA

En concordancia con lo desarrollado en el ciclo básico común, desde la Geografía, se profundizará en el carácter social, crítico y decolonial, que la constituye como un cuerpo de saberes activo y emancipador. Esto permite abordar los procesos de construcción territorial, las relaciones de saber- poder en el sistema mundo-moderno-colonial y las representaciones de ese orden mundial hegemónico, desde su más amplia complejidad.
La organización geopolítica actual, bajo este orden imperante, implica la configuración de "zonas de sacrificio" que permitan la reproducción rápida y ampliada del capital. Se consideran, estas regiones, un costo (ambiental, social, económico) aceptable en nombre del progreso y el desarrollo de otras regiones del mundo.
La constitución de saberes que permitan comprender las dinámicas globales/locales en clave decolonial y contrahegemónica, son fundamentales en el ciclo superior orientado. Esta constitución de saberes permite poner en tensión los conceptos "globalización", "desarrollo/subdesarrollo", "estado, nación, territorio", y proponer, desde una sociología de las ausencias, una mirada geopolítica nueva.
Los aportes de la Geografía crítica, al desarrollo del campo de la Geopolítica son indispensables para comprender toda forma de construcción territorial y su atravesamiento multiescalar,

> Esta Geografía política crítica intenta deconstruir los discursos de poder institucionalizados y, por lo tanto, construir nuevas visiones políticas de las relaciones socio-espaciales. La Geografía crítica aporta, en este contexto, un interesante intento de 'decolonizar la mente'. Se trata, en palabras de O Tualthail (1996), de una pequeña parte de la lucha para decolonizar nuestra imaginación geográfica, para demostrar que otras geografías y otros mundos son posibles. (Nogué,2006. p. 213).

Comprender el plano geopolítico actual, desde la localidad, permite cambiar el lugar de análisis y romper con la idea de la unidireccionalidad e influencia de lo global a lo local, como único modo de comprensión de la organización mundial actual.
Como lo expresara Milton Santos, ningún proceso globalizador sucede sin las resistencias de lo local. Emergen, desde lo local, múltiples territorialidades que, aun siendo atravesadas por la dinámica internacional, responden a otras lógicas, otras temporalidades, otros modos de producción y de vida, otros vínculos con la naturaleza. Estas múltiples formas de organizar los territorios no quedan subsumidas a la escala global, ni deben considerarse como escalas "menores" necesariamente. Estas otras territorialidades, estas otras concepciones de vida, de naturaleza, de vínculos y de intercambios, también están presentes de manera multiescalar, pero no buscan imponerse en el espacio geográfico mundial, sino, representar una alternativa a la globalización neoliberal.
Se construyen desde distintos lugares, nodos interconectados que, bajo una misma causa, estrategia o perspectiva, impulsan redes de acción que pregonan otras formas de globalización.
Múltiples experiencias contrahegemónicas de producción, comercialización, distribución, uso de bienes comunes, educación, etc. superan las fronteras nacionales y representan una verdadera alternativa al modelo económico global imperante.
El estudio de proyectos emancipadores concretos, que se llevan adelante en distintos territorios y son motor de otras formas de vida, invita a las/los estudiantes, a cuestionar el sistema-mundo dado, como única posibilidad de organización del espacio mundial.
Dentro de estas experiencias alternativas encontramos las luchas y recuperación de los territorios ancestrales del pueblo nación Mapuce y otros pueblos de Abya Yala. Las luchas y la constitución de gobiernos autónomos, en el sureste de México y en el noroeste de los territorios kurdos y sus propuestas educativas emancipadoras. Las luchas campesinas y propuestas de soberanía alimentaria, como contrapropuesta a la seguridad alimentaria. Los feminismos comunitarios y la defensa de los territorios. Los movimientos urbanos contra el despojo y la globalización. Las redes de comercio justo. Entre cientos de otras experiencias que se imponen en la dinámica local-global.

NUDOS DISCIPLINARES

Las Experiencias de resistencia y recuperación territorial como prácticas contrahegemónicas que reivindican los derechos ancestrales, culturales, económicos y políticos de los pueblos preexistentes en diálogos Sur-sures y el Abya Yala. Sus desarrollos productivos y de buenos vivires, generan propuestas otras, para pensar nuevos horizontes de vida y representan una alternativa al modelo de desarrollo capitalista. Rol de los Estado capitalistas-heteropatriacarles-coloniales y modernos en estos procesos y disputa con los capitales "nacionales" e internacionales por la apropiación y expoliación de los bienes comunes en territorios recuperados.
Pueblo Mapuce, confederación Mapuce neuquina y la organización del territorio. Waj Mapu y su organización en xokinche (zonales). Procesos de lucha y recuperación de territorio ancestral. Memoria oral y mapeo comunitario como herramientas fundamentales en la recuperación de los territorios. Ley 26.160 alcances, limitaciones e impacto en los distintos pueblos de nuestro país. Diversos conflictos que fluctúan según los bienes comunes disputados en territorios recuperados. Rol de los estados argentino y chileno en los conflictos por los territorios. Empresas multinacionales y su rol en las explotaciones hidrocarburíferas, mineras, turísticas, agrícola-ganaderas e inmobiliarias que generan conflictos y resistencias en la región. Apropiación extranjera de la tierra con fines especulativos. El rol de las fuerzas armadas y las prácticas genocidas contra los pueblos preexistentes. Experiencias de recuperación territorial del Abya Yala. Conformación de estados plurinacionales. Experiencias de luchas y gobiernos autónomos que proponen otras formas de vida, de economía, de educación,

de vínculo con la naturaleza. Formas diversas de organización del territorio en el mundo, en diálogo con otras, presentan una verdadera alternativa a la globalización neoliberal: Ejército Zapatista de Liberación Nacional en Chiapas y Partido de los Trabajadores de Kurdistan, con sus experiencias de autogobierno; Múltiples luchas en todo el mundo por el reconocimiento cultural, territorial y de autodeterminación de pueblos que han sido sometidos por distintos estados nacionales, entre otras experiencias.

Zonas de sacrificio en Argentina y en el mundo, expoliación de bienes comunes y avance de la frontera tecnológica en la explotación hidrocarburifera y de monocultivos. Costos socioambientales de los "modelos de desarrollo" internacionales. Resistencias y nuevas formas de producir: agroecología, luchas campesinas, soberanía alimentaria, feminismos comunitarios, feminismos negros, los feminismos sin ola en defensa de los territorios.
El mapa geopolítico actual organiza y jerarquiza los territorios destinando regiones a la extracción y expoliación de bienes comunes, sin reparar en los costos ambientales y sociales, y regiones de acumulación de los beneficios obtenidos. Esta concepción de zonas de sacrificio altera la idea arraigada en las ciencias sociales de "desarrollo-subdesarrollo". Expansión de la frontera tecnológica en las actividades extractivas: Hidrofractura, biotecnología, megamineria, entre otras, y su impacto directo en las comunidades y el ambiente. La recuperación de experiencias de producción alternativas en distintos lugares del mundo, genera la posibilidad de pensar otras formas de desarrollos vinculadas a los buenos vivires, el cuidado de los bienes comunes, el cuidado de los cuerpos, las comunidades y establece relaciones de producción más igualitarias y horizontales: Organizaciones campesinas que luchan por la soberanía alimentaria de los pueblos; emprendimientos productivos agroecológicos; feminismos comunitarios que, lejos de las "olas del feminismo", sostienen una tenaz lucha por los territorios, la vida, las comunidades, la identidad cultural, entre tantas otras reivindicaciones.

Movimientos sociales y sus implicancias en ámbitos urbanos como motor de transformación y organización territorial más justa y equitativa. Extractivismo urbano, especulación inmobiliaria y conflictos por el uso del suelo urbano. Restricción en el uso de la ciudad: ciudad heteronormativa.
Transformaciones en las ciudades del mundo, cambios en las estructuras urbanas. Reestructuración capitalista y modificación de las lógicas y dinámicas urbanas. Extractivismo urbano y especulación inmobiliaria generan despojo, fragmentación y conflictos en las ciudades de la región y del mundo. Movimientos urbanos de resistencia, propuestas para el desarrollo de ciudades para todas y todos los habitantes. Experiencias locales de resistencias urbanas vinculadas a movimientos globales. Disputas por el espacio público. Movilidad territorial de la población, trayectorias migrantes y configuraciones urbanas. Heteronormatividad en las ciudades: las disidencias y la restricción al uso de la ciudad.

Proliferación de conflictos internacionales, desplazados y desplazadas, refugiados y refugiadas, migrantes. El rol de los medios en la concepción del mapa político mundial y el uso de redes de comunicación alternativas, horizontales e independientes para difundir otras experiencias y proyecciones, otras concepciones de mundos posibles en nuestros horizontes de vida.
Diferentes características, causas y consecuencias de la movilidad espacial de la población. Zonas de expulsión, vinculadas a la apropiación y explotación de los territorios por parte de capitales internacionales y en complicidad con estados nacionales. Zonas de atracción restringidas, custodiadas y militarizadas para impedir el

ES COPIA

ADRIANA BEATRIZ PINTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas

ingreso de migrantes. La trata de personas con fines de explotación sexual o laboral, como parte constitutiva de la movilidad espacial de la población forzada. Migrantes y medios de comunicación: la construcción de un otro peligroso. El rol de los medios de comunicación en la concepción de los conflictos internacionales y sus causas. Medios alternativos para difundir realidades y experiencias diversas, no hegemónicas y no visibilizadas en la dinámica global.

HISTORIA

Intentar complejizar y profundizar lo vinculado al campo del saber de la Historia en el Ciclo Orientado en diálogo estrecho con los planteos hechos en el Ciclo Básico Común implicaría ahondar relaciones de saber-poder que las Ciencias Sociales, y en particular la Historia, tienen como cimientos de regímenes de verdad que atienden a eso que en la fundamentación general mencionamos, que Sousa Santos denomina, la monocultura occidental.

La propuesta de unas ciencias sociales, y en particular historias, emancipatorias y decoloniales desde una sociología de las ausencias, en palabras de Sousa Santos (2013) tiene como objetivo transformar objetos imposibles en posibles, y con base en ellos, transformar las ausencias en presencias, centrándose en los fragmentos de la experiencia social no socializados por la totalidad metonímica. Por ende, lo que está en cuestión es la categoría central de tiempo-s, ya que se propone la ampliación del mundo a través de la ampliación y diversificación del presente, y ese nuevo espacio-tiempo presupone otra razón.

Como ya se anticipa en la fundamentación general, nos abocamos a pensar este entramado de Ciencias Sociales, Políticas y Económicas desde las cinco ecologías propuestas por este autor y a partir de allí aposta a colarse por las grutas/fugas epistémicas allí propuestas y comenzar a sentir-pensar otros mundos posibles y por ende otras narraciones de las historias posibles que desestabilicen los preceptos hegemónicos.

En esta demanda de otras miradas para la Historia, y con el fin de seguir profundizando y complejizando, consideramos necesario, además de la dilatar del presente con la sociología de las ausencias, destituir la lógica monocultural del tiempo al considerar al futuro sólo desde la construcción lineal del tiempo que llevo a dilatarlo enormemente por la construcción histórico basada en el progreso, que no tiene límites, y en este único sentido y dirección, al no tener límites el progreso el futuro es considerado infinito. Ante esto resulta imperante proponer una contracción del futuro esto "significa tornarlo escaso, y como tal, objeto de cuidado", esto implicaría atenuar las diferencias entre las concepciones de futuro sociales y las de futuro en cuanto a las individualidades. Al ser considerado limitado y dependiente de las acciones individuales de cuidado hace que en vez de estar condenado al pasado como señalaba Marramao, se "transforme en un "factor de ampliación del presente ya que es en el presente que se cuida el futuro". Santos, Boaventura de Sousa (2009), (p. 127).

Este doble ejercicio de dilatar el presente y contraer el futuro tiene sentido, en un ciclo orientado para Historia que es coherente con planteos ya realizado en el Ciclo Básico Común, como proyecto político-epistémico y pedagógico al incluir categorías con potencia desestabilizadora de los términos fundantes del ser y estar.

Sousa Santos, B. de. nos invita junto a estos planteos a coadyuvarnos de la sociología de las emergencias como aquella posible de investigar aquellas alternativas que caben en el horizonte de las posibilidades concretas, ya que esta sociología consiste en "proceder a una ampliación simbólica de los saberes, prácticas y agentes de modo que se identifiquen en ellos las tendencias de futuro (lo todavía-no) sobre las cuales es posible actuar para maximizar la probabilidad de la esperanza con relación a la probabilidad de frustración". Santos, Boaventura de Sousa (2009), (p. 129).

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

Esta propuesta de Sousa Santos, B. Nos habilita a seguir complejizando los relatos y narrativas de la Historia centrada en las cinco monoculturas que él describe, pero a su vez nos permite pensar nudos problemáticos que surjan del entramado de las cinco ecologías (de saberes, de las temporalidades, de los reconocimientos, de las transescalas y de las productividades) con los cinco campos sociales de experiencias (las de conocimientos, las de desarrollo, trabajo y producción, las de reconocimiento, las de democracias y las de comunicación e información). Dicha propuesta epistémico-pedagógica propone que otros tiempos, otros espacios y escalas, otras formas de producción, otras formas de ser y estar, pero a su vez de organizarse que habiliten a la construcción de alternativas no capitalistas, no patriarcales, no centristas, no parroquiales, no modernas, no coloniales, no extractivas, no violentas de narrarnos el mundo, y por ende, de construirnos como fugas, proyectos deseantes de contrahegemónicas epistémicas, de existencias y de supervivencia en los mundos.

NUDOS DISCIPLINARES

La problematización, recuperación y resignificación de las categorías de Estado, Nación, Ciudadanías, democracias, representatividad, globalización, comunidad, soberanía, entre otras desde la perspectiva del buen vivir y sus proyecciones político-económicas que exceden los límites hegemónicos presentados para estas categorías. Reconsiderar las narrativas hegemónicas y críticas acerca de las Historias Nacionales en clave de color, género y clase interseccionalmente. Hacia la recuperación de las no-existencias: la constitución monocultural, monolineal y monoespacial de los Estados nacionales. Las violencias capitalistas y sus prácticas genocidas, ecocidas, epistemicidas y femigenocidas que le siguen siendo co-constitutivas.
Las categorías de Nación y Estado. La posibilidad de estados plurinacionales y pluriculturales. Los buenos vivires como proyecciones políticas que exceden y entraman estas categorías habilitando otras formas de ciudadanías y otras formas de Estados. Las otras narrativas de los procesos de construcciones de estados nacionales, la separación de las categorías de Estado y Naciones. Los otros discursos históricos y la imposibilidad de análisis fragmentado. Hacía nuevas narrativas que intersecccionen el color, los géneros y las clases.
Análisis en perspectivas de clase, color y género ante la formación de los Estados de Abya Ayala: las prácticas ecocidas, femigenocidas, epistemicidas y genocidas en las constituciones estatales modernas, coloniales y heteropatriarcales. Los procesos de resistencias en clave interseccional: el proceso kurdo, les mapuches, los movimientos campesinos indígenas en diversas latitudes, los movimientos negros, los movimientos afrodescendientes, los feminismos "sin olas", entre otros como proyecciones de otros mundos posibles en clase Sur-sures epistémicos políticos.

Las resistencias en clave de clase, color y género ante la producción de no-existencias hegemónicas por parte del sistema capitalista heteropatriarcal, colonial, moderno.
Las producciones de conocimientos y saberes entramados a epistemologías diversas, monstruosas, disidentes, feministas, indígenas, campesinas, negras, afrodescendientes, nómades, entre otros. Las ontologías disidentes y sus proyecciones políticas y ontológicas. Los procesos contrahegemónicos en clave de resistencias interseccionadas. Las cartografías sociales y la redefinición de territorios y resistencias. Las recuperaciones territoriales y sus ontologías. Producir y construir saberes cartográficos, históricos y sociales a partir de las intersecciones de clase, género y color dando lugar a las no-existencias desde ontologías otras.

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

La concepción de ciudadanía desde la perspectiva pluriversal interseccionando el color, los géneros y la clase. Construcción de ciudadanías que excedan sus concepciones liberales, blancas y patriarcales. Las resistencias y nuevos movimientos ciudadanos.
Rompiendo los binarismos ¿que construimos ahora? las concepciones de ciudadanías en la era del capitalismo global. Las fugas de esta categoría. Las migraciones, la universalidad de los sujetos históricos. Los límites estatales. Hacía proyecciones plurinacionales, transciudanías, pluriculturales. Recuperación de las no-existencias como conocimientos y saberes proyectados en resistencias y en otras formas de ser y estar en el mundo: la dualidad, la complementariedad, la escucha, los cuidados, la cuestión de la igualdad, la hermenéutica de la oralidad. Las insurgencias epistémicas. Las corporizaciones de las teorías. La potencia de pensarnos interseccionalmente y proyecciones de praxis políticas que sean rizomáticas y macromáticas.

SOCIEDADES, POLÍTICAS Y SUBJETIVIDADES

Existe una urdimbre que entreteje lo social y político que, a la vez, recrea modos en que se configuran las subjetividades. Esa imbricación no puede pensarse sin las relaciones de poder-saber que le subyacen y constituyen en cuanto tal.
Ese poder, por otro lado, no debe pensarse exclusivamente como coercitivo, en el sentido de que sea localizable como institución y en función de que se lo detente o no; en otros términos, el poder no se posee, antes bien, se ejerce, es estrategia y por tanto sólo existe en acto, lo cual implica necesariamente concebirlo en su carácter relacional.
El poder, así entendido, no solamente oprime, sino que también despliega una trama simbólica, lenguajes dentro de los cuales la disputa, el consenso y, sobre todo, determinados órdenes discursivos, confrontan en la pretensión de imponerse por sobre otros también posibles, en su aspiración de erigirse como discurso dominante.
Por otro lado, cualquiera sea el orden simbólico discursivo, responde en cuanto tal a determinados intereses identificables a partir de su procedencia o lugar de enunciación, condicionado siempre por el horizonte histórico en el cual se inscribe.
De allí que en tanto acto de enunciación, la trama simbólica discursiva que a partir del mismo se despliega actúa a la manera de dispositivo[73] racional, cuya politicidad es dable identificar, atendiendo a los procesos o formas de subjetividad que tiende a configurar, sea promoviéndolas o bien reproduciéndolas en vista de intereses que, según la época y relaciones de poder vigentes, son puestos en disputa.
La sociedad actual, transita por el régimen histórico del Capitalismo en su vertiente Neoliberal, es abiertamente influenciada por discursos tendientes a configurar subjetividades según el paradigma empresarial, donde prevalece la lógica de la mercancía y la competitividad como parámetro de la propia existencia.
Estereotipos dominantes como el de "empresario de sí mismo" constituye un cabal ejemplo de ello, y devela un modo característico de politicidad que privilegia, según su propia lógica, un tipo determinado de personalidad o subjetividad en desmedro de otras también posibles, de otros modos de ser y hacer.
Un enfoque epistémico que priorice la perspectiva crítica, decolonial y emancipatoria constituye, en tanto lugar de enunciación, la posibilidad de entretejer nuevos entramados simbólicos y discursivos, dando lugar a miradas disruptivas, a

73 Tomamos la definición de dispositivo según Foucault en una entrevista que da a Giorgio Agamben: 1) (el dispositivo) es un conjunto heterogéneo, que incluye virtualmente cualquier cosa, lo lingüístico y lo no-lingüístico, al mismo título: discursos, instituciones, edificios, leyes, medidas de policía, proposiciones filosóficas, etc. El dispositivo en sí mismo es la red que se establece entre estos elementos; 2) El dispositivo siempre tiene una función estratégica concreta y siempre se inscribe en una relación de poder; 3) Es algo general, un reseau, una "red", porque incluye en sí la episteme, que es, para Foucault, aquello que en determinada sociedad permite distinguir lo que es aceptado como un enunciado científico de lo que no es científico.

cosmovisiones[74] capaces de confrontar y resignificar lo instituido validando otros modos posibles de ser y estar en el mundo.
En términos de Sousa Santos, esto implicaría desenmascarar las formas de ser y estar hegemónicas construidas a partir de las cinco lógicas de no existencias que genera cinco monoculturas descritas en la fundamentación general; y dar lugar a un diálogo ecológico con otras formas de ser y estar en el mundo que permitan hacer emerger esas ausencias, transformándolas en entidades capaces de existir produciendo conocimientos y saberes que promuevan nuevas existencias.
Romper con la imposición de una clasificación social excluyente genera diálogos y conflictos con otros sistemas de clasificación, en los márgenes o subterráneos, de carácter anticapitalista. Con esto hacemos referencia a la ecología de los reconocimientos y los diversos campos de la experiencia social en torno a las clasificaciones y reconocimientos, complejizando la producción de las subjetividades y sus sentidos.

NUDOS DISCIPLINARES

Las resistencias en clave de diferencias en perspectiva de clase, color y géneros contra el sistema de cultura heteropatriarcal, capitalista, racista, colonial y genocida.
Agón político y antagonismos sociales. Deconstrucción y construcción de politicidad en clave emancipatoria y decolonial. Saberes, conocimientos y prácticas pertenecientes a cosmovisiones y epistemologías contrahegemónicas. El análisis de las relaciones capitalistas en tanto constitutivas de formas de subjetivación. La constitución de subjetividades desde lógicas reproductivas, solidarias y liberadoras como ruptura de la lógica del capital ampliado. Ontologías de territorios transidos por la clase, el género, el color, raza, como resistencias locales frente a la cultura dominante de carácter heteropatriarcal, capitalista, racista, genocida. Epistemicidios: procesos de opresión, explotación y silenciamiento de grupos, territorialidades, de saberes, conocimientos y prácticas sociales. Nuevas sociedades y ciudadanías desde perspectivas pluriversales y plurinacionales. Las epistemologías del Sur antiimperial y la propuesta de una ecología de los saberes.

Las lógicas del saber-poder en la producción y reproducción de aquello considerado como "normalidad". La dimensión socio-histórica y política en la construcción de los cuerpos normales. Las disonancias, las diferencias y las ontologías de las diversidades. Poder disciplinario, poder de normalización y biopoder. Las identidades como construcciones socioculturales no esencialistas. Los cuerpos-territorio en tanto efecto de prácticas sociales y simbólico-discursivas. Formas de ser y estar no binarias. Géneros, sexualidades, feminismos y transfeminismos.

Genealogías acerca del sujeto y procesos de subjetivación: problematizar el paradigma gnoseológico moderno y colonial, de origen y vertiente cartesiana. El orden simbólico del lenguaje es constitutivo del sujeto como ser hablante, sexuado y mortal. La performatividad de los lenguajes y sus potencias.
El paradigma gnoseológico de la época moderna y colonial basado en la noción de sujeto y sujeto puro trascendental confrontado desde cosmovisiones cuya configuración epistémica remite a otros modos del ser y estar. Los procesos de

74 En el sentido lato del término, referido a una totalidad o entidad cultural desde la cual se fundamenta, explicándola, una determinada manera de ver e interpretar el mundo y/o realidad. En tal sentido, cualquiera sea el saber o conocimiento del que se trate, la praxis que lo identifica, o aquello que la distingue de otros saberes, conocimientos y prácticas, etc., es precisamente el particular modo en que, desde su perspectiva, algo es cognoscible; lo cual responde o, en todo caso, se desprende, de una, la propia y singular cosmovisión.

subjetivación y la distinción entre un orden estructural y previo del lenguaje, y su dimensión socio-histórica plasmada por las diferentes tramas simbólicas. Sujeto del inconsciente y subjetividad. El advenimiento del sujeto al lenguaje y el lenguaje en su performatividad política. Lenguajes sociales y proyectos epocales. El problema ético y político en torno de la subjetividad: su construcción histórica mediante dispositivos y tecnologías del yo.

PARA EL BACHILLER EN MATEMÁTICA Y FÍSICA

SOCIOLOGÍA DE LOS TRABAJOS

Continuando con los enfoques críticos emancipatorios y decoloniales del Ciclo Básico Común e Interciclo (Resolución N° 1463/2018), el espacio curricular Sociología de los Trabajos se propone recuperar la fuerza epistémica de los enfoques contrahegemónicos, como alternativa en la construcción de saberes y conocimientos sociales en relación a los trabajos ancladas en procesos de acumulación capitalista cuyo fundamento y norma es el trabajo como obligación y castigo.

