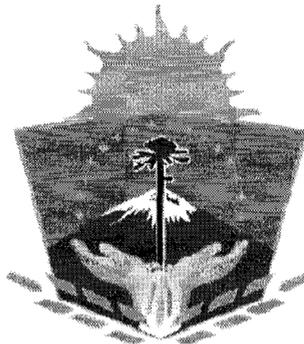




PROVINCIA DEL NEUQUÉN
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1045
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

ANEXO XI



Provincia del Neuquén
Ministerio de Educación
Consejo Provincial de Educación

DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL NIVEL SECUNDARIO

EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL

- CICLO ORIENTADO -

TÉCNICO EN EQUIPOS E INSTALACIONES ELECTROMECAÑICAS

Agosto 2019

BUENA COPIA


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

RESOLUCIÓN N° 1045
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

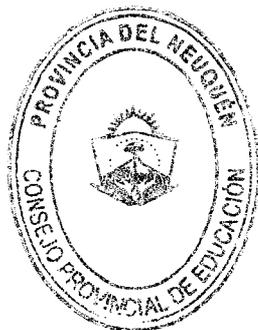
AUTORIDADES PROVINCIALES

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

13 COPIA


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

RESOLUCIÓN N° 1045
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

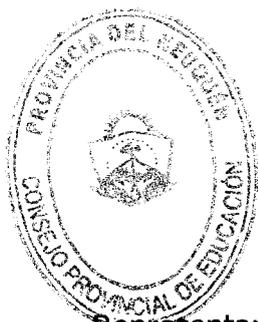
Representantes Distritales
Docentes del Nivel Secundario

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

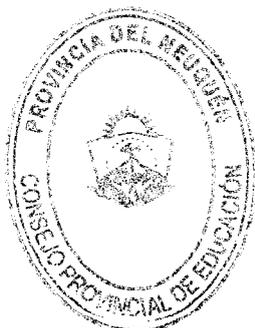


ES COPIA


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

RESOLUCIÓN N° 1045
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

Prof. Irina MARTÍ CUARTAS
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 TÉCNICA PROFESIONAL

Técnico en Tecnología de los Alimentos
Natalia Laura ARIENTI
Nadia Marina CHASVIN
Sandra Patricia CISTERNA
Patricia Alejandra MATTSON

Técnico en Programación
Graciela DUCK

ES COPIA


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

RESOLUCIÓN N° 1045
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

Técnico Químico
Natalia ARIENTI
Nadia CHASVIN
Sandra CISTERNA

Técnico en Electricidad
Francisco Raúl OLIVERA

Técnico en Mecanización Agropecuaria
Javier ARIAS

Técnico en Electrónica
Andrés Nicolás ZUDAIRE

Técnico Mecánico
Gustavo Eduardo LIVOREIRO
Pablo Oscar RICCIARDI

Técnico en Automotores
Gustavo Eduardo LIVOREIRO
Pablo RICCIARDI