Un posicionamiento fronterizo, desde un Sur-sures epistémicos, como proyecto ético y político que retome las prácticas de los pueblos pre-existente dirigidas a la supervivencia y mantenimiento de la vida, como el núcleo fundante de lazos sociales con sentido colectivo tiene como objetivo replantear-nos los conocimientos y saberes producidos acerca de los trabajos por parte del poder hegemónico. Así lo señala el Marco Sociopolítico Pedagógico (2018),

> La unificación del planeta que se lleva adelante a partir del Siglo XIV mediante la mundialización de la violencia occidental, hegemoniza esta acepción cristiana del trabajo que resultará funcional a los intereses del desarrollo capitalista. En el camino quedarán otras acepciones del trabajo, tales como la de algunos pueblos americanos.[75] (p. 34).

En este sentido, hay diversos tiempos y concepciones de trabajos que quedaron marginalizadas, invisibilizadas o exterminadas: los tiempos percibido de acuerdo con los ciclos de la naturaleza: día/noche, cosecha/siembra, solsticio/equinoccio, tiempos de pariciones, tiempos de trashumancia, tiempos estacionales, entre otros. Todas estas concepciones propias de los pueblos preexistentes a la herida colonial, que superviven por la escucha y transmisión oral de estos pueblos carecen de las lógicas de producción de acumulación de riquezas; Ainy refiere a un principio de reciprocidad y Minca a un sistema de trabajo comunitario.

La conformación del proyecto capitalista-patriarcal-colonial-moderno, como matriz del poder mundial, impone identidades geoculturales inscriptas en patrones de superioridad racial europea, blanca y heteropatriarcal, también, el control/apropiación de los trabajos en América, al decir de A. Quijano (2000),

> La primera identidad geocultural moderna y mundial fue América. Europa fue la segunda y fue constituida como consecuencia de América, no a la inversa. La constitución de Europa como nueva entidad/identidad histórica se hizo posible, en primer lugar, con el trabajo gratuito de los indios, negros y mestizos de América, con su avanzada tecnología en la minería y en la agricultura, y con sus respectivos productos, el oro, la plata, la papa, el tomate, el tabaco, etc. (p. 221).

El eje de la dominación colonial es la construcción de dispositivos[76] de control y disciplinamiento de las subjetividades, así, se moldean gestos, deseos, cuerpos e

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

76 Tomamos la definición de dispositivo según Foucault en una entrevista que da a Giorgio Agamben:

ideologías en base a los requerimientos para la producción de mercancías. Su matriz estructura todos los saberes en un conocimiento monocultural y hegemónico validado como verdadero. De tal modo la filosofía secular articula las ciencias humanas y naturales a través del concepto de razón que justifica el orden social androcéntrico.
El colonialismo se impone en América, en tanto construcción geopolíticas y geohistórica, como configuración económica-política-epistémico occidental.
La colonialidad del poder, tal como se dijo en el documento de Área del CBC, una red de creencias unívocas en las formaciones disciplinaria de las Ciencias Sociales. Las Sociología y la Antropología, en este sentido, aportan categorías inscriptas en la racionalidad científico-técnica para el análisis que se corresponden con el pensamiento que estructura las epistemologías occidentales: civilización/modernidad para los pueblos europeos y barbarie/atraso para los pueblos no europeos. Todo esto con el fin de generar una base social, tecnológica y profesional que la sostenga, Castro Gómez (2005) expresa,

> Es justo, desde este imaginario colonial, que la modernidad es leída, traducida, enunciada y asimilada entre nosotros. Por ello no tiene sentido hablar de un "desencuentro radical" con la modernidad en América Latina, ya que modernidad y colonialidad no son fenómenos sucesivos en el tiempo, sino simultáneos en el espacio. (p. 18).

La acepción moderna y colonial de la categoría trabajo entendido como unidad de medida de las distintas actividades y como mercancía cuyo fundamento es el tiempo lineal y progresivo, se desarrolla entre los siglos occidentales XVII y XIX, coincidiendo con el avance colonial y moderno de la sociedad europea. De este modo, el capitalismo colonial-heteropatriarcal-racista-moderno estructura la sociedad en torno al trabajo como fundamento del orden social, la abundancia y la autonomía de las personas, según Andre Gorz (1991) "La forma en que lo conocemos, lo practicamos y lo situamos en el centro de la vida individual y social fue inventada y luego generalizada con el industrialismo." (p. 25).
Las definiciones acerca de los trabajos y su permanencia hasta la modernidad, se remonta en esa linealidad histórica parroquial occidental a la concepción griega de las actividades laboriosas donde se vinculaban a experiencias de sufrimiento y de tortura. Ya que, como distingue Aristóteles están aquellas personas que pueden vivir en libertad sin las obligaciones que generan las necesidades de la vida; y a las que les queda reservado, como es el caso de los esclavos y esclavas, las labores para mantenerse vivo y servir a su amo.
Es durante la denominada Edad Media europea, y hasta fines del S XVIII, que la producción se organiza en torno a los talleres artesanales que progresivamente dan paso a las "corporaciones de oficio". La producción en los talleres y en el incipiente capitalismo fabril no se encuentra determinado por la racionalidad económica capitalista. La producción artesanal se entrelazaba con el trabajo a domicilio que conserva la racionalidad de un sistema de vida ligado al bienestar de una economía tradicional, al decir de Gorz (1991),

> La actitud tradicional ante la vida; la ganancia tradicional, la medida tradicional del trabajo, el modo tradicional de llevar el negocio y las relaciones con los trabajadores, la clientela también tradicional y el modo igualmente tradicional de hacerse con ella y de efectuar las transacciones:

---

1) (el dispositivo) es un conjunto heterogéneo, que incluye virtualmente cualquier cosa, lo lingüístico y lo no-lingüístico, al mismo título: discursos, instituciones, edificios, leyes, medidas de policía, proposiciones filosóficas, etc. El dispositivo en sí mismo es la red que se establece entre estos elementos; 2) El dispositivo siempre tiene una función estratégica concreta y siempre se inscribe en una relación de poder; 3) Es algo general, un reseau, una "red", porque incluye en sí la episteme, que es, para Foucault, aquello que en determinada sociedad permite distinguir lo que es aceptado como un enunciado científico de lo que no es científico.

COPIA

> este tradicionalismo dominaba la práctica y puede decirse que constituía la base del ethos de este tipo de empresarios. (p. 31).

Es así, cómo se desarrollan categorías para pensar la libre circulación y uso de la fuerza de trabajo (a la par del avance tecnológico) como co-constituvos en la transición del taller artesanal a la fábrica capitalista.

A partir de la formulación de Newton de un mundo-máquina que puede ser conocido a través de leyes físicas y matemáticas; estas teorías neoclásicas, profundizan los supuestos a partir de los cuales los sujetos económicos actúan individualmente, como los átomos que responden a leyes universales, que naturalmente buscan el equilibrio.

La definición del trabajo humano a partir de este paradigma implica entenderlo como un medio para obtener beneficios despojándose de toda su calidad humana, y considerándolo contablemente como costo, masa salarial y conceptualmente como recurso humano, capital humano entre otras asignaciones.

Simbólicamente, el acceso al trabajo mercantilizado es el objetivo necesario para la subsistencia, fuente de legitimidad moral de las personas y factor de integración social.

Los procesos de acumulación capitalista parten de la separación hombre-naturaleza como condición necesaria para el desarrollo y el progreso social. Tal concepción se constituye en el núcleo fundante del Taylorismo en la búsqueda de la prosperidad, la eliminación del ocio y la vagancia. Este proceso implica, también, la separación trabajo/manual, trabajo/ intelectual, la fragmentación del conocimiento y de las tareas para eliminar el tiempo muerto y lograr el máximo de eficiencia y productividad.

Para ello, contempla la división del trabajo entre las personas y también entre las personas y las máquinas, el ambiente, el cronometraje del tiempo, de los movimientos y operaciones elementales para mejorar la productividad

Las categorías de análisis del materialismo histórico permiten ampliar y complejizar las miradas tradicionales y liberales al considerar la centralidad del trabajo industrial. El trabajo constituye un hecho social en el que los seres humanos dan sentido a la materialidad, a sus potencialidades y establecen relaciones de fraternidad que producen una transformación en el propio ser y en su entorno social. A su vez, dentro del mismo materialismo histórico los feminismos declaman nuevas miradas centradas en la intersección entre clase, género y color para complejizar aún más las relaciones entre capital y vida. Coincidiendo con Federici, no se puede desvincular el análisis social de este conflicto sin tener presente que la expansión del capitalismo como sistema de vida tuvo como contracara y proceso constitutivo, la expansión colonial y, por ende, los genocidios a mujeres y pueblos pre-existentes. La acumulación primitiva no fue, entonces, simplemente una acumulación y concentración de trabajadores explotables y capital. Fue también una *acumulación de diferencias y divisiones dentro de la clase trabajadora*, en la cual las jerarquías construidas a partir del género, así como de la "raza" y edad, se hicieron constitutivas de la dominación de clase y de la formación del proletariado moderno. Eso genera relaciones salariales distintas que, según Silvia Federici (2013),

> Mediante las relaciones salariales, el capital organiza diferentes mercados laborales (un mercado laboral para los negros, para los jóvenes, para las mujeres jóvenes y para los hombres blancos) y opone la "clase trabajadora" al proletariado "no trabajador", supuestamente parasitario del trabajo de los primeros. Así, a los que recibimos ayudas sociales se nos dice que vivimos de los impuestos de la "clase trabajadora", las amas de casa somos retratadas como sacos rotos en los que desaparecen los sueldos de nuestros maridos. Sin embargo, es la debilidad social de los no asalariados lo que finalmente ha sido y es la debilidad de toda la clase obrera respecto al capital. (p. 63).

De este modo, y siendo coherente con los marcos, enfoques, perspectivas y principios del Diseño Curricular para el Ciclo Básico Común y el Interciclo, en un ciclo orientado

la Sociología del Trabajo viene a profundizar los debates en torno a los trabajos desde coordenadas de clase, género y color. Este nuevo lugar de enunciación permite ahondar en la linealidad occidental hegemónica en relación a las concepciones de trabajos, pero desde esa mirada interseccional que posibilita romper el tiempo y el espacio eurocentrado para contemplar otras formas de trabajos y redefinir los trabajos considerados tradicionales.
Se considerarán los nuevos aportes y debates del capitalismo global desde debates inter y transdiciplinarios para desenmascarar las lógicas que sostienen los trabajos migrantes complejizando la cuestión de ciudadanías y soberanías desde postulados plurinacionales y pluriculturales; los trabajos domésticos como unidad principal del desarrollo capitalista al no ser ni estar considerado como trabajo y por ende, estar atravesado por una cuestión de género, clase y color; la marginalizaciones de los trabajos campesinos-indígenas rompiendo los binarismos centro-periferia, desarrollo-subdesarrollo, progreso-atraso, trabajo de primera o "en blanco"-trabajo de segunda "en negro"; trabajos en el ámbito público y trabajos en ámbito privado; la feminización de ciertos trabajos; los no cupos de los trabajos corporizados en disidencias; entre otros.

NUDOS DISCIPLINARES

Los siguientes nudos disciplinares están pensados transversalmente a partir de los núcleos problemáticos del Área:

- La historia social del trabajo desde una perspectiva de color, clase y género revisitando el horizonte de experiencias donde recuperaremos los distintos trabajos: el trabajo doméstico, trabajo artesanal, taylorismo, fordismo, toyotismo, el trabajo de manufacturas, gestión obrera, el trabajo postoyista.
- Formas de apropiación/control/distribución de las fuerzas de trabajos y de la producción en Abya Ayala. La colonialidad del poder-saber en la articulación de todas las actividades mercantiles y relaciones laborales en un mismo espacio/tiempo en función del capital y el mercado. División racial y de género del trabajo. dominación colonial, blanquitud, distribución del trabajo, relaciones no salariales, servidumbre, esclavitud y explotación de los pueblos-naciones pre-existentes. Identidades geoculturales, capital y trabajo. Expropiación de las actividades económicas y de producción.
- La Sociología de los Trabajos en Abya Ayala. Racionalidad económica capitalista y determinismo. Capitalismo, Geopolítica y control del trabajo asalariado y sus productos. Escalas centro-periferia del mercado mundial desde el locus de enunciación occidental.
- Subjetividades y trabajos: el color y el género de los trabajos, alienación, estereotipos, masificación, individualización. División sexual de los trabajos. Binarismo heteronormativo. Capitalismo heteropatriarcal y trabajos. Colonialidad del ser y subjetividades. Normatividad hegemónica y familia tradicional. Organización sexuada de las tareas. Trabajos no remunerados. Ámbito privado doméstico feminizado. Estrategias de supervivencia. Economías de rebusque: trabajo a domicilio, venta ambulante, micro-emprendimientos, auto-empleo, mendicidad, trabajo infantil. Economías populares: redes de trueque, cooperativas y asociaciones de enseñanza, redes comunitarias de intercambios y reciprocidad.
- Procesos de ajuste, migración y hogares transnacionales. Lógica de acumulación, flexibilización de marcos normativos y desregulación del mercado laboral. Desigualdad social y desempleo temporal y permanente. Precariedad y exclusión. Extensión de la edad jubilatoria.

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

ECONOMÍA POLÍTICA (Este espacio curricular se corresponde también con el BACHILLER ORIENTACIÓN AGRO Y AMBIENTE)

La complejización y profundización del abordaje de las Ciencias Económicas en el Ciclo Orientado, implica partir del análisis de las relaciones de poder-saber que el Capitalismo heteropatriarcal moderno y colonial, ha impuesto, identificar las lógicas subyacentes en tal imposición, reconocer las prácticas y saberes subalternizados desde las diversas formas de producción de lo "no existente"[77], para proponer crítica y emancipatoriamente la construcción de saberes sociales, políticos, y económicos, de lo que ha invisibilizado y subalternizado.

Por lo tanto, el punto de partida es retomar y profundizar la propia definición de economía como el conjunto de relaciones sociales que se establecen en la reproducción de la vida, en tanto biodiversa. Dado que dicha reproducción se resuelve mayoritariamente por fuera del intercambio mercantil que el sistema capitalista intenta imponer como único límite y medida, esta premisa permite no sólo cuestionar las concepciones impuestas para el análisis económico -ya sean políticas, jurídicas, analíticas, ideológicas, subjetivas-, sino incorporar y validar otras que efectivamente intervienen y producen saberes en las prácticas económicas.

El sistema capitalista heteropatriarcal impuesto colonialmente divide clases, género, espacios político-territoriales, en dominantes y dominados, en poderosos y subalternos, en desarrollados y subdesarrollados, estableciendo una jerarquía en base al poder, y no a las construcciones sociales que se desarrollan efectivamente y de modo mayoritario en las sociedades, en tanto experiencias de vida políticas, económicas, y organizacionales entre otras.

En el ámbito de la reproducción de la vida, el mercado se ha erigido como el único modo validado de extraer, producir, distribuir, y consumir, de establecer el objetivo sobre esas actividades, y de producir conocimientos sobre dichos procesos, justificando en el progreso material -desarrollo universal- las injusticias socioambientales y sus consecuencias de expoliación, explotación, dominación e infelicidad.

Esta imposición en términos de proceso y de conocimientos, invisibiliza la multiplicidad de prácticas económicas por fuera del sistema de intercambio mercantil, sus diversas racionalidades, los conocimientos pluridiversos que producen, y las redes de articulación en que se sustentan.

Una propuesta de economías emancipatorias y decoloniales aborda críticamente los postulados de la economía capitalista - las lógicas productivas que impone, las escalas que reconoce, las subalternidades que produce y justifica, y los desarrollos conceptuales que valida-, y profundiza las prácticas económicas que efectivamente sostienen la biodiversidad, las racionalidades témporo-espaciales diversas que las sustentan, las articulaciones globales de las mismas, los objetivos superadores de la acumulación, y los conocimientos que se construyen a partir de las mismas.

Implica necesariamente el abordaje de la economía política en tanto unidad epistemológica superando la división impuesta por la modernidad[78], y deviene en una

77 Boaventura de Santos Sousa postula que el sistema dominante produce como "no existente" las prácticas y saberes que se producen por fuera de lo hegemónicamente impuesto, negando no sólo su efectiva existencia sino también sus resultados efectivos, las relaciones sociales que producen y los conocimientos que generan.

78 La economía, que hasta el siglo XVIII era economía política, desterró este segundo vocablo y se convirtió en economía a secas; al eliminar el adjetivo "política", los economistas podían sostener que el comportamiento económico era el resultado de leyes inherentes a la economía sin intervención de las relaciones sociales y, con ello, convalidaban los principios del laissez-faire. Más tarde, la ciencia política surgiría como disciplina escindida del Derecho y la Filosofía legitimando a la economía también como disciplina separada. La economía política había sido rechazada con el argumento de que el estado y la economía debían operar según lógicas distintas. En términos decoloniales cabría, quizás, llamarlas Economías políticas habida cuenta de las diversas experiencias, participaciones y construcciones de la vida socio-político-económica de las comunidades y sociedades.

amplitud aún mayor que la impuesta por la ciencia moderna cuando, al considerar las economías otras, incorpora las consideraciones ecológicas, decoloniales, de género y solidarias.

La economía política en tanto ciencia moderna se ha basado en el análisis conceptual de los problemas de valoración y distribución ligados a los modos de producción y, capitalismo de por medio, los patrones de acumulación de los diversos modelos que lo han atravesado. Desde los clásicos (Smith, Ricardo y Marx) hasta los neoliberales, la problemática del valor se erige como el territorio de disputa científica desde el cual analizar, explicar y validar las prácticas económicas, sus desarrollos, y sus resultados,

> La teoría del valor es algo así como el corazón de la ciencia económica (y como tal fue reconocida, aunque con diversos grados de claridad) y, por lo tanto, en la suerte sufrida por ella se refleja mejor que en cualquier otra teoría los puntos cruciales de la historia misma de la economía política. (Napoleoni, 1962, p. 1569).

En el marco del sistema capitalista, las problemáticas del valor y de la distribución del ingreso han sido objeto de abordaje y de construcción de modelos, todos tendientes a garantizar los patrones de acumulación. Al hacerlo, en forma creciente de racionalización instrumental, han producido un "alejamiento" de la razón de ser de la economía que es la satisfacción de las necesidades, y han negado o invisibilizado las relaciones sociales que se producen en este campo y el ejercicio del saber-poder que las condiciona, en busca de objetivos que la modernidad colonial occidental ha impuesto como universales.

El análisis económico-político que se basa en la reproducción de la vida toda, considera a las relaciones sociales económicas como la materia prima de la economía política; a las problemáticas de sostenibilidad de la vida humana y de los sistemas biodiversos que la contienen, como el eje analítico; y a los objetivos de alternativas al desarrollo en tanto vidas que merezcan ser vividas, como los paradigmas económicos basados en otras racionalidades no lineales.

Se subvierte, de este modo, el abordaje de las relaciones económico-políticas y el análisis de los conocimientos que producen. Ya no se trata de producir para el mercado, con lógica extractivista y lucrativa, sino de reproducir la biodiversidad manteniendo los sistemas de vida lo que implica transformar el clásico conflicto Capital-Trabajo en un conflicto aún mayor, el conflicto Capital- Vida. Ya no se trata de buscar el desarrollo, identificando progreso con crecimiento económico, sino de buscar alternativas al desarrollo que sean sostenibles, justas y pluridiversas.

Esta mutación de la lógica productiva, cambia también la concepción de trabajo y las consideraciones políticas en el análisis de los modos en que las sociedades se organizan para desarrollar dichas lógicas. E implica reconocer que el hecho de que un modo sea dominante no implica que no conviva en tiempos y espacios con otros modos que sostienen otras racionalidades, otros objetivos y otros modos de organización.

El ejercicio de saber-poder términos de proceso y de conocimientos económicos, ha construido como "no existentes", la multiplicidad de prácticas económicas por fuera del sistema de intercambio mercantil, sus diversas racionalidades, los conocimientos pluridiversos que producen, y las redes de articulación en que se sustentan.

Las miradas emancipatorias y decoloniales abordan críticamente los postulados de la economía política capitalista-ortodoxos y heterodoxos- cuestionando:

a. sus objetivos-lucro, desarrollo, crecimiento-;
b. sus resultados -desigualdad, expoliación de los bienes comunes y deshumanización-
c. las lógicas productivas-distributivas que impone - el productivismo, la acumulación, el intercambio mercantil, y el extractivismo entre otras-;

ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de Despacho y Mesa de Entradas

d. las escalas que reconoce -globalización dominante-,
e. las subalternidades que produce y justifica- clase sociales, mujeres, sexualidades disidentes, subdesarrollo-; y
f. los desarrollos conceptuales que valida como únicos posibles – economía neoclásica, economía formal, entre otros-.

A la vez, analiza específicamente, y profundiza los conocimientos acerca de las prácticas económicas que:

a. efectivamente sostienen la biodiversidad;
b. se sustentan en racionalidades témporo-espaciales diversas;
c. generan y se apoyan en articulaciones globales y redes de producción y comercialización alternativas;
d. poseen objetivos superadores de la acumulación que consideran prioritario el bien-estar de toda la comunidad político-territorial sin destruir los sistemas de vida del territorio que se habita;
e. permiten el empoderamiento de grupos y comunidades en la disputa política con el poder hegemónicamente impuesto; y
f. construyen conocimientos basados en dichas prácticas con postulados teóricos emancipadores.

Atravesar los conocimientos hegemónicamente validados con un enfoque crítico implica el análisis de la desigualdad y el sufrimiento que las diferencias en torno a la propiedad, la clase, la colonialidad, la raza, y el género, producen, y sus consecuencias de apropiación, expoliación, explotación y sometimiento deshumanizantes; hacerlo decolonialmente propone validar, desde las cinco ecologías propuestas por Boaventura de Sousa Santos , la multiplicidad de modos de organizar la producción y reproducción de la vida, la recuperación y valorización de los sistemas alternativos de producción y distribución de las diversas economías y organizaciones consideradas subalternas por el capitalismo, y los conocimientos que de ellas devienen; darle un carácter emancipatorio genera el marco de reconocimiento de las resistencias a los sistemas impuestos de explotación y subhumanización, y la construcción de un presente expandido-y un futuro- otro posible a partir de los conocimientos que en esas resistencias subyacen.

La propuesta de la economía ecológica considera a la economía como un sistema abierto; plantea que la unidad económica a considerar son los ecosistemas de los territorios; define como conflictos ecológico-distributivos – extracción de materiales y energía, transporte, residuos y contaminación- a las consecuencia del sistema capitalista moderno y colonial; analiza los diversos lenguajes desde los cuales estos conflictos son expresados –económico, derechos territoriales, sacralidad del territorio, racismo ambiental, biopiratería, identidad étnica-social, desigualdad entre países, seguridad y soberanía alimentaria, entre otros- y las resistencias que en tales expresiones subyacen; establece las críticas al paradigma del desarrollo sustentable señalando la falacia de algunos indicadores de (in)-sustentabilidad y la insuficiencia de los desarrollos con que la adaptable teoría neoclásica responde a las consecuencias visibles de la acumulación capitalista buscando siempre formas de crecimiento; y combina en su propuesta consideraciones de la ecología política y de la economía planteando la inconmensurabilidad de los valores de las consecuencias de la expoliación de los bienes comunes. Al hacerlo destruye la base de toda la teoría del valor, y los sustentos teóricos sobre estas problemáticas que se construyeron desde las teorías dominantes y habilita la utilización de diversas racionalidades y saberes para dar respuestas a la crisis civilizatoria.

La economía feminista es una definición que se hace en plural ya que abarca una serie de posicionamientos basados en una racionalidad reproductiva que tensiona los procesos económicos a escala global en relación a su impacto final en los procesos de

ADRIANA BENITEZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas

bien-estar humano en general, y de las relaciones de poder-saber heteropatriarcales en particular.

Al respecto señalan que el abordaje de las dinámicas ampliadas de la reproducción social implica partir del lugar central que ocupan los cuidados y el análisis de los hogares que el capitalismo heteropatriarcal hegemónico atribuye casi con exclusividad al ámbito de lo femenino en su división sexual del trabajo y subvalora en su teoría del valor, y centrar el objetivo básico de la economía política en la posibilidad concreta del aprovisionamiento y el bien-estar de toda la humanidad. De este modo el eje de análisis centrado en los cuidados de la vida, subvierte la racionalidad económica de producción y lucro y aborda la complejidad biopolítica de los modos de sujeción y explotación en el capitalismo contemporáneo, así como sus posibilidades de transformación. Esto implica reconocer,

> las estructuras de género de la economía y las crisis, la evaluación de las políticas económicas desde la perspectiva de los derechos de las mujeres, los análisis de la transformación global del trabajo de las mujeres, y la economía no remunerada invisibilizada. (Agenjo Calderón 2016 s/d).

Este reconocimiento establece que el problema económico que debe resolver un sistema político-económico es el bien-estar cotidiano de toda la población y cómo se distribuye la responsabilidad – en forma desigual atravesada por el poder- sobre este bien estar; en el decir de Perez Orozco (2006),

> es necesario trascender las dicotomías fundacionales del discurso económico androcéntrico (producción-reproducción, trabajo-no trabajo...), cuestionando la normatividad de los términos valorados, y apostando por no concederles el mismo valor analítico, sino por centrar el análisis económico en un elemento que los trasciende y a la vez los contiene: el cuidado de la vida. (s/d).

La economía política feminista vincula la sostenibilidad de la vida con la reproducción justa e igualitaria de las condiciones de vida, y con la despatriarcalización, desmercantilización y universalización de los cuidados. Esta consideración amplía lo que se considera trabajo incluyendo:

> no solo lo que es remunerado, sino todo lo que es necesario para la producción de la vida, de los bienes y servicios que necesitamos, de las relaciones, los afectos y los cuidados que todas las personas necesitan a lo largo de sus vidas. Esto nos permite comprender la interdependencia entre los procesos que garantizan que la sociedad se sostenga y, más allá de revelar que la reproducción de la vida es esencial para la producción de mercancías, plantea que el centro de nuestra organización social y económica no debería ser el mercado y las ganancias, sino el cuidado con la vida. (Nobre, 2015, s/d).

Retoma en este punto los dos aspectos básicos –valoración y distribución- de la economía política, subvirtiendo las concepciones hegemónicas y la definición de conflictos asociados a ellas, por un lado y ampliando el espectro de lo considerado económico, por el otro. El sistema de mercado, sostienen, es sólo la punta del iceberg; la vida se sostiene por lo que no se ve.

La economía solidaria analiza las múltiples prácticas de producción, distribución, consumo, ahorro y crédito que basan su accionar en la colectividad-de propiedad y de tareas-, la satisfacción de las necesidades en territorio, la toma de decisiones asamblearias y la articulación de los diversos procesos en redes amplias; todo centrado en relaciones solidarias y en las instituciones de reciprocidad, redistribución e intercambio fuera de la lógica de acumulación mercantil tendientes a consolidar alternativas económicas frente a la hegemonía del mercado.

Dentro del mundo de las transacciones se establece la multiplicidad, desde aquellas donde no existe el mercado, aquellas dentro del mercado convencional y otras dentro

ES COPIA

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

de los mercados alternativos. Las transacciones donde no existe mercado son parte de las alternativas económicas y éstas no pueden ser conmensurables.
En correlato con las economías feministas y del buen vivir establece la existencia de múltiples mercados que utilizan diversas racionalidades para establecer el valor, se manifiesta en concepciones otras sobre producción e intercambio basadas en la justicia y la igualdad, postula otros modos de comercialización , de consumo y de financiación, y establece principios normativos orientados hacia una economía para la vida y aportas elementos para la construcción de una subjetividad social en la dirección de la reproducción de modos de vida más justos.
La apuesta por la afirmación de la vida de la economía solidaria establece que los territorios, en tanto construcción, son los lugares donde se realiza la gestión de la producción mediante el trabajo cooperativo basado en prácticas de reciprocidad utilizando una racionalidad solidaria socio-ambiental.
La economía del buen vivir subvierte las concepciones de naturaleza y trabajo propias del sistema expoliativo productivista. Considera que los seres humanos somos parte de ese todo diverso que conforma un sistema de vida superando el binarismo moderno personas/naturaleza.
Ese sistema biodiverso se conforma como sujeto de derecho en esta concepción al punto de ser incorporado en las legislaciones. Define al trabajo como un proceso que es siempre intersubjetivo en la comunidad, y de sus integrantes con el sistema diverso en el que se asientan asignándole sentido a la tierra.
Combinando lógicas de propiedad familiar y comunitaria aplica un saber socio-técnico en referencia a las obligaciones y divisiones del trabajo asentado en la memoria y el aprendizaje.
El objetivo de la producción y de la distribución, son la autosuficiencia y la autodependencia, postulando que se trata de construir una sociedad con diferentes tipos de mercados basadas principalmente en la reciprocidad.
El ejercicio del poder de los estados capitalistas deviene en acciones de dominación que se plasman en políticas económicas, y que implican diversos modos de intervenir en las prácticas económicas. Estas políticas económicas abarcan los múltiples aspectos de las prácticas económicas que se realizan en los espacios políticos territoriales bajo su ámbito, y establecen las condiciones de posibilidad para que las mismas se desarrollen. Las prácticas de economías otras se manifiestan como resistencia no sólo frente a la economía política hegemónica sino también a su materialización en normativas estatales.
El abordaje de los diversos aspectos de las relaciones económicas en tanto tramas de relaciones y narrativas sociales, deviene en una estructuración de saberes y conocimientos situados que ponen en diálogo los saberes producidos por la racionalidad científica occidental con los producidos por otras racionalidades -liberadora, feminista, solidaria, agrícola campesina indígena, ambiental, entre otras-, y posibilita el abordaje de economías otras, cuyas lógicas no parten de los esquemas abstractos, lógicos y matemáticos de la economía formal hegemónica, sino que lo hacen desde modelos generados a partir del mundo social rompiendo con la cosificación de las relaciones humanas y sociales constitutivas de las relaciones económicas dominantes y habilitando y reconociendo visiones y prácticas de diferencias económicas, políticas, ecológicas, culturales en contextos heterogéneos.

NUDOS DISCIPLINARES

El abordaje de las relaciones sociales económicas implica la unidad de la economía y la política, y destierra la ilusión de una ciencia económica pura y formal desentrañando las relaciones de saber-poder que operan en la imposición del capitalismo heteropatriarcal moderno y colonial.

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

El análisis de los modos de producción: concepciones en torno a la producción, los objetivos, la propiedad, la valoración y la distribución en los sistemas económicos. El desarrollo de la economía política capitalista y sus patrones de acumulación: ortodoxos versus heterodoxos. El recorrido desde liberalismo clásico hasta la globalización neoliberal, y la disputa con el paradigma neoclásico dominante. Las relaciones de dominación propias de los estados capitalistas. Las políticas económicas y los diversos niveles de intervención estatal en las prácticas económicas.

El análisis de las relaciones sociales económicas desde las múltiples ecologías implica considerar a la economía como un sistema abierto, establecer que las unidades económicas básicas de producción son los ecosistemas, postular el eje de sostenibilidad de la vida, considerar trabajo a toda potencia creadora de valores de uso, y construir alternativas al desarrollo sustentable capitalista desde racionalidades y lenguajes liberadores, emancipatorios, ecológicos, feministas y críticos.
Las propuestas de la economía ecológica y la configuración de los problemas ecológico-distributivos. Lenguajes y racionalidades que disputan sentido en la definición de las problemáticas económicas. el ecosistema como unidad de gestión económica básica y el mantenimiento de los sistemas de vida. Economía ecológica y ecología política popular en la respuesta a las problemáticas derivadas de la extracción, expoliación y contaminación propias del capitalismo.
Sostenibilidad de la vida y lógicas reproductivas. La economía de cuidados y su capacidad de producir condiciones de vida justas. Propiedad comunal y derechos de la naturaleza. Las instituciones de reciprocidad y redistribución y la existencia de múltiples mercados.
Producción, distribución, financiación, y consumos basados en lógicas reproductivas, solidarias y emancipatorias. Las concepciones del buen vivir, la economía solidaria y la economía política feminista en los procesos de definición y valoración de los trabajos.
Las prácticas económicas y los desarrollos conceptuales de las economías otras. La validación de los conocimientos que proponen desde una ecología de saberes, de transescalas, de reconocimientos, de temporalidades y de productividades. La ruptura de la racionalidad instrumental del capitalismo y las racionalidades liberadoras, emancipatorias, feministas, ecológicas y solidarias.

La constitución del mercado capitalista como centro de producción de sentido-s culturales, jurídicos y legales, controlando y regulando las relaciones humanas, instituyendo jerarquías de ciudadanía-s, legitimando prácticas legales e ilegales que lo retroalimentan y lo constituyen como lo incuestionable, genera en prácticas político-económicas de resistencia y disputa de sentidos fundadas en la búsqueda de buenos vivires, en la producción para la satisfacción de las necesidades con lógicas solidarias y ecológicas, y en el empoderamiento de las comunidades político-territoriales.
La resistencia de los sectores populares a las lógicas y funcionamiento de los mercados. Prácticas económicas que permiten des-localizar y des-producir. Movimientos de resistencia contra el capitalismo global. La lucha por el reconocimiento de prácticas y saberes en el campo de la economía política. La resolución de la sostenibilidad de la vida fuera del intercambio mercantil. Movimientos sociales que disputan poder y sentido en las prácticas económicas territoriales. La disputa por la propiedad en los territorios. Articulaciones globales de organizaciones de producción y distribución. Redes de comercio justo. Sociedades más justas y principios no capitalistas. Redes de producción solidarias y participación democrática desde el Sur Global. Organizaciones económicas populares. Cooperativas. Vínculos abiertos, plurales y voluntarios. Movimientos urbanos por el derecho a vivienda. Movimientos indígenas por la recuperación de sus territorios. Trabajos cooperativos y participación democrática. Potencial emancipador de prácticas ancladas en la reciprocidad y generosidad.

Imperativos ecológicos en los procesos de producción. La subversión de la lógica del crecimiento y el progreso, movimientos por el decrecimiento económico. La construcción de alternativas al desarrollo sustentable.

CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA

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

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

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

El punto de partida es la pedagogía crítica y del concepto en tanto trama narrativa que permite recuperar la potencia creativa y transformadora del aula considerando la significatividad y situacionalidad del estudiantado. esto permite la retroalimentación permanente entre orientaciones curriculares, definiciones institucionales y propuesta didáctica constructiva y posibilita pensar-nos desde un curriculum situado y dinámico.

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

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

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

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

Se retoma en ese sentido y se profundiza el posicionamiento del Área establecido en el Diseño Curricular de la provincia,

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

ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial
Despacho y Mesa de Entradas

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

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

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

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

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

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

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

En pos de vislumbrar algunas orientaciones didácticas desde las cuales comenzar a elaborar materiales de la enseñanza desde estos marcos epistémicos, políticos y pedagógicos, resulta necesario partir de la reflexión acerca de la diversidad de concepciones como parte del proceso de problematización. Esto permite el posicionamiento respecto de la existencia de múltiples experiencias, múltiples saberes y múltiples prácticas.

Desde esta posición ético-política se debe reconocer y conceptualizar las relaciones sociales generadas en la búsqueda de realización de las necesidades, como punto de partida para historizarlas. Entonces, se debe realizar el análisis y comparación de los diversos pueblos en sus periodizaciones y territorialidades a partir de las categorías resignificadas a la luz de las epistemologías "desestabilizadoras", dejando de lado la mera descripción que resta posibilidades de análisis y no procura una problematización en horizontes témporo-espaciales.

Trabajar con diversidad de recursos y fuentes de información como estadísticas, fuentes periodísticas- orales y documentales-, materiales audiovisuales, producciones artísticas, obras literarias, entre otras, y estrategias metodológicas como estudio y comparación de casos, ateneos de debate sobre temas controversiales y otros, viabilizan procesos de problematización y de conceptualización.

Los proyectos de trabajo colectivo a partir de problemas, aportan desde la multiplicidad de saberes y prácticas, la posibilidad de la democratización del conocimiento. A la vez producen una ruptura en los espacios-tiempo de la clase y el tiempo universal calendárico, lineal y gregoriano.
Este proceso de reconocimiento, análisis y problematización debe realizarse abordando una concepción compleja de sistema capitalista-patriarcal-colonial y moderno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AAVV (2018). Documento de Perspectivas Diseño Curricular Resolución N° 1463/2018. Neuquén. Argentina.

AAVV (2018). *Documento de Área de Ciencias Sociales, Políticas y Económicas, Diseño Curricular Resolución N° 1463/2018.* Neuquén. Argentina.

Agamben, G. (2011*). ¿Qué es un dispositivo?* Revista Sociológica. Año 26, Número 73, pp. 249-264. Recuperado en: https://www.sociologicamexico.azc.uam.mx /index.php/Sociologica/ article/view/112/103

Agenjo Calderón, A. *Repensando la economía feminista.* Buenos Aires, Argentina. Revista de Economía Crítica, nº22, segundo semestre 2016, ISSN 2013-5254

Blosch, Ernest (1995). *The Principle of hope.* Cambridge. Inglaterra. MIT Press.

Castro Gómez, S. (2007). *Descolonizar la universidad. La hibrys del punto cero y el diálogo de saberes.* En Castro-Gómez y Grosfoguel (2007). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá. Colombia. Siglo del Hombre Editores. Recuperado en http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libros/147.pdf.

Edelstein, G. (1997). *La reflexión sobre las prácticas. Algo más que un lema.* Córdoba. Argentina. Mimeo,

Federici, Silvia (2004). *Caliban y la bruja. Mujeres, cuerpos y acumulación originaria.* Madrid. España. Traficante de Sueños.

Federici, Silvia (2013). *Revolución en punto cero. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas.* Madrid. España. Tinta limón.

Fraschina y Kelstenboim (coord) (2014). *Economía política.* Buenos Aires. Argentina. Ed. Maipue.

Gorz, A. (2000). *Metamorfosis del trabajo.* Madrid. España. Editorial Sistema.

Lander, E. (Comp) (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales.* Caracas. Venezuela. Ed. Ciccus-CLACSO.

Lugones, M. (2008). *Colonialidad y género.* Tabula Rasa, Núm. 9, julio-diciembre, 2008, 73-101. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Bogotá, Colombia. Disp. en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600906

Mignolo, W. (2007*). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto.* En Castro-Gómez, Santiago y Ramón Grosfoguel (Edit.) (2007). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Siglo del Hombre Editores, Bogotá, 25-46. Recuperado en: http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf.

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

Nobre, Nalu y Moreno. (2015) *Las mujeres en la construcción de la economía solidaria y la agroecología.* Textos para la acción feminista São Paulo. Brasil. Publicación de SOF – Sempreviva Organização Feminista.

COPIA

Nahuel, Jorge (Comp.) (2013). *Huellas y senderos, informe final de los resultados del relevamiento territorial, histórico, social y cultural de la comunidad mapuce Lof Paichil Antriao.* Newken. Puel Mapu. Editado por ODHPI.

Nahuel, María Laura (2019. *Radical Cartographies and New Territorialities: Explorations from Latin America.* Texas. Estados Unidos. Editada por Bjorn Sletto, University of Texas Press.

Nogué, Joan (2006). *Geografía Política.* En Hiernaux, Daniel. Lindón, Alicia (dir). (2006). Tratado de Geografía Humana. México. Editorial Anthropos.

Quijano A. (2000). *Colonialidad del Poder, eurocentrismo y América Latina.* Recuperado en: http://biblioteca.clacso.edu.ar

Perez Orozco, A. (2014). *Subversión feminista de la economía.* Madrid. España. Traficantes de sueños.

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

Siede, I. (2007). *Hacía una didáctica de la formación ética y política.* En Siede, I. Y G.

Schujman (Comp.) (2007). *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política.* Buenos Aires. Argentina. Aique.

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA

AAVV (2008). *Imperio, multitud y sociedad abigarrada.* La Paz. Bolivia. Muela del diablo editores.

Aguilera, F y Alcántara, V (comp.) (2011). *De la Economía ambiental a la economía ecológica.* Barcelona. España. Ed. ICARIA.

Agra Romero, M. X. (2007). *Ciudadanía, Feminismo y Globalización.* Recuperado en: https://www.labrys.net.br/labrys10/espanha/agra.htm.

Alemán, J. (2016). *Horizontes neoliberales en la subjetividad.* Buenos Aires. Argentina. Grama.

Alonso, Zurbriggen, Herczeg y Lorenzi (2007). *Las grietas, entre el conocimiento y la ignorancia: apuntes para la problematización de la 'normalidad' en las escuelas"* presentado en las I Jornadas Nacionales de Investigación Educativa. Mendoza. Argentina.

Astrada, C. (1968). *La Génesis de la dialéctica.* Buenos Aires. Argentina. Juarez Editor S.A.

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

Colectivo simbiosis y Colectivo situaciones (2011). *De chuequistas y overlockas. Una discusión en torno a los talleres textiles.* Buenos Aires. Argentina. Tinta Limón.

De La Garza Toledo, E. (Coord) (2000). *Tratado Latinoamericano de Sociología del Trabajo.* México Distrito Federal. México. Fondo de Cultura Económica.

Dussel, E. (2015). *16 Tesis de economía política.* México DF. México. Siglo XXI.

Duque, C. (2010). *Judith Butler y La teoría de la performatividad de género.* En Revista de Educación & pensamiento.

Escolar, M. (1996). *Geografía y educación media. La esperanza y el poder de los hechos consumados.* En Revista Geographikos N°7. 2do.semestre de 1996.

Foucault, M. (1999). *El cuidado de la verdad.* En Estética, ética y hermenéutica Barcelona. España. Paidós.

Foucault, M. (2010). *Las palabras y las cosas.* Villa Ballester. Argentina. Siglo veintiuno editores.

Foucault, M. (2006) *Seguridad, territorio, población.*, Buenos Aires. Argentina. Fondo de cultura económica

ES COPIA

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

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

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

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

Korol, C. (2007). *La educación como práctica de la libertad. Nuevas lecturas posibles.* En KOROL, Claudia (Comp.) (2007). Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular. Buenos Aires. Argentina. El Colectivo, América Libre.

Lanz Rodriguez, C. (2011*). "Buen vivir": una opción para cambiar el modo de vida.* Recuperado en https://www.aporrea.org.

Mc Laren, P. (1984). *La vida en las escuelas.* México DF. México. Ed Siglo XXI.

Marañón Pimentel, B. (2014). *Buen vivir y descolonialidad: crítica al desarrollo y la racionalidad instrumentales.* México DF. México. UNAM, Instituto de Investigaciones Económicas.

Max Neef, M. (1993) *Desarrollo a escala humana.* Montevideo. Uruguay. Ed Nordan-comunidad.

Mouffe, C. (2011). *En torno a lo político.* Buenos Aires. Argentina. Fondo de Cultura Económica.

Piciñam, M. et al. (2010). *Propuesta para un KVME FELEN MAPUCE.* Newken, Puel Mapu. Neuquén, Argentina. Gráfica Althabe.

ÁREA CIENCIAS NATURALES

FUNDAMENTACIÓN

La Escuela Secundaria es una unidad pedagógica que cobra sentido al desplegar los conocimientos y saberes a lo largo de ambos Ciclos, por lo tanto, la Formación General del Ciclo Orientado propone dar continuidad a lo trabajado en el Ciclo Básico Común y Enlace Pedagógico e Interciclo[79] a los fines de ampliar y profundizar los conocimientos y saberes concernientes a las disciplinas del Área.

La enseñanza de las Ciencias Naturales en tanto ciencia escolar[80] considera los conocimientos y saberes como factores de inclusión y no de exclusión. En su construcción histórica se puede observar que el conocimiento científico fue pensado para algunas personas y restringido a ciertos contextos o elites. La ciencia escolar se diferencia del conocimiento construido por las sociedades científicas en su carácter democratizador con horizontes de emancipación. Se trata entonces de una enseñanza de las Ciencias Naturales para todos y todas que garantice las condiciones de acceso, permanencia, egreso del sistema educativo y, que también considere las múltiples culturas y contextos.

Los procesos de construcción de significados individuales son resultados de construcciones colectivas situadas en las relaciones e interacciones de las/los estudiantes entre ellos y con los conocimientos y saberes. Entonces, "El sentido social de formar para el ejercicio de una ciudadanía crítica es entendido como una tarea político-pedagógica que tienda a la formación de una persona ético-política en busca de otro orden económico, social y político posible"[81] (p. 35). Es necesario para ello,

79 Resolución N° 1463/2018.
80 Ver documento de Ciclo Básico Común.
81 Resolución N° 1463/2018.

ES COPIA

promover el desarrollo del pensamiento crítico para problematizar, cuestionar, detectar inconsistencias o el uso engañoso de "verdades acabadas", educar para la vida y la ciudadanía desde la dimensión de la ciencia como actividad humana.
La ciencia escolar que se propone enseñar desarrolla conocimientos situados, puesto que ellos reconocen el lugar subjetivo y político de enunciación. Además de exaltar positivamente su carácter parcial ya que "no buscamos la parcialidad porque sí, sino por las conexiones y aperturas inesperadas que los conocimientos situados hacen posible" (Haraway, 1996, p. 339). Los conocimientos producidos por la ciencia son parte de las culturas y están atravesados por factores económicos, políticos y éticos, entre otros. Además, pueden presentar cambios y estancamientos, son producciones colectivas contextuales, inmersas entonces en redes de poder/saber.
La finalidad de la enseñanza de las Ciencias Naturales en la Formación General es lograr la alfabetización científica para la formación de las ciudadanías, para la consecución de prácticas democratizadoras y transformadoras, para participar como ciudadanos responsables en la toma de decisiones sobre asuntos públicos y polémicos. La educación en ciencias debe tender a la construcción de sociedades más justas, a generar horizontes de igualdad, a colaborar con los procesos de simbolización para mirar el mundo desde la complejidad, aportar relatos desde las perspectivas de los derechos humanos, la ambiental, de género, la intercultural y la inclusión que propone este diseño, a promover espacios de encuentros, al disfrute y el placer en torno al conocimiento. En síntesis, educar para la vida. En tal sentido, Paulo Freire (2005) expresa,

> Es necesario que la educación esté – en su contenido, en sus programas y en sus métodos – adaptada al fin que se persigue: permitir al hombre y a la mujer llegar a ser sujeto, construirse como persona, transformar el mundo, establecer con otros hombres y mujeres relaciones de reciprocidad, hacer la cultura y la historia (...) una educación que liberte, que no adapte, domestique o sub juzgue. (p. 39).

En la Formación General del Ciclo Orientado se articulan los saberes y conocimientos vinculados al cuerpo humano, a la construcción de corporalidades en contextos en los que se requiere de una mirada crítica para habitar actitudes que tiendan a la salud integral. Por otro lado, se da continuidad al estudio de la materia y la energía, se profundiza en los modelos que explican los niveles de organización moleculares, atómicos y subatómicos. Se propone una formación integral que permita principalmente dimensionar los modos en los que la materia y la energía se transforman en los niveles de organización presentes en el universo.
El abordaje de cada disciplina construye modelos teóricos acotados que permiten focalizar en el estudio específico del mundo natural. No obstante, todas responden a principios generales y comunes que dotan de coherencia al campo de conocimiento y que enriquecen la Formación General de las/los estudiantes ya que se pretende desnaturalizar la mirada acerca de hechos, fenómenos y procesos que se vivencian en la cotidianeidad.
El avance de la ciencia tiene repercusiones en el desarrollo de tecnologías, pero también en nombre de las ciencias se ha normalizado, patologizado, se han invisibilizado investigadoras, se han clasificado insistentemente los cuerpos y determinado que unas existencias sean más válidas que otras, por lo que se propone generar miradas críticas, reflexivas y propositivas al respecto de las representaciones de los cuerpos que se trabajan en las Ciencias Naturales. Por ejemplo, las luchas por la despatologización de las identidades trans en Argentina, lograron la sanción de la Ley 26743 de Identidad de Género, en el año 2012, mientras que recién en el 2018, la Organización Mundial para la Salud (OMS) eliminó a la transexualidad de la lista de enfermedades de salud mental.

ES COPIA

ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas

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

Históricamente se ha enseñado que los cuerpos se determinan por datos biológicos, que son saludables en ausencia de enfermedad o en una situación ideal de equilibrio. Hoy, la salud se vincula a la posibilidad de salirse de una situación de opresión. La construcción de los cuerpos es entonces social y natural. En este paradigma convergen aportes de la Medicina y la Sociología crítica para abordar una Educación en Salud Integral desde el modelo de la educación popular, enfatizando en la influencia de los factores sociales, ambientales y en la desigualdad económica que experimentan las personas y los grupos sociales a los que pertenecen. Al respecto Fainsod y Busca (2016) explicitan que, "...no se trata de ni ausencia de enfermedad ni de un estado equilibrado de bienestar, sino de la capacidad de salir del lugar de sometimiento a una autoridad que normativiza sus vidas, casi omnipotente y arbitraria" (p. 48).

PROPÓSITOS

- Profundizar los análisis referidos a las concepciones de naturaleza, de corporalidades, de salud, de hechos, fenómenos y procesos físicos y químicos a través de abordar problemáticas que posibiliten ampliar las miradas para evitar dogmatismos, euroantropoetnoandrocentrismo, reduccionismo científico y/o la fragmentación de conocimientos y saberes propuestos por la ciencia colonial.
- Promover el desarrollo de dispositivos comunicacionales a través de la búsqueda de información, de hipotetizar, reflexionar, argumentar, discutir, debatir, describir, explicar, fundamentar y experimentar, para desplegar la oralidad, la escritura, el lenguaje visual y corporal, para potenciar también el trabajo grupal en el Área de Ciencias Naturales.
- Favorecer la construcción de conocimientos y saberes relacionados a los niveles de organización celular, tisular, orgánico y sistemas de órganos presentes en el cuerpo humano para comprender las funciones biológicas de manera integrada, vinculadas a la biodiversidad y a la idea de cuerpo territorio.
- Ampliar los conocimientos y saberes sobre los fenómenos físico químicos contextuales, a partir de profundizar la explicación de la dinámica de los materiales en los niveles moleculares, atómicos y subatómicos, y de analizar las variables como temperatura, presión, concentración y volumen, para construir una mirada integradora que evite lecturas unidireccionales y estáticas en el Área de las Ciencias Naturales.
- Propiciar la incorporación de una perspectiva socio histórica y colectiva de la salud integral centrada en los derechos humanos a través de incorporar la perspectiva de género y sexualidades, para superar la lógica hegemónica, la mirada biomédica, fragmentada e individual de la salud.

OBJETIVOS

- Construir conocimientos y saberes vinculados a hechos, procesos y fenómenos biológicos, físicos y químicos a partir de analizar problemáticas complejas para desnaturalizar la mirada y construir modelos explicativos situados en el Área de Ciencias Naturales.
- Construir colectivamente herramientas comunicacionales para ampliar las posibilidades de expresión, a partir de analizar información de diferentes fuentes, registrar los procesos, comparar y evaluar variables, analizar datos, elaborar hipótesis e inferencias, re/organizar la información obtenida, realizar y/o diseñar procedimientos experimentales, utilizar diferentes escalas de medida de tiempo y espacio, reflexionar y debatir acerca de diferentes fenómenos naturales.
- Conocer la estructura y el funcionamiento del cuerpo humano a partir de establecer tramas entre los sistemas de la nutrición, de coordinación, de relación con el ambiente y de la continuidad de la vida para comprender el complejo

Es COPIA

entramado socio natural que construye las corporalidades situadas y las lógicas decoloniales del cuerpo territorio.

- Comprender fenómenos físico químicos contextuales, a partir de vincular las propiedades de los materiales con la estructura y los cambios que en ellos se producen para construir una mirada crítica e integradora que contemple tanto los ciclos biogeoquímicos en los ambientes como los procesos industriales.
- Desarrollar una actitud crítica y propositiva sobre temáticas sociocientíficas que vinculan la biología humana, la salud integral y las actividades industriales, que trascienden el ámbito de las Ciencias Naturales, desplegando una mirada ambiental, que se sobreponga al racismo, al clasismo, a la discriminación, a la heterosexualidad como régimen político y a las perspectivas euroantropoetnoandrocéntricas.
- Identificar los estereotipos sociales y su vinculación con el modelo biomédico/naturalista tradicional que atraviesa la cultura actual para problematizar la idea de naturaleza, de salud, de bienestar, de corporalidades hegemónicas y del consumo a fin de habilitar otras perspectivas inherentes al buen vivir.

NÚCLEOS PROBLEMÁTICOS DEL ÁREA

- El estudio de los sistemas complejos como el Universo, el planeta Tierra, los Seres Vivos, los Sistemas Materiales y los compuestos químicos en procesos de cambios e interacciones múltiples y constantes en una red de relaciones naturales y sociales.
- Los seres vivos, la materia y la energía, sus manifestaciones físicas, químicas y biológicas, caracterizaciones y análisis a partir de problemáticas complejas.
- El carácter histórico y social de las Ciencias Naturales, los puntos de encuentro y tensiones con las tecnociencias, las tecnologías de género, la salud, las sexualidades, la industria, el ambiente y el devenir de la mirada decolonial para pensarnos como territorio de luchas interseccionales.

CARACTERIZACIÓN DE LOS ESPACIOS CURRICULARES

Los espacios curriculares pertenecientes a cuarto y quinto año son:

- **CIENCIAS BIOLÓGICAS**
  Este espacio curricular debe ser considerado con un enfoque integrador a partir de una mirada holística socio histórica ya que coexisten diversas perspectivas que permiten realizar el estudio tanto de los distintos niveles de organización del organismo humano bajo diversos enfoques complementarios como por ejemplo incluyendo la perspectiva cultural. En la enseñanza actual, desde la mirada morfo-fisiológica se busca comprender las estructuras que conforman a los organismos en relación con los procesos que hacen a su funcionamiento y se avanza desde el estudio de órganos y tejidos hacia la explicación celular y molecular que implica mecanismos físicos y químicos. Romper con este enfoque implica considerar la integralidad del sistema en constante interacción e interdependencia con los ambientes. Posibilita al estudiantado acercarse al estudio del cuerpo/territorio[82] a través del establecimiento de relaciones, de características individuales, de la diversidad, de vinculaciones, de la dinámica de los sistemas con una mirada integradora y abarcativa al desplegar modelos explicativos más complejos y potentes.
- **EPA: FÍSICA/QUÍMICA**
- **FÍSICA**

82 El cuerpo está determinado no sólo por el establecimiento de factores biológicos; sino por las construcciones culturales que subyacen a la idea del espacio, lugar, territorio, comunidad y contexto

ES COPIA

- **QUÍMICA**

  Este espacio curricular está contemplado tanto para 4° como para 5° año, por ello, se propone los mismos núcleos para ambos años. Con el abordaje mediante el trabajo pedagógico en EPA, "...a los efectos de resguardar la complejidad de los conocimientos y saberes seleccionados y las garantías de aprendizajes holísticos y comprensivos"[83]. Para el caso del Bachiller en Educación, ambas asignaturas se presentan separadas con carga horaria particularizada. Para el caso del Bachiller en Matemática y Física, la Química además tiene un espacio curricular individualizado.

  La enseñanza de la Química y la Física deben ser consideradas con un enfoque integral, contextualizado, a partir de problemáticas situadas, para la comprensión y el conocimiento de temáticas vinculadas a estas dos disciplinas, profundizando en las metodologías de trabajo propias de las Ciencias Naturales. Como así también, el análisis de algunos desarrollos y aplicaciones tecnológicas relevantes, con el fin de adoptar una actitud crítica y fundamentada ante los problemas que hoy plantea la relación ciencia, tecnología, sociedad y ambiente y, a su vez, favorecer la participación ciudadana en temas controversiales o bien para decidir sobre acciones que contribuyen al buen vivir

  Por ello, se debería evitar a que actividades en el aula queden reducidas a la resolución de problemas de "lápiz y papel" o bien la simple utilización de fórmulas, sino que el proceso de enseñanza y aprendizaje adquieren mayor valor al proponer la construcción de conocimientos y saberes de manera vincular a problemáticas.

- **SALUD INTEGRAL**

  Este espacio curricular debe ser considerado con un enfoque socio histórico, constituye una mirada diferente a los conocimientos y saberes acerca de la salud/enfermedad, con un enfoque crítico y que se centra en la perspectiva de derechos, en la concepción cuerpo/territorio que rompe con la caracterización del Modelo Médico Hegemónico basado en las libertades individuales, como la libertad de elección, consignando que es una responsabilidad individual.

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

NUDOS PROBLEMÁTICOS DISCIPLINARES

- El organismo humano presenta diferentes niveles de organización que se articulan para desarrollar las funciones de nutrición, coordinación, regulación, de continuidad de la vida y de relaciones en los ambientes socionaturales.

  En el espacio curricular de Ciencias Biológicas se propone la construcción de conocimientos y saberes relacionados al cuerpo humano que dé cuenta de la complejidad del organismo en un contexto socio histórico determinado.

  Las funciones biológicas integradas constituyen modelos explicativos que posibilitan la comprensión de los procesos que intervienen en el intercambio de materia y energía en los ambientes. Si bien la nutrición, por ejemplo, participa

83 Resolución N° 1463/2018 Sobre la organización y características del trabajo pedagógico como trabajo colaborativo. (p. 410).

COPIA

principalmente en la circulación de materia y energía, no se trata de un proceso aislado del resto de las funciones vitales.
Las características de los seres vivos como la evolución, la constitución celular, las adaptaciones, la irritabilidad, el movimiento, el desarrollo, el crecimiento, la reproducción, se anclan en procesos metabólicos y homeostáticos complejos situados, que no pueden reducirse a funciones lineales ni aisladas. La interacción coordinada de los sistemas de órganos que participan en los procesos de captación, procesamiento de la información y elaboración de respuestas, involucran la regulación nerviosa y/o endocrina del organismo humano en tanto sistema abierto que habita una sociedad.
El estudio de las relaciones en los ambientes socionaturales y la continuidad de la vida considera tanto las prácticas culturales como los modelos explicativos de las Ciencias Naturales, por lo tanto, las estructuras y procesos vinculados a la reproducción humana se enmarcan en el reconocimiento de la multidimensionalidad de las sexualidades y de la importancia de la toma de decisiones responsables.
De la misma manera, los conceptos básicos de Genética pueden desarrollarse, por ejemplo, a partir de analizar el índice de abuelidad, de las investigaciones de criminalística, de la identificación de personas desaparecidas y/o del proyecto de genoma humano.
Las prácticas culturales también influyen en la construcción de corporalidades, en tanto sistema osteoartromuscular. Si bien se comparte una estructura histológica, anatómica y fisiológica los cuerpos son diferentes y la enseñanza de los mismos debe contemplarlo.

- La salud integral depende de la influencia de factores sociales y ambientales, requiere de una visión de participación personal y comunitaria con carácter crítico y emancipador en el cuidado y en la preservación de la salud.
  El modelo médico hegemónico limita los conocimientos y saberes acerca de la salud integral a la clasificación y jerarquización de los cuerpos centrados solo en los factores biológicos, por lo que se propone un abordaje integrador, desde el buen vivir.
  Las culturas construyen estereotipos de cuerpos saludables sustentados en el conocimiento científico, en las imágenes propuestas por el mercado y en modelos epistémico/éticos/políticos hegemónicos. Es así que, por ejemplo, un cuerpo esbelto, juvenil, moderno, feliz, seductor, magro, apto para el trabajo, se considera saludable, mientras que los que escapan a la norma por distintos motivos son patologizados, estigmatizados, medicalizados y/o criminalizados.
  Resulta imprescindible ampliar la mirada a los entramados socionaturales que interpelen el biologicismo ya que el cuerpo humano es más que la sumatoria de los sistemas de órganos, es más que el conjunto de funciones biológicas.
  La perspectiva de género (como herramienta) para la interpretación, análisis e intervención en contextos educativos se nutre de feminismos y repercute en la agenda pública, en el trabajo de las instituciones de la salud y en la autopercepción de las corporalidades.
  En tanto, las pedagogías feministas problematizan y despliegan dispositivos para la construcción de leyes y políticas públicas en torno a la educación y la salud, como otro relato de las resistencias que se viven en los sures.
  La interseccionalidad en las experiencias de salud - enfermedad - atención permiten tejer tramas de análisis con los sistemas de violencia, con la heteronormatividad como régimen político, con el efecto de los mandatos sociales, con los diálogos intergeneracionales, con los derechos sexuales y

ES COPIA

reproductivos y con el lugar que tienen las emociones, el deseo y el placer en la vida de las poblaciones.
Los vínculos sexoafectivos, los embarazos, las diferentes maternidades y paternidades, la actividad física y la alimentación se vinculan a procesos sociohistóricos situados relacionados con la salud integral.

- **Materiales y reacciones químicas**

Los materiales se estudian considerando las propiedades vinculadas al sistema de partículas que los constituyen, a las reacciones químicas y al tipo de sustancias involucradas en ellas. Asimismo, la Fisicoquímica estudia las variables de temperatura, presión, concentración, volumen y trabajo presentes en los sistemas materiales y en sus transformaciones.
Las reacciones químicas que se pueden observar en situaciones cotidianas de procesos naturales, industriales y ambientales, involucran compuestos inorgánicos, orgánicos y/o biológicos. Los mismos presentan uniones interatómicas e intermoleculares que les confieren determinadas propiedades y, por ende, afectan sus características.
Los modelos propuestos por la ciencia escolar describen los procesos de conformación y desintegración de enlaces químicos, de transferencia de electrones, de hidrones y de colisiones entre partículas, entre otros. Además, es importante considerar que toda transformación de materia implica también una transformación de energía.

- **Energía y dispositivos de la tecnociencia**

El estudio integral de los fenómenos físicos y químicos que participan en las transformaciones energéticas requiere del análisis de las diferentes fuentes de energía, de los tipos de energías y de la utilización de bienes comunes involucrados para garantizar la matriz energética del país y de la región.
La radiación, el trabajo y el calor son modos de transferencia de la energía en los sistemas biológicos, físicos y químicos y el ambiente. La energía se transporta, se almacena, circula y se transforma.
Las lecturas aportadas por la mecánica cuántica produjeron un cambio de paradigma en cuanto al comportamiento de la materia y la energía a principios del siglo XX. Esta teoría proporcionó fundamentos acerca de la constitución del átomo y del comportamiento de las partículas fundamentales de la materia.
Actualmente, los avances de las tecnociencias[84] posibilitan el desarrollo de una gran diversidad de materiales utilizados en la construcción de dispositivos de uso cotidiano como por ejemplo: el televisor, el horno microondas, el control remoto, los celulares, los satélites, entre otros. La Físicoquímica brinda algunas herramientas conceptuales que permiten comprender el funcionamiento de estos artefactos y sus implicancias en nuestras vidas.

CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA

La enseñanza de los espacios curriculares de las Ciencias Naturales del Ciclo Orientado se centra principalmente en la articulación de conocimientos y saberes con la finalidad enriquecer un enfoque integrador. Por esta razón, el trabajo desde el análisis de problemáticas complejas, ofrece la oportunidad para evitar las clasificaciones exhaustivas y la focalización en el despliegue lineal que considera que el aprendizaje es como una escalera, que va desde lo simple a lo complejo.

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

ES COPIA

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

En este sentido, la enseñanza de los fenómenos físicos, químicos y biológicos debe tener presente la contextualización de los compuestos químicos, considerando de qué materiales son partes, cómo se extraen, de dónde se producen para que no se aborden aisladamente a partir de fórmulas de obtención. Del mismo modo, se sugiere abordar los elementos químicos que lo constituyen y las lógicas extractivistas propuestas por el mercado. El aprendizaje significativo en torno al estudio de los materiales y de los compuestos químicos orgánicos, inorgánicos y biológicos se vincula a la circulación de los mismos en el ambiente, en la industria, en la cultura y/o en los seres vivos.
De esta manera, la enseñanza de la Biología propone desarrollar modelos explicativos que posibiliten un enfoque integral del organismo humano, es decir, que los conocimientos y saberes específicos no sean tomados como compartimentos estancos, descontextualizados y fragmentados como propone el enfoque órgano/función, descriptivo/comparativo. Sino que, se sugiere considerar la complejidad del organismo y su situación, en un contexto socio histórico determinado. De este modo, se desprende también la posibilidad de interpelar concepciones arraigadas en el determinismo biológico, se trata de analizar este tipo de representaciones que circulan en la sociedad y que muchas veces son promovidas por los medios masivos de comunicación y por discursos cientificistas y dogmáticos.
En este sentido, se espera que el alumnado desarrolle líneas de argumentación fundamentadas para poner en discusión y construir propuestas colectivas que no den lugar a la discriminación, al racismo, al sexismo, ni a ninguna exclusión de la diferencia.
El estudio del cuerpo humano permite, por un lado, un ejercicio de autoconocimiento y por otro, un ejercicio que nos ubique como mamíferos dentro de la biodiversidad, sin perder de vista que somos seres sociales y que las corporalidades no dependen sólo de lo biológico, sino que participan también los aspectos históricos, los culturales, los políticos y los socioeconómicos.
El desafío es diseñar dispositivos didácticos para la enseñanza y el aprendizaje en Ciencias Naturales, que superen la mirada sistémica, al estudiar situaciones cotidianas vinculadas a nuestro cuerpo considerando, por ejemplo, que la regulación hormonal no solo puede estudiarse desde la alteración que genera una enfermedad como la diabetes, sino que también puede abordarse desde el análisis de situaciones vinculadas al deseo y al placer, a la construcción identitaria de personas trans, entre otras.
En el espacio de Salud Integral se propone el abordaje interseccional, multicausal y multiefecto. Analizar las tramas de significaciones en relación a la salud- enfermedad - atención, sabiendo que la salud integral no responde a la acción de noxas únicas, que la salud no es un estado individual y que no todas las personas acceden a ella de modo similar. Para ello, se sugiere diseñar actividades grupales, que promuevan el debate, la argumentación, la búsqueda y análisis de información tanto de textos como de relatos personales, la construcción de saberes desde el lugar de enunciación de la diversidad, de acciones colectivas que posibiliten la reflexión de la autopercepción, de acciones de cuidado atendiendo los intereses de las/los estudiantes. Resulta imprescindible escuchar la multiplicidad de saberes con los que cuentan, de tal modo que facilite el diálogo, generando preguntas para reflexionar sobre las prácticas de cuidado a partir de, por ejemplo, analizar campañas vinculadas a la salud, los contextos en los que se generan, la población a la cual están dirigidos, el rol del estado en ello, el trabajo de las organizaciones sociales, entre otras variables.
Es importante tener presente que la enseñanza de la Educación Sexual Integral no solo se relaciona con la Salud Integral, sino que habita todos los espacios curriculares. Como sugerencia en el desarrollo de metodologías específicas se propone recordar que la sexualidad se encuentra ubicada en todo el cuerpo y que no se debe leer solo desde determinadas zonas del cuerpo. Es imprescindible poder diferenciar la genitalidad, la expresión de género y la construcción del deseo.

ES COPIA

Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas

Por lo expuesto, no nos referimos al análisis de casos, ya que esto implica analizar desde el extrañamiento, ubicarnos en lo que está corrido de un patrón, de lo normal, sino más bien trabajar considerando escenas en las que la complejidad se hace presente y de las que podemos estar siendo parte.

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

Con respecto al estudio de teorías como la Mecánica Cuántica o la Relatividad es sugerido desde el impacto social que generaron. Por otro lado, se propone también analizar escenas y ejemplos en las que se puedan desarrollar explicaciones que, desde la física newtoniana o el electromagnetismo clásico, por ejemplo, resultan limitadas.

El trabajo sobre ejemplos concretos que correspondan a sustancias y reacciones reales, que describen transformaciones de materia y energía, que visualicen la información que pueda brindar una fórmula o una ecuación supere la mecánica tradicional de formuleo, cálculos, datos, situaciones ideales lejanas y nomenclaturas que no construye aprendizaje significativo cuando es descontextualizada desde una lógica sumatoria y clasificatoria.

La asunción de una perspectiva integradora que interpele el flujo de información multimedial excesivo, que sistematice y decodifique posiciones políticas que en pos de la mirada hegemónica invisibiliza poblaciones minorizadas, permite incluir una posición crítica y propositiva que involucra directa o indirectamente conocimientos de física, química, biología y salud integral en asuntos sociocientíficos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Izquierdo, M. (2007). ENSEÑAR CIENCIAS, UNA NUEVA CIENCIA *Enseñanza de las Ciencias Sociales, núm. 6, 2007, pp. 125-138.* Barcelona, España Universitat de Barcelona, España Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324127626010

Fainsod, P. y Busca, M. (2017). *Educación para la salud y género.* CABA. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido.* Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.

Harawei, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención y la naturaleza.* Madrid, España: Ed Cátedra.

Massarini, A., Carrizo, E., Corti Bielsa, G., Lavagnino, NJ., Libertini, B., Lipko, P., Folguera, G., Schnek, A. La enseñanza de las ciencias en el contexto latinoamericano: un enfoque pedagógico orientado a la reapropiación social de la ciencia y la tecnología. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación Buenos Aires, 2014. Recuperado de: https:// www.oei.es/histórico/congreso/2014/memoriactei/943.pdf

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA

Atkins, P. y de Paula, J. (2008). *Química Física.* Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana.

Bertran Rusca, J., Núñez Delgado, J. (2002). *Química Física.* Barcelona: Ariel.

Carranza, R., Duffo, G., Farina, S. (2010). *Nada es para siempre. Química de la degradación de los materiales.* Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Educación Tecnológica. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Chang, R. (2002). *Química.* México: McGraw-Hill.

ES COPIA

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

González Del Cerro, C., Busca, M. (2017). Más *allá del Sistema Reproductor.* Rosario, Santa Fe. Argentina: Homo Sapiens.

Levine, I., N. (2004). *Fisicoquímica Volumen 1.* Madrid, España: Mc Graw Hill.

Morowitz, H. (2016). *La termodinámica de la pizza. Ciencia y vida cotidiana.* Barcelona, España: Gedisa.

Tortorelli, M., del C. (2009). *Río de Vida,* Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Educación Tecnológica. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

ES COPIA

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

BACHILLER EN TURISMO

FUNDAMENTACIÓN

Notas históricas sobre el surgimiento del turismo

A partir del siglo XVIII la constitución definitiva de la historia como disciplina académica, desarrolló una historia eurocéntrica y colonial que consideró exóticos a los pueblos no europeos. El exotismo se transformó en un tema de moda principalmente en la segunda colonización, la del siglo XIX de las potencias industriales y fueron las grandes capitales del mundo, inicialmente París y Londres con sus grandes ferias, las encargadas de mostrar al mundo el otro mundo: el "exótico". El viajero de moda, en ese entonces, es el explorador, que al final nunca sale de su civilización, de su país, pasea la mirada curiosa y replegada de lo cotidiano sobre lo exótico.

La exploración a los otros países y naciones que se consideraban primitivas es la base en la que se formó el exotismo y tiene mucho que ver con la idea que tenían los europeos de sí, lo que hoy se conoce como eurocentrismo, el eje del mundo. La consolidación del exotismo se dio a través de los museos, donde se ancló la historia y la cultura de los pueblos definidos como primitivos, para ser vistos como cosas exóticas presentadas a través del relato científico eurocéntrico. Así la antropología y la estética se unen en la versión del museo, se plasman en las grandes obras de la época, algo que también le pasará a la naturaleza con los modernos zoológicos y a las plantas, con los museos naturales: los jardines botánicos. Los restos de los pueblos egipcios o de la cultura caldea en el Museo del Louvre o en el British Museum son un punto de partida para motivar a la gente a ir a conocer estos sitios extraños y esa gente diferente en sus lugares de orígenes. Así, el museo propagó la idea del viaje y su guion fue la mejor guía de turismo de la época.

En la segunda mitad del siglo XIX se da una publicación que hace historia en su momento - *Le Tour du Monde* - que se publicó semestralmente entre 1861 y 1913. Durante este período de auge del industrialismo capitalista en Occidente, se dan en Francia dos grandes fenómenos: uno político -el comienzo de una nueva etapa colonial con la invasión a Argelia - y otro cultural -el movimiento romántico- y entre ambos emergen las primeras guías de turismo en un mundo en proceso de descubrimiento. Así aparece en la Europa de la era industrial los denominados "pueblos primitivos", los lugares exóticos, las culturas diferentes, los idiomas no entendibles y, en general, todo lo que caracteriza a lo que luego se definió como *el otro*.

Este es un turismo, de élite y racista, que desarrolla un colonialismo tanto externo como interno a los propios Estados nacionales que lo alientan y fomentan. El surgimiento del turismo, pues, conlleva en sí mismo una determinada opción política, ética y estética y está signado en sus orígenes por relaciones de jerarquización social en la que pueblos y lugares originarios son vendidos por la actividad turística como especies exóticas a los visitantes. Paulatinamente, y fruto de la propia lógica de reproducción capitalista, la actividad turística dará cuenta de la incorporación de nuevos sectores de la población a la posibilidad de contemplar al turismo como opción a utilizar durante el tiempo libre[85] y el ocio.

85 Cabe aclarar que existen diferentes posturas ideológicas respecto al estudio del Tiempo libre y el Ocio, una de ellas se enmarca en una mirada Funcionalista (pensamiento burgués), cuando se hace referencia al tiempo libre en relación al tiempo libre que queda por fuera del ámbito laboral estructurado semanal, mensual y/o anualmente; Dumazedier (1971) bajo esta línea define al Ocio como el "conjunto de agrupaciones a las que el individuo puede entregarse con pleno consentimiento ya sea para descansar (liberación de la fatiga del tiempo de trabajo), para divertirse (liberación del aburrimiento) o para su desarrollo personal (liberación del automatismo del pensamiento del trabajo). Por otro lado, en torno al pensamiento Marxista y la Sociología Crítica, el tiempo de trabajo y tiempo de ocio son considerados complementarios. FredericMunné plantea que la conducta del humano está autocondicionada y

ES COPIA

ADRIANA ARAUZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho, Mesa de Entradas

> Sabemos que el ocio y la recreación pueden contribuir, y de hecho lo hacen, con el mantenimiento del status quo y del orden social injusto, reforzando estereotipos y valores excluyentes, consumistas y alienantes. Pero a su vez, paradojalmente, también pueden abrir posibilidades para la construcción de sociedades humanas, inclusivas, participativas y solidarias. Todo esto revela que, en nuestras sociedades, el ocio es un fenómeno dinámico, complejo, dialógico y lleno de conflictos, tensiones, ambigüedades y potencialidades. (Gomes; Elizalde, 2012, p. 300).

La institucionalización del turismo

La importancia económica que va adquiriendo el turismo se manifiesta en 1925 cuando se crea la Organización Mundial del Turismo (OMT) declarando que "el turismo es un fenómeno social que consiste en el desplazamiento de una persona o grupo de personas de su lugar habitual y permanente de residencia hacia otro lugar de manera temporal, voluntaria y sin finalidad de buscar trabajo en el lugar visitado". A su vez, el Código Ético Mundial para el turismo (1999), en su artículo segundo, lo define como: "Una actividad generalmente asociada al descanso, a la diversión, al deporte y al acceso a la cultura y a la naturaleza, debe concebirse y practicarse como un medio privilegiado de desarrollo individual y colectivo, es un factor insustituible de autoeducación, tolerancia mutua y aprendizaje de las legítimas diferencias entre pueblos y culturas y de su diversidad".

Como puede observarse, los intereses económicos supranacionales que dan origen a estos pronunciamientos, siguen sustanciando una perspectiva individualista, clasista y colonialista del usufructo del turismo como bien social ya que "el descanso, la diversión y el deporte asociados a la actividad turística" sigue estando disponible para sectores minoritarios de la población (aunque en expansión). Y el carácter colonialista se expresa en la "tolerancia mutua y legítimas diferencias entre pueblos" que deben guardarse para recrear, turísticamente hablando, un orden mundial económicamente injusto y culturalmente opresivo.

Es recién con el fin de la segunda guerra mundial interimperialista (1939-45) y el ascenso de las luchas de las clases trabajadoras en el mundo, que el capitalismo se plantea una salida a la crisis del sistema sobre la base de dos pilares: económicamente, el desarrollo de las ideas y planteos keynesianos; políticamente, el despliegue de los llamados Estado de Bienestar. Es entonces cuando las luchas obreras conquistan el derecho a trabajos estables y vacaciones anuales pagas que, entre otras conquistas sociales, propician, ahora sí, el acceso masivo al turismo. En nuestro país, desde mediados de la década de 1940 se despliegan políticas públicas del turismo que dan origen al turismo social. De hecho, son las vacaciones pagas como derecho, el origen del turismo social, tanto a nivel mundial como nacional, toda vez que las mismas posibilitaron una democratización del turismo.

En Argentina, la Ley Nacional de Turismo N° 25.997 - sancionada en 2004- declara de interés nacional al Turismo como actividad socioeconómica, estratégica y esencial para el desarrollo del país. Y a nivel educativo, el Consejo Federal de Educación incluye el

---

heterocondicionada por sus necesidades y obligaciones y define al tiempo libre como "aquel modo de darse tiempo personal que es sentido como libre al dedicarlo a actividades autocondicionadas de descanso, recreación y creación para compensarse, y en último término afirmarse la persona individual y socialmente", es decir, incorpora las diferencias del ejercicio de la libertad de las personas.

En este diseño cuando hablamos de ocio, lo hacemos conceptuándolo como un tiempo del que debieran gozar todos los seres humanos sin estar limitados por la estructuración económica de la sociedad; es decir, el ocio como la perfecta contracara del trabajo.El "ocio humanista", propuesto por Cuenca, M. (2000) se diferencia de otra vivencia por su capacidad para dar sentido y por su potencial para llevar a cabo encuentros creativos que originen desarrollo personal, este autor afirma que el Ocio es, o debiera ser, "una vivencia integral relacionada con el sentido de la vida y los valores de cada uno, coherentes con todos ellos. Una experiencia de recreación que nos proporciona nuevas ganas de vivir".

COPIA

Bachillerato en Turismo dentro de la Educación Secundaria Orientada como "una propuesta educativa que ofrece a los estudiantes el desarrollo de saberes vinculados al reconocimiento del potencial turístico de nuestro país". Y en la Provincia del Neuquén, la Ley Provincial de Turismo N° 2.414 señala que "se favorecerá la introducción en los programas de estudios de la enseñanza del valor de los intercambios turísticos, de sus beneficios económicos, sociales, culturales, y también de sus riesgos".

El turismo como parte del capitalismo globalizado

La incorporación de grandes sectores de la población a la posibilidad del turismo como derecho implicó el desarrollo masivo de éste, pero siempre en los términos económicos y filosóficos del capitalismo. Bien puede afirmarse que el turismo es la expansión empírica e ideológica de la sociedad capitalista y se ha relacionado de diferentes maneras con el ocio de masas transformando al mismo en una mercancía más. Junto con los grandes y negativos impactos ambientales[86], el auge del turismo ha llevado a un lento pero constante proceso de homogeneización de los territorios que son rediseñados y empaquetados para el consumo de masas mediante la publicidad de los medios de difusión y estudios especializados.Como -al decir de Marc Auge- son espacios que se transforman en No Lugares[87], que no aportan a la valorización del patrimonio local, tanto cultural como natural.

En el caso de los pueblos originarios, tanto a escala continental como nacional y provincial, sus territorios se han convertido en un coto de caza para los negocios inmobiliarios y las actividades extractivas. En muchos casos, al convivir en tiempo real con el capitalismo globalizado y su aparente desfase de esa lógica mercantilista, el turismo se ha convertido en el mecanismo de cooptación económico-política por parte de los poderes de turno. Y es que, en ocasiones, el turismo se puede tornar un emprendimiento agresivo tal como lo demuestra el siguiente caso en nuestra provincia: Piedra Pintada en el lago Pulmarí: donde la construcción del resort Piedra Pintada por parte de un emprendimiento turístico-inmobiliario, implicó alambrar una porción de su territorio que les impidió el acceso al lago e incluso profanó chenques (cementerios mapuches). Es este un caso paradigmático de un tipo de turismo que folckloriza la cultura mapuce, se apropia de sus símbolos culturales y la pone en venta. Cabe preguntarse en este caso, si esa comunidad no ha sido el experimento para la degradación ecológica y la erosión cultural siguiendo la lógica de un turismo globalizado que no puede escapar a los imperativos del lucro privado. Dentro de esa lógica, ya funciona también como negocio el llamado ecoturismo que no considera a las comunidades sino sólo a sus tierras. El ecoturismo se convierte en la retórica del llamado "desarrollo sustentable" bajo el capitalismo globalizado.

Se pueden mencionar otros casos en los que se manifiestan tensiones socioculturales y ambientales asociadas al Turismo como: el permanente conflicto que afecta a la comunidad Curruhuinca por el emplazamiento del Centro de Esquí Chapelco; o las problemáticas socio ambientales que se originan por la aplicación de la Ley de Protección de Bosques en el Cerro Bayo (VLA).

En cuanto a los avances en el estudio del turismo se ha logrado pasar del énfasis inicial en lo económico a un estudio más interdisciplinario que contempla disciplinas como la

86 Lugares como Machu Pichu y Tulum, sitios emblemáticos de los mundos inca y maya, actualmente se encuentran en peligro de colapsar por una sobrecarga turística. Y ello sin hablar de los negocios inmobiliarios que en todo el continente siguen cercenando territorios ancestrales para habilitar intervenciones turísticas en regiones "cuasi naturales".

87 Marc Augé define a los no lugares como aquellas zonas impersonales, efímeras y anónimas que crecen y se multiplican en el mundo moderno: los medios de difusión, las redes de comunicación, los shoppings, los aeropuertos, los ciber cafés, las habitaciones de hotel, entre otros; son no lugares en el sentido que son lugares de paso donde predomina el anonimato y de ahí la relación evidente entre esos no lugares y el turismo.

ES COPIA

filosofía, la sociología, la antropología, entre otras. No obstante, todavía permanece en la esfera de una pretendida neutralidad científica, que sólo sirve para no comprometerse políticamente como ciencia social en las problemáticas de su campo de estudio. La globalización capitalista de la actividad turística señala el imperativo ético de que también el turismo, como objeto de estudio en nuestras aulas, sea un estudio epistemológicamente comprometido con las clases sociales populares y las minorías étnicas alcanzando un carácter intercultural. Solo así, será posible hablar del turismo como un conocimiento situado, esto es, permeado por la clase, el género, la raza[88], situado en una postura crítica, decolonial y emancipatoria.

Presupuestos epistemológicos y pedagógicos de la Orientación en Turismo

La orientación en Turismo en este Diseño Curricular se sustenta en los principios político-pedagógicos, en los sentidos sociales y las Perspectivas de la Escuela Secundaria definidos por la Resolución N° 1463/2018.

Esta Orientación en Turismo se construye desde una perspectiva crítica, emancipatoria y decolonial. Crítica, porque en la dimensión económica, social y cultural del fenómeno turístico, parte de inscribir a esa actividad en los marcos de un modo de producción capitalista que descansa en el lucro privado y, por tanto, su lógica de acumulación conlleva ganadores y perdedores sociales. Una mirada crítica permite entonces, separar, distinguir, y juzgar, a los sujetos colectivos que en forma activa y pasiva participan de manera desigual en el reparto de la fuente de ingresos que representa el turismo; teniendo en cuenta que el/la turista y viajero/viajera actual es una persona informada, actualizada con intereses claros, que realiza su propia búsqueda y ya no espera todo elaborado, sino que va en busca de su propia experiencia. Es una persona que también tiene una mirada crítica del turismo de masa. Emancipatoria, porque conceptúa al turismo como un derecho social exigible para todos y todas y eso implica resignificar dicha actividad en términos alternativos a la valorización mercantilizada de dicho fenómeno. Una mirada emancipatoria permite entonces, desarrollar criterios axiológicos y prácticas pedagógicas en consonancia con principios de igualdad social y uso comunitario de los bienes comunes. Decolonial, porque denuncia el carácter eurocentrado y racista de constitución del turismo en el desarrollo capitalista. Porque denuncia el saqueo territorial, la expoliación económica y la mercantilización cultural a la que han sido sometidos pueblos originarios, comunidades campesinas, y otros colectivos sociales, por el desarrollo de la actividad turística en los términos del capital globalizado. Una mirada decolonial permite entonces, que el turismo sea autogestionado por los propios pueblos originarios y comunidades convirtiéndolo en una herramienta política para esos colectivos sociales que pelean por sus territorios. En la medida que se conozca y se viva es como se respetará, se valorará y se posibilitará pensar en un Turismo Responsable.

Hacia una perspectiva emancipatoria, intercultural y decolonial de la actividad turística

Como parte de las resistencias sociales y ecológicas desarrolladas en el continente americano en general y en el país y la provincia en particular, se han recuperado conocimientos y saberes que propiciando otras epistemologías señalan para la actividad turística:

88 En base al presente Diseño Curricular, "la categoría de raza toma relevancia en las teorías decoloniales como denuncia, justamente, del colonialismo y sus crímenes, como el signo, como la huella corporal de una historia que unificó la tierra mediante la violencia de la modernidad occidental y capitalista. En este sentido, debe entenderse que el binomio raza-biología ha quedado refutado hace mucho tiempo y que no hay en este Diseño Curricular ningún resabio de ello".

ES COPIA

Que el turismo no sea una nueva colonización de pueblos indígenas y mestizos que no se compren rituales y se manipule la idea de patrimonio con criterios arbitrarios y de exclusión que el turismo no sea un consumo suntuario de exotismo para ricos coleccionistas de experiencias alternativas. (Proyecto Noticias de Antropología y Arqueología de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA)

Los indígenas no somos objeto de desarrollo turístico. Somos sujetos activos con derechos y responsabilidades a nuestros territorios y al proceso de planificación turística, implementación y evaluación de lo que suceda en ellos. Eso significa que somos responsables de defender las tierras y comunidades indígenas de los programas de desarrollo impuestos por gobiernos, agencias de desarrollo, corporaciones privadas, ONGs y especialistas (Foro Internacional Indígena de Turismo, Oaxaca, México, 2006).

Finalidades del Bachiller en Turismo

En esta Orientación en Turismo se pretende continuar con la formación de ciudadanías plurinacionales y pluriculturales planteadas desde el Ciclo básico común, favoreciendo que los/las estudiantes se vinculen con las instituciones relacionadas a la actividad turística, incluidos/as en comunidades democráticas que promuevan sentidos culturales como la paz, la amistad, el respeto y el amor a la vida. A su vez, fomentar el uso turístico sostenible y respetuoso de los bienes comunes (naturales y culturales, tangibles e intangibles), evitando la mercantilización de la cultura y la naturaleza, y provocando una mirada reflexiva y crítica de las intervenciones actuales en el ambiente y la sociedad.

Al mismo tiempo se vuelve fundamental el análisis económico y las implicancias laborales que tiene el Turismo en la zona en la que se encuentran las escuelas provinciales. De forma tal que se conciba esta educación hacia la formación sobre el mundo del trabajo, específicamente el trabajo turístico, vislumbrando las particularidades que se desprenden de la estacionalidad propia del Turismo y las desigualdades socioeconómicas existentes en la práctica del tiempo libre y el ocio.

Hacia una sociedad con justicia social, se incorporarán en esta orientación herramientas que permitan que los/las estudiantes puedan elaborar proyectos turísticos sociocomunitarios.

Y, para quienes continúen sus estudios superiores relacionados a esta actividad, se abordarán marcos teóricos generales básicos que podrán profundizarse en Centros de Formación Profesional de la Provincia como en Universidades que cuenten con ofertas académicas de nivel superior en el estudio del Turismo.

PROPÓSITOS

- Aportar herramientas teóricas y metodológicas que contribuyan a la complejización de los conocimientos sobre el Turismo desde un enfoque multidisciplinar, favoreciendo un pensamiento holístico y situado que involucre a los/las estudiantes como personas ético- políticas capaces de transformar el mundo actual.
- Generar espacios para que las/los estudiantes identifiquen y analicen las significaciones socioculturales y económico-políticas de las prácticas turísticas y de la gestión de las mismas.
- Plantear una propuesta pedagógica que visibilice las diferentes formas de gestionar el Turismo y sus diversas prácticas, validando las lógicas invisibilizadascentradas en el buen vivir y en el turismo sostenible.
- Promover desde una ecología de los saberes el diálogo intercultural que visibilice las diferentes formas de construcción de conocimientos sobre las prácticas

ES COPIA

turísticas y el tiempo libre como derecho social y humano, favoreciendo sociedades más justas, diversas y libres.

OBJETIVOS

Que las/los estudiantes:

- Se apropien de las herramientas conceptuales que permiten entender y analizar el desarrollo del Turismo en diferentes momentos sociohistóricos.
- Analicen críticamente las problemáticas que el sistema hegemónico y el turismo de masas ocasiona (especulación del suelo e inmobiliaria, extractivismo, deshumanización de los encuentros con el otro, desigualdades de acceso al tiempo libre, expoliación de los bienes comunes, homogenización y mercantilización de las culturas, entre otras), para construir nuevos saberes y prácticas emancipadoras en sus territorios.
- Logren problematizar las categorías estructurantes como la dominación y el poder, la explotación y apropiación de los bienes comunes que provocan tensiones en los territorios donde se desarrolla esta actividad.
- Profundicen y analicen las relaciones entre el poder del Estado, las políticas turísticas y las legislaciones vigentes que regulan las prácticas turísticas, así como el papel que cumplen otras organizaciones no gubernamentales (cámaras, asociaciones, pueblos preexistentes, etc.) en desarrollo de la actividad.
- Construyan conocimientos que potencien las prácticas colectivas para la producción de valores de uso turístico que respeten la biodiversidad y el ambiente, y que generen buenos vivires en las comunidades.
- Validen el Turismo Comunitario como modelo que permite que las comunidades se apropien de los procesos productivos y generen proyectos autogestionados y solidarios.
- Planifiquen proyectos turísticos sociocomunitariosque satisfagan necesidades turísticas y/o recreativas concretas de su comunidad, aplicando conocimientos sobre los bienes comunes que disponen (naturales y/o culturales, tangibles o intangibles), la sostenibilidad de su uso, y los aspectos económicos, legales y administrativos que deben considerarse para la formulación y ejecución de la propuesta.

NÚCLEOS PROBLEMÁTICOS

- El turismo y su expansión como actividad económica plantea conflictos relativos a las problemáticas ambientales, la acentuación de las diferencias sociales entre quienes se benefician y no de la actividad, la especulación del suelo e inmobiliaria.

- El turismo y sus relaciones con la dinámica e impactos del contacto intercultural, los estereotipos étnicos construidos, el cambio de los sentidos sociales mercantilizados y las relaciones de poder en el contexto del turismo internacional plantea la necesidad de abordar interdisciplinariamente para poder construir proyectos educativos comunitarios.

- El turismo ocasiona disputas de territorios y control sobre bienes comunes, que legitiman las relaciones de poder y dominación, de explotación y apropiación, provocando desigualdades en el acceso a las prácticas del tiempo libre y el ocio.

ESPACIOS CURRICULARES

La formación específica del Bachiller en Turismo se organiza en los siguientes espacios curriculares que se reiteran en 4° y 5° año:

ES COPIA

- Turismo: Marcos Filosóficos y Antropológicos
- Turismo, Estado y Políticas turísticas
- Turismo, Sociedad y Ambiente
- Turismo, Economías y Administraciones turísticas
- Proyectos Sociocomunitarios en turismo
- Integración Curricular: Observatorio Turístico

Los conocimientos y saberes que se corresponden con los de la Formación Específica del Ciclo Orientado del Bachiller en Turismo, tendrán una marcada continuidad entre cuarto y quinto año atendiendo a la particularidad del Turismo. Se profundizan y complejizan con propuestas de enseñanza que posibilitan al estudiantado transitar por una secuencia de conocimientos y saberes que sumen crecientes grados de complejidad. En este sentido, la graduación de las situaciones problemáticas que se presenten al estudiantado deberán preverse en la planificación institucional, y en las propuestas de enseñanza a desarrollar por las/los docentes, en relación con contextos, grupos y trayectorias educativas concretas.

CARACTERIZACIÓN DE CADA ESPACIO

TURISMO: MARCOS FILOSÓFICOS Y ANTROPOLÓGICOS

Se propone analizar las diferentes conceptualizaciones y problemáticas turísticas que se fueron suscitando en el transcurso de la historia del turismo, desde su surgimiento, su institucionalización y como parte del capitalismo globalizado, en los diferentes contextos socioeconómicos y culturales. A su vez, se plantea abordar las problemáticas ocasionadas alTiempo libre y Ocio, desde una Pedagogía crítica que interrogue los modos de acceso a este derecho social y humano. Por otro lado, se propone analizar las repercusiones que el Turismo[89], como fenómeno integral, multidimensional y complejo origina, desde un enfoque multidisciplinario con el aporte de las Ciencias Sociales como la Antropología y el apoyo de la Filosofía, que contribuyen a un abordaje tan integral como el mismo fenómeno.[90]

Propósitos del espacio curricular:

- Ofrecer herramientas para la interpretación del desarrollo de la actividad turística en diferentes momentos históricos, desde su surgimiento, su institucionalización y como parte del capitalismo globalizado.
- Brindar marcos conceptuales que permitan visualizar el amplio campo de estudio del Turismo, así como su necesario abordaje interdisciplinar
- Construir conocimientos sobre el Tiempo libre y el Ocio desde una mirada antropológica y filosófica, comparándola con la estructuración economicista del tiempo (Productivo/Libre). Promover el acceso a los marcos legales existentes desde una mirada crítica.

89 Como menciona Rossana Capodónico en su artículo "El abordaje interdisciplinario del turismo" (...) al ser el turismo un fenómeno integral, multidimensional y complejo, producto de la interrelación de múltiples actores, contextos espacio-temporales, impulsos y niveles de actividad, surge la necesidad de abordar los interrogantes y problemáticas de forma transversal, integradora y dinámica. Resulta necesario entonces, proponer formas que conduzcan a la reflexión e integración de las mismas".

90 De acuerdo a Smirnov (1983) se clasifica al Turismo dentro de la categoría "Interdisciplinariedad epistemológica sistémica integrada", ya que en su nivel teórico este objeto de estudio genera una nueva unidad sistémica constituida por diferentes campos de la realidad apoyado en distintas disciplinas. Por esta razón se lo denomina "campo (inter)disciplinario" ya que recibe el aporte tanto individual como integrado de diferentes disciplinas y además genera contenido específico.

ES COPIA

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

Objetivos del espacio curricular:
Que las/los estudiantes construyan conocimientos y saberes para:

- Identificar la actividad turística enmarcada en diferentes contextos socioeconómicos y culturales.
- Reconocer las implicancias políticas, socioeconómicas y culturales del capitalismo globalizado en el desarrollo del Turismo y las repercusiones que produce.
- Analizar los diferentes conceptos utilizados en el estudio del Turismo considerando los distintos autores de los mismos y los organismos que los definen.
- Identificar los beneficios del Tiempo Libre y el acceso al Turismo como derecho social exigible para todos y todas.

NUDOS DISCIPLINARES

- La historización del turismo nos sitúa en diferentes contextos socioeconómicos y culturales que han definido diversas formar de practicar la actividad; su surgimiento espontáneo y lento fue acompañado y determinado por avances tecnológicos, el crecimiento urbano, los cambios de las condiciones laborales de los/las trabajadores/as y las modificaciones de las necesidades de goce del tiempo libre y el ocio, entre otros factores. En estos tiempos, el turismo es una conquista social de la humanidad que se manifiesta en diferentes normativas como por ejemplo en el Código Ético Mundial para el Turismo, donde se mencionan los siguientes derechos,

  Artículo 7. Derecho al turismo

  1) La posibilidad de acceso directo y personal al descubrimiento de las riquezas de nuestro mundo constituirá un derecho abierto por igual a todos los habitantes de nuestro planeta. La participación cada vez más difundida en el turismo nacional e internacional debe entenderse como una de las mejores expresiones posibles del continuo crecimiento del tiempo libre, y no se le opondrá obstáculo ninguno.

  2) El derecho al turismo para todos debe entenderse como consecuencia del derecho al descanso y al ocio, y en particular a la limitación razonable de la duración del trabajo y a las vacaciones pagadas periódicas, que se garantiza en el artículo 24 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en el artículo 7.d del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. (Código Ético Mundial para el Turismo, OMT, 2001 s/p).
- La existencia de un marco conceptual sobre Turismo nos invita a re construir definiciones de algunos conceptos básicos, tales como: turismo, turista, excursionista, vacaciones, servicios turísticos básicos y complementarios, tiempo libre, ocio, recreación; con el aporte de otras ciencias que complementan la conceptualización.
- A su vez, y enriqueciendo el análisis holístico de la actividad, y pensado para el quinto año de la orientación se hace indispensable visualizar las repercusiones que el turismo ocasiona en términos: económicos, sociales, ambientales y culturales. Analizando casos mundiales que ejemplifiquen estas consecuencias posibilitan, por un lado, minimizar/evitar los impactos negativos y por el otro, fomentar y valorar el desarrollo de las prácticas que han beneficiado a otras comunidades que entendieron y aplicaron estrategias hacia el Turismo sostenible y comunitario.

TURISMO, ESTADO Y POLÍTICAS TURÍSTICAS
Se plantea analizar los marcos legales y políticos que determinan la accesibilidad a la práctica del turismo y la recreación, promoviendo la importancia de la participación de

ES COPIA

las ciudadanías en la construcción de los espacios públicos[91], reconociendo la defensa de los derechos de los pueblos preexistentes a las naciones latinoamericanas sobre sus territorios e indagando los procesos sociopolíticos que influyen en el desarrollo de los pueblos y ciudades.

Propósitos del espacio curricular:

- Proporcionar marcos interpretativos para favorecer el conocimiento de las leyes turísticas nacionales (Turismo como derecho social, económico y humano) y la defensa de los pueblos preexistentes a las naciones latinoamericanas en relación al turismo.
- Facilitar la identificación de los sentidos de las disputas sobre los territorios turísticos y bienes comunes en el mundo.
- Promover la detección de posibles intervenciones locales y regionales que fomenten las actividades recreativas en relación al tiempo libre de las personas (la consolidación de los Espacios Verdes Públicos, el rescate de los bienes comunes, entre otras).
- Poner en tensión el papel de los diferentes actores sociales, políticos y económicos vinculados a la actividad turística, en relación a la lógica mercantil hegemónica en dicha actividad.
- Proporcionar herramientas para el análisis de sobre el acceso desigual a la práctica turística.
- Promover el Turismo Social reivindicando el derecho al acceso a la práctica del turismo y la recreación.
- Analizar el papel de los profesionales del Turismo en la administración pública y otras instituciones (profesionalismo del sector) y las posibilidades de formación y trabajo que ofrece la actividad turística.

Objetivos del espacio curricular:

Que las/los estudiantes construyan conocimientos y saberes para:

- Distinguir la significatividad que tiene el Turismo como derecho exigible para todos y todas.
- Reconocer la importancia de la defensa de los derechos de los pueblos preexistentes a las naciones latinoamericanas en tanto el turismo no se convierta en una nueva colonización.
- Integrarse como sujetos activos con derechos y responsabilidades en el proceso de planificación turística, aplicación de políticas turísticas en sus territorios y en la práctica de actividades recreativas.
- Visualizar los diferentes papeles que asumen los actores sociales, políticos y económicos en el turismo de la región.
- Valorar el Turismo Social como una construcción política hacia la igualdad de condiciones en la práctica del turismo y la recreación.
- Reconocer la importancia la formación turística para asumir cargos clave en la administración pública y otras instituciones relativas al Turismo.
- Reconocer y valorar la formación, como paso necesario para el trabajo en el desarrollo de los servicios turísticos.

NUDOS DISCIPLINARES

- El derecho al turismo está históricamente basado en un derecho civil originado en la libertad del desplazamiento. En la actualidad existen numerosas

91 Se consideran como "lugares de intercambio social, donde se generan sentidos de pertenencias e identidades en función de las necesidades de las sociedades pluriculturales. Se contraponen con el espacio privatizado ya que en él existe el derecho de circular, estar y participar en él. Allí se expresan y protegen manifestaciones culturales, políticas y sociales". (Aguacil, 2008).

ES COPIA

normativas que lo declaran como derecho universal; sin embargo, se cuestiona el alcance real que tienen todos los habitantes a esta práctica, la misma OMT reconoce que el 80% de los viajes internacionales lo realizan personas de sólo veinte países en el mundo, por lo que se podría afirmar que este ejercicio del derecho no es universal y su acceso sigue siendo elitista y colonial.

- El Turismo Social pretende poner en práctica el derecho universal de participar en el Turismo, de viajar, de conocer otras regiones y países. Esto no siempre se logra por motivos económicos, por diferentes condiciones de aislamiento, entre otras dificultades que se constituyen en un obstáculo para la práctica turística.
- La defensa de los derechos de los pueblos originarios sobre sus territorios y los bienes comunes que contienen, hacen visible la imposición de la lógica hegemónica, neoliberal y capitalista en el desarrollo occidentalizado del Turismo donde la apropiación y propiedad privada persiguen fines individuales y atentan al buen vivir de las comunidades y pueblos preexistentes. En la Provincia del Neuquén se pueden abordar variados ejemplos al respecto, como Cerro Bayo, Estancia Pulmarí, entre otros.
- La concepción del Turismo como sistema analiza los diferentes papeles que asumen sus actores bajo una lógica mercantil hegemónica donde la oferta y demanda turística configuran los destinos y la superestructura compuesta por organismos públicos y privados regulan la actividad. En contrapartida se abordarán formas otras de analizar los territorios desde la visión del buen vivir, tanto para quienes visitan los territorios turísticos como para quienes lo habitan, construyendo cartografías sociohistóricas que permitan visualizar los cambios ocasionados por el desarrollo turístico local.
- Pensando ya en el quinto año de la orientación en Turismo se propone analizar la temática referida a la profesionalización de las personas que se interesan en el Turismo y el mercado laboral que ofrece la actividad, este nudo disciplinar requiere un análisis profundo ya que existen muchos/as trabajadores/as del sector en condiciones laborales complejas, cumpliendo horarios extensos, jornadas de más de ocho horas, con salarios bajos o en negro, sumado a la complejidad que significa el trabajo estacional. A su vez, la formación académica no siempre garantiza la posibilidad de incorporarse en empleos regularizados por la falta de reconocimiento y posicionamiento de los profesionales del sector en el mundo del trabajo.
- La participación ciudadana en la conformación y valoración de los espacios públicos generan sentidos de pertenencia y fortalecen la-s identidad-es local-es. Estos espacios se contraponen con la lógica occidental de la privatización y el uso mercantilista de los territorios y sustentan además sentidos culturales y propician la conservación de la biodiversidad. Por ello, la participación de las/los estudiantes en la realización de propuestas para la conformación de estos espacios y la democratización de sus usos, se convierten en una posibilidad real de apropiación y prácticas de otras formas recreativas comunitarias.

TURISMO, SOCIEDAD Y AMBIENTE

Se propone fomentar la interculturalidad y el respeto a la diversidad cultural, mediante la reivindicación de las prácticas culturales y los mecanismos comunitarios de los pueblos preexistentes a la conformación de las naciones latinoamericanas, quienes pregonan la conservación de la biodiversidad y el equilibrio de los ecosistemas. A su vez, se plantea la problematización que originan las teorías económicas dominantes y el uso de los bienes comunes[92], en búsqueda de nuevas acciones que contribuyan a la

92 Se recupera la incorporación del abordaje de los Bienes comunes en las Áreas de Ciencias Sociales de este diseño basándonos en la siguiente afirmación: "Parece razonable y apropiado enfocar el análisis del turismo de base local desde la perspectiva de los bienes comunes, habida cuenta de que: (1)

ES COPIA

protección del ambiente y a la salud integral de los seres vivientes, mediante otras formas de desarrollar actividades turísticas. Asimismo se plantea el estudio del Turismo mediante un enfoque crítico desde la ecología política[93] y en desmedro del imperialismo ecológico que es entendido como "el saqueo de los recursos y la consecuente transformación de los ecosistemas" (Foster y Clerk, 2004), analizando prácticas turísticas que no transformen la naturaleza y las costumbres y tradiciones en mercancía.[94]

Propósitos del espacio curricular:

- Brindar aportes teóricos que propicien la conservación y valorización de los bienes comunes locales, regionales, nacionales e internacionales.
- Fomentar las identidades locales y el respeto a la interculturalidad y las prácticas y producciones ancestrales.
- Ofrecer oportunidades de enseñanza que alienten a la identificación de las principales características ambientales (geografía, flora y fauna, hidrología, geomorfología, entre otras) locales y regionales para fortalecer la identidad del alumno/a.
- Brindar aportes teóricos sobre el aprovechamiento del tiempo libre en términos de salud integral.
- Problematizar las relaciones económicas, sociales y ambientales entre los diferentes actores de la actividad turística.

Objetivos del espacio curricular:

Que las/los estudiantes construyan conocimientos y saberes para:

- Identificar los bienes comunes locales, regionales, nacionales y latinoamericanos, valorando el legado cultural de los pueblos preexistentes, en clave del reconocimiento de la interculturalidad.
- Reconocer la importancia de la diversidad cultural y las identidades locales y regionales, reivindicando las costumbres y tradiciones de sus antepasados.
- Reconocer los efectos político-culturales del turismo en las comunidades locales: aculturación, nuevas formas de vida, la relación entre turistas y anfitriones, los procesos de asimilación por parte del Estado.
- Detectar la influencia del turismo en el ambiente en tanto alienten a la conservación de la biodiversidad.
- Identificar acciones que pueden contribuir a la protección del ambiente y mejorar la salud integral de las comunidades locales y de sus visitantes.
- Identificar las consecuencias que provoca la actividad turística mercantilista y extractivista de la naturaleza y las culturas, favoreciendo la construcción de formas otras de desarrollar el turismo como actividad social, cultural y económica.

---

siguiendo el criterio de rentabilidad y los altos costes de exclusión, gran parte de los principales recursos de uso turístico tienen el carácter de comunes (paisaje, bosques, prácticas culturales, espacios públicos, mar); (2) la gestión de la actividad turística puede implicar a instituciones y normativas comunitarias; y (3) la emergencia o expansión del turismo de base local — ya que supone usos nuevos de múltiples recursos del socioecosistema — añade complejidad institucional y económica a la gestión delos comunes" (Stronza, 2010).

93 "La importancia de la ecología política radica en el estudio del conflicto por el acceso, despojo, uso y lucro del paisaje." (Delgado, 2013)

94 Cabe mencionar que "en contraste con la visión mecanicista del mundo, simiente del paradigma de desarrollo dominante, en la visión del mundo andino indígena, cultura y naturaleza no están separadas. El término andino que se aproximaría al concepto occidental de "desarrollo" se sintetiza en la trama de lo que son *Kawsay* (vida como un todo), *SumakKawsay*y *SumakJakaña*o *Qamaña*que significan buen vivir en quechua, quichua y aymara respectivamente [Walsh, 2010].

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

NUDOS DISCIPLINARES

- Los conflictos socioambientales que ocasiona la práctica del turismo tradicional necesita un abordaje multidisciplinar que estudie los poderes, saberes, normativas, intereses, ideologías que se presentan en el contexto sociopolítico y económico del destino turístico. Fomentar la mirada crítica permite reconocer las posibles causas de las problemáticas socioambientales ocasionadas por el Turismo y otras actividades productivas; y a su vez, facilita dilucidar nuevas formas de practicar el turismo, bajo la mirada del Buen vivir y considerando la importancia los bienes comunes.
- La-s identidad-es de los pueblos se construye-n fortaleciendo el reconocimiento de los bienes que les son propios a las sociedades pluriculturales. La escuela puede configurarse como un espacio que facilite la comprensión y el estudio de las características socioambientales que se observan en el medio. Conocer sobre la geomorfología, flora y fauna, hidrología, relieve, actividad humanaentre otros aspectos, acercan al alumnado a la problemática y las soluciones posibles.
- Lo mismo sucede con las diferentes manifestaciones culturales y la valoración de la diversidad cultural de los pueblos mediante un abordaje necesariamente intercultural, reconociendo los bienes tangibles e intangibles, productos del folclore local, de las tradiciones, saberes y costumbres que expresan sus habitantes y se transmiten de generación en generación. Esta valoración no debe implicar la mercantilización de la cultura sino la posibilidad de ofrecer oportunidades de experiencias turísticas que beneficien sinérgicamente tanto a los/as visitantes como a las comunidades locales.
- La vinculación de la escuela con la comunidad permitirá planificar acciones concretas que contribuyan, no sólo con la construcción de conocimientos específicos sobre los bienes comunes, sino que también habilitará prácticas sociales que propicien la sostenibilidad de los bienes comunes.

TURISMO, ECONOMÍAS Y ADMINISTRACIONES TURÍSTICAS

Se plantea analizar nuevas formas de gestión turística, mediante prácticas de carácter comunitarias que fomenten la diversificación económica bajo la cosmovisión del Buen Vivir de la sociedad, hacia un turismo sostenible. En respuesta a las problemáticas de desigualdades, explotaciones socioeconómicas, precariedad en el trabajo, exclusión social, marginación, entre otras consecuencias negativas del turismo convencional, planteado desde la lógica neoliberal y de la idea dominante de desarrollo vigente que nos aleja de la visión integradora del mundo que tienen la mayoría de los pueblos preexistentes andinos. El abordaje de las teorías del Buen vivir permite conocer otras formas de acceder al conocimiento, evitando las falsas superioridades epistémicas del centrismo euro-estadounidense y reafirmando las identidades andinas.

Propósitos del espacio curricular:

- Proporcionar herramientas para el desarrollo de prácticas turísticas de carácter comunitario.
- Proveer alternativas posibles para fomentar economías sociales/regionales, incentivando la diversificación económica.
- Brindar herramientas para el análisis de las características del trabajo en turismo en la región, considerando la inclusión y la perspectiva de género, así como las iniciativas de profesionalización del sector.
- Promover la actividad turística en la cosmovisión del Buen Vivir.

Objetivos del espacio curricular:

Que las/los estudiantes construyan conocimientos y saberes para:

ES COPIA

ADRIANA BEATRIZ ROSSO
Directora Provincial de
Planeamiento y Gestión de Políticas

- Identificar la matriz productiva imperante en la región y las posibles relaciones entre las diferentes actividades económicas vinculadas al turismo.
- Reconocer y evaluar la existencia de desigualdades socioeconómicas y su relación con las perspectivas de género e inclusión social en el Turismo.
- Identificar acciones que se pueden llevar adelante para mejorar la vida en sociedad hacia un turismo sostenible.
- Reconocer y evaluar nuevas formas de gestión turística, valorando prácticas sociocomunitarias, asociativas (cooperativismo, redes y rutas turísticas, entre otras) y sus implicancias.
- Desarrollar ideas sobre nuevas propuestas turísticas para la localidad.

NUDOS DISCIPLINARES

- El monocultivo es una actividad productiva que atenta con la diversificación económica. En el caso del turismo esta dependencia única se vuelve más frágil, considerando la sensibilidad hacia factores externos que pueden afectar al desarrollo de las prácticas turísticas tales como desastres naturales, condiciones meteorológicas adversas, inflación, disparidad cambiaria, inseguridad, entre otros. Otras formas de concebir al turismo, como el Turismo con bases comunitarias se presentan, en la mayoría de los ejemplos de implementación, no como una única fuente de ingresos sino como una forma de vida que complementa las producciones tradicionales del territorio. El análisis de las matrices productivas de la zona donde habitan los/las alumnos/as permiten vislumbrar diversos horizontes y la necesidad de incorporar formas otras de vivires que recuperen los saberes ancestrales de los pobladores de estos territorios.
- El Turismo basado en la lógica de la acumulación, bajo el paradigma capitalista heteropatriarcal y colonial hegemónico basa sus prácticas únicamente desde el intercambio comercial, y provoca desigualdades sociales, atenta contra los bienes comunes y vulnera la accesibilidad al trabajo justo. El estudio de las consecuencias económicas del turismo en la región permite analizar de manera crítica las incidencias de esta actividad en las comunidades locales.
- Las experiencias turísticas occidentalizadas muestran graves consecuencias de la masificación del turismo que destruyen los entornos ciudadanos y provocan fenómenos extremos como la Gentrificación y la Turistificación. Detectar otras formas de gestionar y administrar el turismo mediante su desarrollo a escala humana, nos acerca a contemplar ejemplos de turismo comunitario, conformación de redes turísticas, asociativismo aplicado para la comercialización o comunicación de productos turísticos sostenibles, donde prevalecen valores consensuados que pregonan este tipo de organizaciones tales como: la práctica de la democracia, el respeto mutuo, la inclusión, la preservación de las formas de vida y costumbres de las comunidades, la importancia de la transmisión de los conocimientos y saberes a las nuevas generaciones, la redistribución de los beneficios, entre otros.
- El análisis casos específicos de otras prácticas turísticas fundadas en la búsqueda de buenos vivires, en la prestación de servicios turísticos que buscan la satisfacción de las necesidades de las comunidades campesinas, de pueblos preexistentes, rurales, mestizas o afrodescendientes con lógicas solidarias y ecológicas, y que fomentan el empoderamiento de las comunidades político-territoriales.
- El análisis del desarrollo del turismo desde una perspectiva de género, que permita problematizar estereotipos y lugares de poder que las posiciona como sujetos activos en estas prácticas y en las experiencias turísticas,

ES COPIA

empoderándose en sus roles como resguardadora ancestral de bien comunes y prácticas culturales.

- Reconocer distintos tipos de Turismo nos permite identificar opciones diversas de prácticas turísticas, para ejemplificar: así como el turismo accesible tiene como objetivo la eliminación de barreras físicas, sensoriales o de comunicación que pueden presentarse en esta actividad; el turismo inclusivo persigue la igualdad de oportunidades de todas las personas para disfrutar de la actividad turística. Estos conceptos nos acercan a variadas posibilidades de presentar propuestas para fomentar el turismo en la región y diversificar las economías locales.

PROYECTOS TURÍSTICOS SOCIOCOMUNITARIOS

Se propone abordar el Turismo Comunitario[95] como una alternativa de uso diferente de los territorios turísticos y de los bienes comunes de las sociedades. Se plantea analizar para ello: la tenencia compartida de las tierras, el usufructo colectivo de los bienes comunes y la gestión comunitaria (normas internas, asambleas, estatutos) que generen prácticas democratizantes y espacios de participación de las ciudadanías. En el Turismo se pueden analizar variados ejemplos latinoamericanos que promueven la conformación de cooperativas, redes turísticas, rutas turísticas (gastronómicas, de productos regionales, de pueblos tradicionales, etc.) así como también redes de turismo rural. Se plantea diseñar, desarrollar y concretar ideas que orienten hacia el buen vivir de las comunidades.

Propósitos del espacio curricular:

- Brindar herramientas para la construcción de proyectos turísticos sociocomunitarios que resalten las ventajas de las prácticas solidarias, la innovación turística y la sostenibilidad.
- Proveer ejemplos latinoamericanos sobre alternativas turísticas cooperativistas, redes, rutas turísticas y otras prácticas de turismo no convencionales.
- Proporcionar marcos teóricos conceptuales para la construcción colectiva de proyectos.
- Desarrollar conocimientos y saberes socioeconómicos del lugar y región para conocer aspectos éticos y jurídicos normativos del territorio turístico.

Objetivos del espacio curricular:

Que las/los estudiantes construyan conocimientos y saberes para:

- Diseñar, desarrollar y concretar ideas innovadoras, solidarias y respetuosas que se orienten hacia el buen vivir de la comunidad.
- Identificar prácticas no meramente mercantilistas que han mejorado las condiciones de comunidades turísticas que aplican acciones turísticas no convencionales.
- Utilizar diversas fuentes de información para analizar la viabilidad de un proyecto.
- Analizar los planes de desarrollo turístico aplicados a nivel local y regional desde una mirada crítica, emancipatoria y decolonial.
- Reconocer y evaluar la incidencia de la normativa en la construcción de proyectos sociocomunitarios y su viabilidad.

95 Definido por Maldonado (2005) como la "actividad sustentada en emprendimientos productivos donde la propiedad y gestión de los recursos patrimoniales se llevan a cabo por la comunidad, con arreglo a prácticas de participación social colectiva y solidarias en el trabajo y en la distribución de los beneficios generados por la prestación de los servicios, con miras a fomentar encuentros interculturales de calidad con los visitantes".

ES COPIA

NUDOS DISCIPLINARES

- Como alternativa al Turismo tradicional, surgen prácticas de turismo comunitario. Numerosos ejemplos latinoamericanos muestran otras propuestas experienciales que respetan las identidades y las diversidades culturales de quienes las gestionan. Es el colectivo quien controla y administra, toma decisiones consensuadas, evalúa críticamente sus prácticas y reflexiona sobre los alcances de las actividades que dan sustento a su comunidad.
- El análisis de las planificaciones turísticas vigentes en nuestro territorio nacional nos invita a una reflexión profunda sobre los alcances que de ellas se desprenden y los impactos que pueden generar en los destinos turísticos analizados.
- Laplanificación de proyectos turísticos comunitarios permite al estudiantado del detectar junto con los actores implicados las necesidades de las comunidades y desarrollar creativamente soluciones a las problemáticas que se suscitan en el contexto y dentro de la comunidad local, en búsqueda de los buenos vivires del colectivo.
- El análisis situacional y la definición de objetivos, alcances, metas y estrategias posibles de aplicación posibilitaran la gestión conjunta y coevaluación del proyecto turístico sociocomunitario atendiendo a los aspectos éticos y jurídicos.
- La elaboración de reglamentos internos y la definición de las funciones y responsabilidades de cada miembro del proyecto turístico sociocomunitario le otorga racionalidad a este tipo de práctica y legitima las lógicas de funcionamiento que garanticen la solidaridad, la inclusión y la reciprocidad en las prácticas turísticas.

INTEGRACIÓN CURRICULAR: OBSERVATORIO TURÍSTICO

Se incorpora este formato en la propuesta curricular, ya que contribuye al momento exploratorio en el que se encuentran los/las estudiantes del nivel secundario en su entorno próximo y en correspondencia al abordaje interdisciplinario que propone el estudio de la actividad turística. En esta estructura didáctica se podrán analizar diferentes fuentes de información disponibles sobre el Turismo y construir y sistematizar nueva información producida por los/las estudiantes con el apoyo metodológico de las/los docentes a cargo. Pudiéndose aplicar, además: Visitas etnográficas, Observación Participante, Lectura en diversos formatos textuales, Interpretación de datos estadísticos turísticos, Estudios de casos reales, Investigación aplicada, Salidas de campo, entre otras.

Este espacio tiene como objetivo construir conocimientos y saberes a partir de contextualizar y significar los fenómenos turísticos que se presentan en los territorios turísticos locales, complejizando su tratamiento en quinto año. Otra posibilidad es que en cada año del ciclo orientado se elijan temáticas diferentes.

El alumnado podrá compartir las experiencias concretas de alcances reales de la investigación aplicada, así como disfrutar de su ambiente e interactuar con distintos agentes implicados en la actividad turística.

CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA

La enseñanza de los espacios curriculares de la Orientación en Turismo se propone desde el posicionamiento planteado por Edelstein (2006) quien invita a pensar en lo metodológico como una construcción, que supone articular el conocimiento como producción objetiva y el conocimiento como problema de aprendizaje.

Primeramente, se necesita elaborar un diagnóstico institucional y áulico, en conjunto con otras áreas, para poder realizar una propuesta que ponga en tensión esos diagnósticos con los saberes y conocimientos que se presentaron para cada espacio

FOLIO

curricular y que respondan a los núcleos problemáticos planteados en la Orientación en Turismo.

En cada espacio curricular se explicitan los propósitos y objetivos de aprendizaje y en función de ello, las/los docentes podrán presentar propuestas pedagógicas desde la perspectiva ético- política y la pedagogía crítica brindando a sus alumnos y alumnas multiplicidad de tareas en correspondencia a la heterogeneidad[96] propia del aula. Además, deberán considerar imprevistos y emergentes que puedan suceder en función de la complejidad que presentan los actos pedagógicos. Por este motivo, será fundamental la revisión continua de sus prácticas, desde la problematización-conceptualización como lo sugiere Siede (2007), estimulando que los/las estudiantes desarrollen un pensamiento autónomo y habilitando la toma de posiciones. Estas intervenciones pueden favorecerse mediante propuestas áulicas situadas y en clave crítica del fenómeno turístico, donde se pongan en diálogo los saberes y conocimientos de los estudiantes para buscar diversas respuestas y argumentos que sustenten el proceso de aprender y conocer sobre las problemáticas turísticas planteadas.

En cuanto a las orientaciones didácticas, se pretenden vivenciar múltiples experiencias, saberes y prácticas; la diversidad de recursos y el uso de variadas fuentes de información, junto a estrategias metodológicas creativas, invitan a plantear tareas y consignas auténticas y significativas que fomenten el trabajo cooperativo para contribuir con la formación de seres solidarios y con compromiso social.

Finalmente se propone la evaluación como proceso, dinámico, constructivo y formativo, por lo que se sugieren instancias de retroalimentación, coevaluación y evaluación entre pares.

CUADROS

- **4° Año**

<table>
<tr><th colspan="6">ESO - Bachiller en Turismo - 4° Año</th></tr>
<tr><th>Hs</th><th>LUNES</th><th>MARTES</th><th>MIÉRCOLES</th><th>JUEVES</th><th>VIERNES</th></tr>
<tr><td>1</td><td rowspan="2">TURISMO: MARCOS FILOSÓFICOS Y ANTROPOLÓGICOS</td><td rowspan="2">TURISMO, ECONOMÍAS Y ADMINISTRACIONES TURÍSTICAS</td><td rowspan="2">EPA Historia/Geografía</td><td>Matemática</td><td rowspan="2">EPA Física/Química</td></tr>
<tr><td>2</td><td rowspan="2">Lenguas Otras</td></tr>
<tr><td>3</td><td rowspan="3">TURISMO, ESTADO Y POLÍTICAS TURÍSTICAS</td><td rowspan="3">PROYECTOS SOCIOCOMUNITARIOS EN TURISMO</td><td rowspan="2">EPA Matemática/Informática</td><td rowspan="2">EPA Lengua y Literatura/Arte</td></tr>
<tr><td>4</td><td rowspan="2">Ciencias Biológicas</td></tr>
<tr><td>5</td><td rowspan="2">Sociedades, Políticas y Subjetividades</td><td>Lengua y Literatura</td></tr>
<tr><td>6</td><td rowspan="2">TURISMO, SOCIEDAD Y AMBIENTE</td><td rowspan="2">INTEGRACIÓN CURRICULAR: OBSERVATORIO TURISTICO</td><td>Informática</td><td>Historia</td></tr>
<tr><td>7</td><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td colspan="6">CONTRATURNO</td></tr>
<tr><td>1</td><td colspan="2"></td><td rowspan="2">Educación Física Integral</td><td></td><td>Educación Física Integral</td></tr>
<tr><td>2</td><td colspan="2"></td><td colspan="2"></td></tr>
</table>

96 Basado en Anijovich (2010 p. 101). "El concepto de aula heterogénea no sólo apunta a tomar conciencia de las variaciones existentes en una población de alumnos en lo que respecta a su inteligencia y sus logros de aprendizaje, sino que incluye diferencias relevantes a la hora de abordar la enseñanza: origen, etnia, cultura, lengua, situación socio-económica, características personales, estilos de aprendizaje, inteligencias, inclinaciones, necesidades, deseos, capacidades, dificultades, entre otras".

PROVINCIA DEL NEUQUÉN
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

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

Areas	Asignaturas	Horas frente a Estudiantes Individuales	Horas frente a Estudiantes Dupla (EPA)	Horas Articulación	TOTAL HS DOCENTE
Formación Específica	TURISMO: MARCOS FILOSÓFICOS Y ANTROPOLÓGICOS	2	-	1	3
	TURISMO, ESTADO Y POLÍTICAS TURÍSTICAS	3	-	1	4
	TURISMO, SOCIEDAD Y AMBIENTE	2	-	1	3
	TURISMO, ECONOMÍAS Y ADMINISTRACIONES TURÍSTICAS	2	-	1	3
	PROYECTOS SOCIOCOMUNITARIOS EN TURISMO	3	-	1	4
	INTEGRACIÓN CURRICULAR: OBSERVATORIO TURÍSTICO	2	-	1	3
TOTAL		**14**	**0**	**6**	**20**
		Formación General			
Lenguajes y Producción Cultural	Educación Física Integral	3	-	1	4
	Lengua y Literatura	1	2	1	4
	Arte	-	2	1	3
	Lenguas Otras	2	-	1	3
Ciencias Sociales, Políticas y Económicas	Historia	1	2	1	4
	Geografía	-	2	1	3
	Sociedades, Políticas y Subjetividades	2	-	1	3
Ciencias Naturales	Física	-	2	1	3
	Química	-	2	1	3
	Ciencias Biológicas	2	-	1	3
Matemática Informática	Matemática	1	2	1	4
	Informática	1	2	1	4
TOTAL		**13**	**16**	**12**	**41**

TOTAL FG + FE	**27**	**16**	**18**	**61**

- **5° Año**

ESO - Bachiller en Turismo - 5° Año					
Hs	**LUNES**	**MARTES**	**MIÉRCOLES**	**JUEVES**	**VIERNES**
1	TURISMO: MARCOS FILOSÓFICOS Y ANTROPOLÓGICOS	TURISMO, ECONOMÍAS Y ADMINISTRACIONES TURÍSTICAS	EPA Historia/Geografía	Matemática	EPA Física/Química
2				Lenguas Otras	
3	TURISMO, ESTADO Y POLÍTICAS TURÍSTICAS	PROYECTOS SOCIOCOMUNITARIOS EN TURISMO	EPA Matemática/Informática		EPA Lengua y Literatura/Arte
4				Salud Integral	
5			Sociedades, Políticas y Subjetividades		Lengua y Literatura
6	TURISMO, SOCIEDAD Y AMBIENTE	INTEGRACIÓN CURRICULAR: OBSERVATORIO TURÍSTICO		Informática	Geografía
7					
CONTRATURNO					
1			Educación Física Integral		Educación Física Integral
2					

ES COPIA

ABP ... Directora Provincial de Despacho ... Entradas CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

Areas	Asignaturas	Horas frente a Estudiantes Individuales	Horas frente a Estudiantes Dupla (EPA)	Horas Articulación	TOTAL HS DOCENTE
Formación Específica	TURISMO. MARCOS FILOSÓFICOS Y ANTROPOLÓGICOS	2	-	1	3
	TURISMO. ESTADO Y POLÍTICAS TURÍSTICAS	3	-	1	4
	TURISMO. SOCIEDAD Y AMBIENTE	2	-	1	3
	TURISMO. ECONOMÍAS Y ADMINISTRACIONES TURÍSTICAS	2	-	1	3
	PROYECTOS SOCIOCOMUNITARIOS EN TURISMO	3	-	1	4
	INTEGRACIÓN CURRICULAR: OBSERVATORIO TURÍSTICO	2	-	1	3
TOTAL		14	0	6	20
Formación General					
Lenguajes y Producción Cultural	Educación Física Integral	3	-	1	4
	Lengua y Literatura	1	2	1	4
	Arte	-	2	1	3
	Lenguas Otras	2	-	1	3
Ciencias Sociales, Políticas y Económicas	Historia	-	2	1	3
	Geografía	1	2	1	4
	Sociedades, Prácticas y Subjetividades	2	-	1	3
Ciencias Naturales	Física	-	2	1	3
	Química	-	2	1	3
	Salud Integral	2	-	1	3
Matemática Informática	Matemática	1	2	1	4
	Informática	1	2	1	4
TOTAL		13	16	12	41

TOTAL FG + FE	27	16	18	61

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anijovich, Rebeca (2010) Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.

Baigorria, O. (1995). Argumentos para la sociedad del ocio: con el sudor de tu frente. Buenos Aires, Argentina: Biblioteca de La Mirada.

Campodónico, R. y Chalar, L. (2017) El abordaje interdisciplinario en el turismo. El campo de análisis TEMA como propuesta metodológica. Estudios y Perspectivas en Turismo [en línea] 2017, 26 (Abril-Sin mes) : [Fecha de consulta: 19 de julio de 2019] Disponible en:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180750377012>ISSN 0327-5841

Cuenca, M. (2000). El ocio humanista. Dimensiones y manifestaciones actuales del ocio. Bilbao, España: Universidad de Deusto. ADOZ.

Dachary, A.- Arnaiz, S. (2009) Pueblos originarios y turismo en América Latina. La conquista continúa. Estudios y Perspectivas en Turismo, Vol. 18, núm. 1, pp. 69-91, Argentina.

Dumazedier, J. (1971). Ocio y sociedad de clases. Barcelona, España: Fontanella.

Edelstein, G. (1997). La reflexión sobre las prácticas. Algo más que un lema. Córdoba, Argentina: Mimeo

Funtowicz, S. y Jerome, R. (1993) Riesgo global, incertidumbre e ignorancia. En Epistemología política. Ciencia con la gente, colección Ciencias del Hombre. Buenos Aires, Argentina: Centro Editor de América Latina

García, R. (1994) Interdisciplinariedad y sistemas complejos. En Ciencias sociales y formación ambiental. Barcelona, España: Editorial Gedisa.

García C., N. (1999) Imaginarios urbanos. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Eudeba.

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

Marc Augé (1993) Los "no lugares" espacio del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad. España: Editorial Gedisa.

Mathieson, A. y Wall, G. (1990) Turismo – repercusiones económicas, físicas y sociales". México: Editorial Trillas.

Gomes, C.L. y Elizalde, R. (2012), Horizontes latino-americanos do lazer/ Horizontes latinoamericanos del ocio, Editora UFMG, Belo Horizonte. Disponible en <http://grupootium.files.wordpress.com/2012/06/horizontes_latino_americanos_lazer_junho_20123.pdf> Acceso el: 15 de septiembre de 2019.

Max-Neef, M. A., Elizalde, A. y Hopenhayn, M. (1994). Desarrollo a escala humana: conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones (Vol. 66). Chile: Icaria Editorial.

Medina Lasanky, D. (2006) Introducción en Arquitectura y turismo. Percepción, Representación y Lugares. Barcelona, España: Ed. Guilli.

Munné, F. (1980). Psicosociología del tiempo libre: Crítica del ocio burgués. México, DF: Editorial Trillas.

Nataine J. (1998) Consumo y prácticas de espacio. Tesis de Maestría. Universidad Nacional del Comahue, Argentina.

PLAN DE DESARROLLO TURÍSTICO PROVINCIAL 2011 - 2015. Subsecretaría de Turismo. Ministerio de Desarrollo territorial. Provincia del Neuquén.

Pichon-Rivière, E. y Pampliega de Quiroga, A. (2012). Psicología de la vida cotidiana (No. 159.964. 2). Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Sancho, A. Buhalis, D. (1998). Introducción al turismo. Madrid: Organización mundial del turismo.

Santana, A. (1997) Antropología y Turismo. ¿Nuevas Hordas, Viejas Culturas?. Barcelona, España: Ariel

Schenkel, E. (2017) Política Turística y Turismo Social. Una Perspectiva Latinoamericana, Buenos Aires, Argentina: CICCUS-FLACSO

Siede, I. (2007). Hacía una didáctica de la formación ética y política. En Siede, I. y G. Schujman (Comp.) (2007). Ciudadanía para armar. Portes para la formación ética y política. Buenos Aires, Argentina: Aique.

Smirnov, S. (1983) La aproximación interdisciplinaria en la ciencia de hoy. Fundamentos ontológicos y epistemológicos. Formas y funciones. En: Bottomore, T. Interdisciplinariedad y ciencias humanas. UNESCO - Editorial Tecnos, Madrid, pp. 53-70

Suárez, S. (2011) Acerca de la construcción de los derechos sociales, económicos, culturales en el contexto de la globalización y sus implicancias en las comunidades turísticas. Curso: Territorialidades, nacionalidades y ciudadanías. La categoría espacio en la comprensión de los fenómenos sociopolíticos en América latina. Cátedra Florestán Fernández. CLACSO.

Valls, F. (2004) Gestión de destinos turísticos sostenibles. España: Gestión 2000.

Vigna, A. (Julio 2006) Los "Falsarios" del Ecoturismo: Grandes proyectos Privados en América Central. Le Monde Deplomatique, volumen (85), 31-33.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

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

Resolución N° 156/2011. Marco de Referencia del Bachiller en Turismo. Consejo Federal de Educación.

COPIA

Directora Provincial de Gestión Educativa

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

EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

FUNDAMENTACIÓN

TODA EDUCACIÓN ES SEXUAL

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

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

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

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

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

Mientras la ley de Educación Sexual Integral nos invita a emprender nuevos desafíos en nuestra práctica educativa, este diseño curricular nos desafía a interseccionarla por el marco emancipatorio, decolonial y crítico.[97]

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

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

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

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

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

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

PROPÓSITOS

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

EJES ESI

1. CUIDADO DEL CUERPO Y LA SALUD

¿De qué hablamos cuando hablamos de cuerpo o cuerpos?

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

La modernidad occidental, a través de las instituciones creadas (fábrica, escuela, cárcel, hospital, entre otras) escindió al cuerpo del pensamiento o racionalidad, no así del conocimiento y el poder. Podemos pensar, como ejemplo, la estructura edilicia basada en el panóptico de Bentham[98], que permite vigilar y controlar desde el centro del edificio todo lo que en él suceda, y así proporcionar conocimientos de quienes los habitan. Esta estructura edilicia es la que prima en todas las instituciones estatales antes nombradas. La modernidad se materializó en instituciones, edificios y, muy especialmente, en los cuerpos.

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

Si retomamos la definición de Foucault del *Cuerpo Dócil*[99] para el proceso en la construcción de los Estados Nacionales, podemos decir que los cuerpos de esos Estados también fueron construidos, cuerpos dóciles, manipulables y donde no estuvo exenta la racialización para catalogar, clasificar y pensar una ciudadanía monocultural.

---

98 Jeremias Bentham (Houndsditch, 1748 - Londres, 1832) pensador utilitarista.

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

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

Ejemplo de esto es el disciplinamiento de cuerpos en la escuela y el ejército bajo concepciones por las cuales la fisonomía determinaba el carácter (la clasificación lombrosiana[100] de rostros, visión que aún podemos rastrear como vigente).

La salud no queda fuera de ese modelo de disciplinamiento de los cuerpos, y nuevamente el aporte de Foucault resulta importante cuando nos cuenta el caso de Alexina B,[101] caso que muestra hasta donde se puede estigmatizar las corporalidades disidentes en el afán de catalogar con un modelo médico que responde a la lógica de una ciencia racista, heterocisnormativa y violenta. Este caso muestra cómo la idea de salud hegemónica es capaz de castigar un cuerpo hasta la muerte (tanto matándolo como dejándolo morir).

Este modelo de salud científico occidental también irrumpió en nuestros territorios, pensando los cuerpos, justamente, como territorios, en tanto objeto y escenario de disputas y colonización. Podemos citar al respecto, la campaña de esterilización forzosa y secreta de comunidades campesinas de Bolivia en la década del 60 por parte de fuerzas "de paz" norteamericanas, (reflejado en la película Yawar Mallku (Sangre de cóndor).[102]

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

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

La política en los cuerpos genera modelos, estereotipos y prejuicios. Esta corpo-política[103] del sistema-mundo patriarcal, capitalista y moderno colonial[104] va creando, construyendo, dando forma a cuerpos que clasificará como peligrosos, enfermos, anormales y serán perseguidos y controlados por lógicas de salud, educación, seguridad entre otras herramientas disciplinadoras lo largo de la historia.

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

ES COPIA

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

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

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

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

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

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

Objetivos:

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

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

2. RESPETAR LA DIVERSIDAD

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

Este eje asume que las personas que habitamos las escuelas somos diferentes según nuestras provisorias y siempre en construcción múltiples identidades: políticas, ideológicas, religiosas, rango etáreo, orientación sexual, identidad de género, entre otras y nos invita a problematizar las desigualdades en términos de jerarquización de esas diferencias. Si bien en este eje se contemplan las diversidades existentes, se hace foco en la diversidad sexual refiriendo específicamente a las orientaciones sexuales, diversidades corporales (intersexualidad) e identidades de géneros.
A continuación, vamos a leer a activistas travestis que están produciendo teorías otras sobre la diversidad y que por sí solas problematizan la idea de normalidad, identidad, otredad, entre otras. Producen quiebres de sentido tanto en el discurso que producen como en los modos de producción, no se han privado de cantar, escribir poesía, editar libros, estar en los juzgados, en los medios de comunicación, en la calle y siempre juntas.
A partir de la producción de la Teoría Trans Latinoamericana, se abre e inaugura una nueva mirada, que no es que no existiera, pero hoy tiene producción y voz propia. Por todo esto la diversidad debe ser abordado desde estas miradas, desde estas teóricas que, empapadas de la experiencia y formación colectiva, están situando la discusión sobre diversidad en un ámbito más rico para el análisis que solo la catalogación y clasificación de las diversidades.
Aquí no se piensa sólo la identidad de género, y es a partir de esa construcción y desnaturalización, que se pueden pensar otros problemas y producir otros sentidos y subjetividades otras,

> La humanidad está hasta hoy entendida como la realidad sistémica heterocentrada hombre-mujer, de cuyo entender binario venimos teniendo resultados tales como que, desde que enunciaron la ley primera "No matarás", la muerte ha venido siendo el negocio más productivo del sistema en lo macro: civilizaciones heterosexuales contra civilizaciones heterosexuales. y en lo micro, familias y hogares heterosexuales violentando, expulsando y hasta matando por acción y omisión a sus infancias. Entonces, desde la Teoría Trans Latinoamericana afirmamos que "No queremos ser más esta humanidad" (Susy Shock), y al decirlo intentamos salirnos del par simétrico: "No soy hombre, no soy mujer, hoy voy siendo travesti". Este gerundio explica mi sólo por hoy pero no lo cierra. Iré viendo si desde mi compromiso y amor responsable me salgo de esa fotografía otra, ajena y opresiva, para desde mi lugar y tiempo hacer una crítica con todos aquellos registros que poseo, desde los que puedo

ES COPIA

confrontar cualquier teoría para situacionalmente ratificar o rectificar cualquier constructo teórico, todo saber. (Wayar, 2018).

Respuesta de Lara Bertolini al ser entrevistada sobre el fallo que permitió que su documento la identifique como "feminidad travesti",

> Sin dudas. Durante el invierno de 2018, se dictamina la sentencia favorable por el travesticidio de Diana como crimen de odio agravado por su identidad de género, en donde en todo el fallo se traduce que la identidad de Diana era Travesti. Cuando sale el fallo y se entiende que el crimen de Diana fue un travesticidio, entendí que tenía una herramienta legal muy poderosa para reclamar al Estado, si se le reconoció a Diana su identidad ya lamentablemente asesinada ¿por qué no reconocer mi identidad como feminidad travesti en vida? [105]
>
> Querida Señorita Dolores,
>
> Por fin después de tantísimo tiempo, tengo la posibilidad de escribirte y es maravillosa la oportunidad, ya que es un nuevo libro la excusa para hacerlo. Pero no un libro cualquiera, sino un libro pensado desde las crianzas, palabra que adopté como propia ni bien la conocí en Brasil hace unos años, porque al pensarla como una acción también nos incluye. Ahí, en esa palabra tan bella, los niños y las niñas son también devenir, son proceso, son un camino de abrazo cuidadoso, junto al juego y al pan y sobre todo junto a otrxs... ¿Y porque te lo cuento a vos? Porque fuiste mi primera maestra de la primaria, en 1° y 2° grado de la Escuela 28 de Villa León, Ituzaingó, en la década del 70. Y yo que necesito tanto hablar del privilegio de tener la mamá y el papá que tuve, que no solo nunca dejaron de abrazarse en todas las decisiones y caminos que fui eligiendo, sino que amaron esas decisiones y esos caminos, yo que lxs nombró cada vez que me pongo a discutirle a este mundo sus paternidades y maternidades mezquinas y esas familias que tiran pibes y pibas a la calle, a la guerra, al abandono, a la violencia, a la indiferencia, etcetera, etcetera... que tantxs, de lxs nuestrxs pueden dar cuenta, porque han sido muchxs de esxs niños y niñas desabrazados por correrse del molde, del mandato... yo también necesito nombrarte, querida Seño, porque vos, que eras abuela y pecosa y toda colorada y bien bajita y usabas anteojos como los que a mí me tocó usar en esos mismos años, también nos marcaste de una manera definitiva, como cuando llamaste a nuestrxs padres y madres a una reunión y les dijiste que no nos ibas a enseñar solo lo que la currícula te exigía hacer, porque si lo hacías, nos íbamos "a secar", así dijiste. Y entonces nos propusiste que tuviéramos "otro cuaderno" en el que aprender otras cosas. Con tal firmeza, esxs niñitos y niñitas que éramos lo escondíamos con tal rapidez y disimulo, y poníamos en su lugar el "cuaderno oficial" cada vez que alguien ajeno al nido de nuestra aula aparecía, porque nadie debía saberlo, nadie debía encontrarlo y entonces nos enseñaste a defendernos también de ese posible censor a nuestra aventura.
>
> Muchos años después, le pregunté a ex compañerxs que era lo que hacíamos en ese "otro cuaderno" y nadie se acordaba con precisión. Solo sé que, gracias a vos, sé, y sabemos muchxs, que existe siempre otro cuaderno en donde escribir...
>
> Por eso te quiero agradecer, "yo, primer hijo de la madre que después fui..." te lo agradezco porque también te tuve para poder desplegar las alas...
>
> Donde quiera que estés, siempre va mi abrazo.
>
> Susy Shock.

105 Entrevista a Lara Bertolini recuperada de: *www.pagina12.com.ar/179078-soy-lo-que-soy*

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

OBJETIVOS

- Propiciar que voces otras nombren y se nombren, que formatos otros de textos irrumpan en estos espacios que son, de por sí, modos de pensar la diversidad, encarnarla, corporizarla y apalabrar, no como acto de dádiva, sino como acto político pedagógico.
- Construir prácticas de respeto y valoración por lo diferente y propiciar el análisis y la problematización de las desigualdades como procesos sociohistóricos de jerarquización de las diversidades.
- Conocer los movimientos y activismos que con sus luchas consiguen la ampliación de derechos en términos jurídicos anti-discriminatorios.
- Ampliar la diversidad, sin quedar circunscripta la diversidad al género, las identidades, sexualidades, etc., sino abrirla a más sentidos y subjetividades, corporalidades y territorios.

3. VALORAR LA AFECTIVIDAD

Si seguimos con la línea de romper con la noción de ese cuerpo separado de la mente inaugurado por Descartes y su "cogito, ergo sum" (pienso, luego existo) y el pensamiento moderno y colonial, podemos decir que los afectos, las emociones y la sensibilidad se manifiestan corporalmente. Y que los discursos y mandatos sociales influyen en las elecciones que hacemos y en las maneras de vincularnos con otras personas. En este sentido, este eje nos invita a desarrollar la solidaridad, la escucha, la toma de decisiones y el respeto, nociones sobre lo público y lo privado, a poner en palabras lo que nos pasa por el cuerpo, pero también a registrar y respetar las necesidades y deseos de las/los otros, de manera de no vulnerar los derechos de otras personas –abuso, violencia de género y sexual-. Asimismo, el poner en diálogo los conflictos o tensiones presentes en las relaciones interpersonales no implica anularlos, sino que habilita el poder abordarlos, ya sea para llegar a acuerdos o para explicitar desacuerdos, desde el diálogo y sin la utilización de las violencias, y en caso que se produjeran que no haya silencio pedagógico.

Si hacemos la historización de lo emocional, podemos traer a cuento la implantación del modelo patriarcal donde lo emocional está ligado a lo femenino y lo racional a lo masculino. El mundo privado y el público en esa misma distinción binaria. Pero ésta connotación femenina de lo sensible va de la mano de la idea de aquello que debe ser controlado, tanto el mundo afectivo como a sus portadoras, los cuerpos femeninos. Como bien lo plantea "Calibán y la bruja" (Federici, 2004), el desarrollo capitalista se da sobre la apropiación del cuerpo femenino y la reproducción como forma de dominación y por lo tanto objeto de control.

Ese control no fue sólo sobre la fuerza de trabajo, hubo una construcción cultural que posibilitó el desarrollo de todo lo que hoy conocemos como ciencia, la racionalidad, siempre en masculino.

Ese saber, en tanto construcción histórica eurocéntrica, proviene de ese desarrollo. El saber del cuerpo, las emociones, los afectos, no son tomados como saberes legítimos. Son fluctuantes, inseguros, no observables objetivamente, como pretende el desarrollo científico positivista.

Lo que se aprehende mediante el cuerpo no es un saber legítimo, según las normas de la ciencia moderna positivista y mucha de la aún vigente,

> Las emociones son intencionales en el sentido de que tratan "acerca de algo": involucran una dirección u orientación hacia un objeto (Pankum) (...) involucran una postura ante el mundo, o una manera de aprehenderlo (Ahmed, 2004, p. 28).

Para Ahmed las emociones son modos de aprehender el mundo, también son construidas a partir de la realidad, son relacionales y circulan. Las emociones son parte del conocimiento, el cuerpo conoce completamente.

ES COPIA

> Considerar que las emociones son mediadas y no inmediatas nos recuerda que el conocimiento no puede separarse del mundo corporal de los sentimientos y las sensaciones; el conocimiento está ligado a lo que nos hace sudar, estremecernos, temblar, todos estos sentimientos que se sienten, de manera crucial, en la superficie del cuerpo, la superficie de la piel con la que tocamos y nos toca el mundo (Ahmed, 2004, p. 260).

Si comprendemos un "cuerpo mente" que rompa la división cartesiana, si visualizamos la construcción político ideológica colonial y patriarcal sobre la cual la emoción debe ser controlada y ella enmarcada en la feminidad, podemos preguntarnos cuánto de ello es parte de la educación, de la escuela.
¿Cuánto de ese pensamiento aparece cuando las emociones y los afectos forman parte de las escuelas?
¿Cuánto de lo sensible no es tenido en cuenta?
Cuando algo no funciona en el aula, cuando no podemos dar una clase, cuando nos equivocamos, cuando hay un evento extra escolar que moviliza la escuela. ¿Qué cambiaría si eso también fuera insumo para conocer?

OBJETIVOS

- Generar las condiciones para la expresión de los distintos puntos de vista respetando las diferencias.
- Reflexionar en torno al conflicto como parte de la complejidad del aula, de las relaciones que en ella se establecen. El choque de visiones del mundo, de las experiencias e identidades.
- Conocer y expresar, ser cuerpos completos en el aula, ser afectados, tomando los afectos como parte de los saberes que juegan en el espacio escolar. Problematizarlos, historizarlos, usarlos como insumos, puntos de partida, no negarlos, que no haya silencio pedagógico.

4. EJERCICIO DE DERECHOS

En el marco del diseño curricular podemos tomar la perspectiva de derechos humanos (Resolución N° 1463/2018) que nos invita a poder pensar las injusticias y sus desigualdades y también ser capaces de imaginar nuevos derechos, a sumar y reelaborar los ya existentes. Teniendo en cuenta que los derechos son conquistas de los pueblos.
Dentro del desarrollo curricular en ESI, se propone pensar ciudadanías plurinacionales y pluriculturales que ejerzan esos derechos y comprendan el marco socio histórico en el que éstos se producen, no como "lo dado" sino como parte de un proceso más amplio que requiere compromiso en su defensa y producción.
Dentro del paradigma de los derechos humanos, podemos mencionar la Convención de los Derechos del Niño de 1989, que produjo un quiebre en la forma de concebir las infancias y adolescencias, ya que hasta el momento el paradigma reinante había sido el tutelar por el cual las niñas y los niños eran propiedad de las personas adultas, y con dicha convención se establece un sistema de protección integral por el cual pasan a ser sujetos de derecho, pudiendo tomar algunas decisiones respecto a su vida (autonomía progresiva) y participar activamente de los procesos que les afectan directamente. Asimismo, se considera al Estado y las personas adultas dentro de la escuela como garantes de sus derechos. En nuestro país esta convención se tradujo en las Leyes provincial 2.302 y nacional 26.061, donde se plantea el interés superior de niños, niñas y adolescentes, principio por el cual frente a una tensión entre derechos, el que prevalece es el del niño, niña o adolescente por sobre el de la persona adulta; por ejemplo, cuando alguna persona adulta de la familia concurre a la escuela a plantear que no quiere que a su hija o hijo se le enseñe ESI, el derecho que prima es el del niño, niña o adolescente a recibir ESI.

ES COPIA

Dicho Programa nace para materializar dentro de las escuelas lo que plantean distintas leyes nacionales de ampliación de derechos sociales: de creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (25.673), de Ratificación de la Convención de los Derechos del Niño (23.849), de Ratificación de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (23.179), y de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (26.061). Con la Resolución del Consejo Federal de Educación Nº 340 se incorporaron las leyes que se sancionaron luego de la 26.150: Ley de Educación Nacional (26.206), Ley de Matrimonio Igualitario (26.618), Ley de Identidad de Género (26.743), Ley Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género (27.234), Plan de reducción del Embarazo no Intencional en la Adolescencia (ENIA). En este contexto, la ESI plantea que las educandas y los educandos tienen el derecho a recibir información científicamente validada, a vivir sin violencia y sin discriminación por identidad de género ni orientación sexual, a decir "no" frente a situaciones que puedan ponerles en situaciones de vulnerabilidad.

En el proceso que llevó a la sanción de la ley de identidad de género (Ley Nacional N°26.743) sancionada en el año 2012 hubo una participación del movimiento LGBTI+, sobre todo la comunidad trans y travesti. Si bien la ley reconoce el derecho a nombrar y ser nombrado/nombrada con la identidad autopercibida y el trato digno, logros abismales a lo que se contaba hasta ese momento, la ley reconoce identidades binarias y el colectivo trans y travesti está hoy luchando por poder registrar esa identidad. Poder ser "nombrades" y "registrades"[106] con identidades no binarias.[107] En las escuelas de la Provincia del Neuquén se cuenta con la Resolución N° 1.320 del Consejo Provincial de Educación sancionada en el año 2018, que aprueba el protocolo para el registro del cambio de las personas que están atravesando o atravesaron algún cambio de identidad.

Los avatares de las leyes no son el correlato de la vivencia de las personas y por esto es necesario educar en derechos humanos para que el horizonte de derechos se vaya ampliando en función de los cambios socioculturales y en tanto herramienta para combatir desigualdades estructurales.

OBJETIVOS

- Promover las condiciones institucionales para el conocimiento y ejercicio de los derechos humanos y las leyes en las cuales se sustentan, particularmente las referidas a la sexualidad.
- Generar espacios de conocimiento y reconocimientos como sujetos de derechos.
- Conocer los procesos de producción de derechos.
- Propiciar la reflexión sobre los procesos de luchas y resistencias sociales, culturales, territoriales y situarse en ellos.

5. RECONOCER LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

En las instituciones escolares se educa por y para: "por" la necesidad de reconocimiento de todas las subjetividades que transitan las escuelas en todas sus modalidades; y "para" estimular e interpelar sujetos que vez se interpelen a sí mismos y adquieran herramientas que le permitan desnaturalizar realidades que se presentan como dadas, comprenderse a sí

106 Poder nombrar con la letra "e" es parte de la batalla, el lenguaje inclusivo busca poder visibilizar identidades otras, no binarias. Este es otro ejemplo de la lucha por conquistar derechos. En la medida que el lenguaje inclusivo sea reconocido se podrán nombrar esas identidades hoy invisibilizadas.

107 Hombre trans, feminidad travesti, o ninguna marca como se logró en Mendoza en el año 2018 y el fallo a favor de Lara Bertolini como feminidad travesti. Todavía son búsquedas de precedentes judiciales, parte de las alternativas de lucha en la conquista de derechos.

ES COPIA

> mismos y problematizar en la convicción de que podemos transformar y transformarnos. (Resolución N° 1463/2018, p. 79).

La perspectiva de género es el enfoque que mejor ha expresado la necesidad de una educación sexual con la categoría de integral, ya que aporta una mirada amplia de la sexualidad como construcción de las subjetividades.

Los enfoques que históricamente han abordado la educación sexual han sido parcializados, por caso, la educación sexual vinculada con la anatomía, los cambios de cuerpo y la prevención de enfermedades de transmisión sexual o la anticoncepción; este enfoque biologicista y médico se impuso durante mucho tiempo en las escuelas, ya sea en las clases de biología o educación para la salud o con consultorías de profesionales de la salud avalado y solicitado por las mismas docentes y los mismos docentes.

Desde esta perspectiva, la de género, podemos recorrer todo lo ya escrito que se enmarca en ella.

La perspectiva nos plantea un sistema cultural y político como es el Patriarcado que organiza las desigualdades. La forma de pensar las desigualdades dentro de un sistema patriarcal ordena la mirada y visibiliza lo que se ha construido como hegemonía sobre la vida más cotidiana, la política, las leyes, la economía, los cuerpos, las identidades y claro, la educación. Nos permite cuestionar lo que nos aparece como dado, cerrado e inamovible,

> podemos avanzar en la comprensión de la perspectiva de género, en tanto ésta implica reconocer la diferencia sexual; comprender que en las relaciones de género interviene el poder (...) y que ellas son construcciones sociales e históricas que impactan en la subjetividad de las personas y actúan en todas las instituciones y organizaciones de la sociedad. (Merchán y Fink, 2016, p. 26).

De esta manera, podemos problematizar el valor diferencial que se da a las personas por el género con el que se identifican: hay un valor social mayor para lo masculino en detrimento de lo femenino y otras identidades. En las escuelas se nos enseña a ser varones o mujeres desde expectativas estereotipadas para uno y otro género -donde irrumpen otras identidades que no se identifican con el binarismo ofrecido-, por lo que debemos mirar las propias prácticas docentes y las relaciones que establecemos con colegas y estudiantes desde esta perspectiva para apuntar a disminuir y desaparecer las desigualdades establecidas históricamente: ¿cómo nos relacionamos con nuestra y nuestros colegas varones, mujeres y de otras identidades sexogenéricas? ¿esperamos los mismos aprendizajes por parte de estudiantes mujeres, varones y con otras identidades? ¿habilitamos la palabra de igual manera a estudiantes independientemente del género con que se identifiquen? ¿cómo es la utilización de los espacios escolares (patios, pasillos, bibliotecas), por parte de los distintos géneros?

Asimismo, ese valor diferencial asignado a las personas por el género al que pertenecemos, se desarrolla en un marco de violencia hacia las mujeres y otras identidades sexogenéricas, que se reproduce a partir de los roles esperados para cada género y en algunos casos se traduce en otros tipos de violencia, ya sea en el marco de una relación de pareja –violencias de género- como en expresiones de odio –ataques, hostigamientos, abusos, femicidios, travesticidios, violaciones correctivas, entre otras. En este sentido, la escuela debe ser el ámbito donde estas desigualdades puedan ser revisadas, problematizadas, desandadas.

OBJETIVOS

Visibilizar y analizar críticamente esta estructura de saber-poder, nos permitirá:

- Desnaturalizar prácticas y saberes que se ponen en tensión a partir de estos abordajes de género.

ES COPIA

- Reconocer las asimetrías de poder entre las identidades de género como promotores de violencias.
- Conocer los movimientos y activismos que luchan para erradicar todas las violencias contra las feminidades en general y las mujeres en particular, logrando que el Estado instituya normas jurídicas al respecto.
- Propiciar formas de relaciones equitativas entre los géneros: nuevas masculinidades, nuevas feminidades, otras identidades sexogenéricas.

Conocimiento y saberes

- **El cuerpo y los cuerpos como construcciones históricas:** Abordar la corporalidad como territorio de disputas y de construcción de subjetividades, desde la lógica hegemónica. Conocer las resistencias a los modelos impuestos. Los cuerpos en los medios de difusión y las redes sociales, el grooming.
- **La diversidad como visión que rompe la hegemonía:** Desde la producción intelectual, artístico-poética y performativa, legislativa, periodística, entre otras, conocer trayectorias de vida que discuten la "normalidad" y la idea de humanidad como construcciones de sentido y subjetividad cerradas.
- **La dimensión "cuerpo-mente" como productora de sentidos:** Reconocimiento de saberes propios de sumar la afectividad como insumo de los saberes puestos en juego en la escuela. El conflicto, su abordaje y reconocimiento. El placer y el goce como parte constitutiva de la sexualidad. El consentimiento. La distribución del deseo.
- **Los procesos de producción de derechos como desarrollos sociales significativos:** Estos procesos dan cuenta de las luchas y resistencias al orden hegemónico. Reconocer en trayectorias colectivas e individuales la construcción de ciudadanías críticas en torno a las sexualidades. Leyes nacionales y provinciales de ampliación de derechos.
- **El enfoque de género como perspectiva desnaturalizadora:** conocer los mecanismos que la cultura patriarcal ha puesto en juego para construir la estructura social que la sostiene. Reconocer en la vida cotidiana, institucional, política, etc., estas prácticas problematizándolas.
- **Las violencias:** sus espacios, redes de circulación y legitimación. Las estrategias de organización, de resistencia y resguardo colectivas. Violencias de género.
- **La palabra como productora de sentido:** la palabra como constructo cargado de significaciones sociales que entraman las lógicas del saber/poder y las luchas por nombrar la experiencia. Las formas de nombrar al otro u otra. El lenguaje inclusivo. La "normalidad" objetivizada en el lenguaje.
- **La producción de mensajes propios con perspectiva de género:** La construcción colectiva de conocimientos a partir de espacios de comunicación. La palabra, la reflexión/acción atravesada por diferentes lenguajes capaces de generar escenarios políticos estratégicos para la intervención y desnaturalización de los sentidos hegemónicos sobre la construcción de un otro u otra y un nosotros/as/es inclusivo.
- **El concepto de salud y la salud como derecho:** la salud sexual y reproductiva desde el marco normativo, las distintas prácticas ancestrales y actuales del cuidado del cuerpo y la salud. El propio cuerpo como fuente de sabiduría y guía por lo que es un cuidado para cada uno o cada una en su individualidad y estos cuerpos y el cuidado en lo colectivo.
- **Las relaciones sexuales en la adolescencia y etapas posteriores:** la genitalidad, ciclos menstruales, métodos anticonceptivos y abortos,

ES COPIA

prevención de ITS y de embarazos no intencionales, deseo y placer, toma de decisiones, consentimiento y respeto, diálogo, cuidados y géneros. Embarazo, adopción y fertilización asistida, maternidad y paternidad como proyectos de vida, formas de vida distintas a la maternidad y paternidad, distintas configuraciones familiares, distintas formas de vivir la adultez y la vejez, la muerte como parte de la vida.

CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA

A partir de lo propuesto, la ESI en la escuela se propone como un espacio que permita abordar desde distintas metodologías la problematización de la sexualidad como construcción subjetiva.

El espacio curricular propone dinámicas que puedan dar cuenta del abordaje propuesto:

- Trabajo con etnografías de experiencias colectivas e individuales en tanto construcción y problematización de identidades. El trabajo sobre etnografías permitirá, desde el testimonio y su potencia pedagógica, conocer y relatos de vivencias cercanas y cotidianas, pero puesta bajo el análisis crítico, desnudar las estructuras patriarcales más arraigadas.
- Producción de relatos propios ya sea desde la historia oral, lenguajes artísticos o performativos, experiencias de trabajo comunitario y educación popular.
- Espacios de coordinación con las disciplinas de las otras áreas.
- Abordaje de problemáticas institucionales.

Estas dinámicas se materializan en un espacio taller que permita un desarrollo propio como la coordinación con el resto de la escuela.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ahmed S, (2004). *La política cultural de las emociones*. México: UNAM.

Anzaldúa, G. (2016) *Borderlands. La Frontera. La nueva Mestiza*. Trad. Carmen Valle. Madrid, España: Capitán Swing.

Contreras, L. y Cuello,N. (comp.) (2016). *Cuerpos sin patrones. Resistencias desde las geografías desmesuradas de la carne*. Buenos Aires, Argentina: Madreselva.

Federici, S. (2004). *Caliban y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*, Madrid, España: Traficantes de sueños, Recuperado en https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Caliban%20y%20la%20bruja-TdS.pdf Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Foucault, M. y Serrano, A. (2007). *Herculine Barbin llamada Alexina B.* Madrid, España: Talasa.

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

Merchán, C. y Fink, N. (comp.) (2016). *Ni una menos desde los primeros años. Educación en géneros para infancias más libres*. Buenos Aires, Argentina: Las Juanas-Chirimbote.

Preciado, P. (2002). *Manifiesto contrasexual*, Madrid, España: Opera Prima.

Shock S. (2018). *Crianzas. Historias para crecer en toda la diversidad*. Buenos Aires, Argentina: Muchas Nueces.

Quijano, A. (2002). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO. Recuperado en *http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf Ley 26.150 de Educación Sexual Integral*

ES COPIA

Wayar M, (2018). *Una teoría lo suficientemente buena*, Buenos Aires, Argentina: Muchas Nueces.

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA

Allende, S.; Reybet, C. y Zurbriggen, R. (2009). *Documento Programa Provincial de Educación Sexual Integral.* Consejo Provincial de Educación. Neuquén.

Ballarín Domingo, P. (2006). *Guía de buenas prácticas para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres en educación.* Junta de Andalucía. España: Consejería de Educación.

Barrancos, D. (2009) Prólogo en Fellttl, k.; Elizalde, S. y Quelrolo, G. *Género sexualidades en las tramas del saber: Revisiones y propuestas.* Buenos Aires: Ed. Libros del Zorzal.

Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*, Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Cabral, M. y Benzur,G. (2005). Cuando digo intersex. Un diálogo introductorio a la intersexualidad. En *Cadernos Pagu* (24), pp. 283-304.

Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito. (s/f). *Derecho al aborto. Guía para docentes.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Comisión Internacional de Juristas (ICJ). (2007). Principios de Yogyakarta: Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género. Disponible en: *http://www.refworld.org.es/docid/48244e9f2.html*

Connell, R. W. (2001). Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. En: *Revista Nómadas*, N° 14.

Cuello, N. y Morgan Disalvo, L. (comp) (2018). *Críticas sexuales a la razón punitiva. Insumos para seguir imaginando una vida juntxs*, Neuquén, Argentina: Ed. Precarias.

Cuadernillo Educación Sexual Integral, contextos de privación de la libertad, CPE, 2019.

Fernández A. M. y Siqueira Peres, W. (comp.) (2013). *La diferencia desquiciada. Género y Diversidades Sexuales.* Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.

Faur, E. (2007). Derecho de niños, niñas y adolescentes, desafío para docentes. La educación en sexualidad. En: *Revista el Monitor de la educación*, Año 5, Nº 11.

Lagarde, M. (2016). *Claves feministas para mis socias de la vida.* Buenos Aires, Argentina: Batalla de ideas.

Lagarde, M. (2001). *Claves feministas para la autoestima de las mujeres.* España: Editorial Horas y Horas.

Maffia, D. (comp.) (2003). *Sexualidades Migrantes. Género y transgénero.* Buenos Aires: Feminaria Editora.

Maffia, D. (2006). *Lo que no tiene nombre.* Instituto interdisciplinario de estudio de género. Universidad de Buenos Aires.

Marina, M. (2010). *Serie Cuadernos de ESI. Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria I. Contenidos y propuestas para el aula.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Marina, M. (2011). *Revista Educación Sexual Integral: para charlar en familia.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Marina, M. (2012). *Serie Cuadernos de ESI. Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria II. Contenidos y propuestas para el aula.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Ministerio de Educación de la Provincia del Neuquén. Equipo Provincial ESI. (2017). Cuadernillo *Desafíos, miradas y temores en el abordaje de la Educación Sexual Integral. Aportes a la Práctica Docente.* Neuquén.

ES COPIA

Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas

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

Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa.* Buenos Aires: La Crujía.

Morgade, G. (s/f). Niñas y niños en la escuela: cuerpos sexuados, derechos humanos y relaciones de género. Portal on-*line "La inclusión, un espacio para pensar la inclusión y la igualdad educativa desde el Mercosur".* Ministerio de Educación de la Nación.

Navia, N. (2018). *Educación Sexual Integral. Contextos de Privación de la Libertad.* Ministerio de Educación del Neuquén – Equipo Provincial ESI. Neuquén.

Shock, S. (2017). *Hojarascas*, Buenos Aires, Argentina: Muchas Nueces.

Varela, N. (2012*). Íbamos a ser reinas: Mentiras y complicidades que sustentan la violencia contra las mujeres.* Buenos Aires: Ediciones B.

Varela, J. (2018). *Tengo unas flores con tu nombre (guía práctica de sororidad)*, Buenos Aires: Maiten.

Wittig, M. (2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*, Barcelona, España: Egales. Recuperado de: *http://www.caladona.org/grups/uploads/2014/02/monique-wittig-el-pensamiento-heter*

MARCO NORMATIVO NACIONAL

Ley 23.179 (1985) Convención sobre la eliminación de toda forma de discriminación contra las mujeres.

Ley 23.364 (1986) Prevención de trata de personas.

Ley 23.592 (1988) Actos Discriminatorios.

Ley 23.849 (1990) Convención de los Derechos de niños, niñas y adolescentes.

Ley 24.417 (1994) Protección contra la Violencia Familiar.

Ley 25.273 (2000) Creación de un sistema de inasistencias justificadas por razones de gravidez.

Ley 25.673 (2002) Creación del programa nacional de salud sexual y procreación responsable.

Ley 25.929 (2004) Parto Humanizado.

Ley 26.061 (2005) Protección integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes.

Ley 26.150 (2006) Creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

Ley 26.206 (2006) Ley de Educación Nacional.

Ley 26.378 (2006) Derechos de las Personas con Discapacidad.

Ley 26.485 (2009) Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales.

Ley 26.618 (2010) Matrimonio entre personas del mismo sexo. Modificación al código civil.

Ley 26.743 (2012) Ley de identidad de género.

Ley 26.842 (2012) Ley de trata de personas y asistencia a sus víctimas.

Ley 26.862 (2013) Ley de Fertilización Asistida.

Ley 27.234 (2015) Jornadas Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género.

Ley 27.499 (2019) Ley Micaela de Capacitación Obligatoria en Género para todas las personas que integran los tres poderes del Estado.

Resolución N° 1463/2018. Documento Curricular Jurisdiccional Nivel Medio. Ciclo básico y enlace pedagógico interciclo. Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

ES COPIA

ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas

Decreto N° 1006/2012. Reconocimiento Igualitario para hijos e hijas. Consejo Federal de Educación.

Resolución N° 45/2008. Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Consejo Federal de Educación.

Resolución N° 155/2011. Aprobación de la modalidad Educación Especial. Consejo Federal de Educación.

Resolución N° 311/2016. Promoción de la Inclusión Escolar de estudiantes con discapacidad. Consejo Federal de Educación.

Resolución N° 322/2017. Aprobación de la Campaña Nacional: "Prevención del Embarazo no Intencional en la Adolescencia" en el marco del Programa de Educación Sexual Integral. Consejo Federal de Educación.

Resolución N° 340/2018. Aprobación e implementación de Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para Educación Sexual Integral para cada nivel educativo. Consejo Federal de Educación.

MARCO NORMATIVO PROVINCIAL

Acta de colaboración entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Salud y Desarrollo Social. (2017). Implementación de Consejerías Integrales de Salud y Educación.

Constitución Provincial. (2006). El artículo 45 incorpora la perspectiva de género e igualdad de oportunidades.

Ley 2066 (1994) Adhesión a la Ley Nacional 23.179 de la Convención para la Eliminación de Toda Forma de Discriminación Contra las Mujeres.

Ley 2222 (1997) Salud Sexual y Procreación responsable. Y modificatoria.

Ley 2302 (2003) Protección integral de la niñez y adolescencias.

Ley 2479 (2004) Alumnas embarazadas. Justificación de inasistencias.

Ley 2717 (2010) Creación de la Comisión Interinstitucional de Intervención Contra la Trata de Personas.

Ley 2785 (2011) Régimen de protección Integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia familiar.

Ley 2786 (2011) Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres.

Ley 2901 (2014) Modifica la ley 2.635 del Programa de Prevención Escolar en el ámbito del Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

Ley 2945 (2014) Ley Orgánica de Educación.

Resolución N° 144/2007. Protocolo Sobre Maltrato Infantil. Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

Resolución N° 611/2007. Ampliación del Anexo 1 de la Resolución N° 144/2007, que incorpora una planilla de indicadores de detección de situaciones de riesgo en la infancia. Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

Resolución N° 1331/2015. Aprobación del Protocolo Interno de Intervención Educativa frente a la Violencia Familiar. Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

Resolución N° 1256/2017. Adhesión a la Resolución CFE N° 311/2016 y a la Resolución MEyD 2.509/2017. Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

Resolución N° 1058/2018. Día de las Infancias. Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

ES COPIA

ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas

PROVINCIA DEL NEUQUÉN
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

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

Resolución N° 1320/2018. Protocolo para el Registro del Cambio de Identidad. Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

ES COPIA

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

Prof. LEANDRO POLICANI
Vocal por los Consejos Escolares

Prof. MARCADEL GRANDÓN
Vocal de Nivel Media, Tecnica
y Superior

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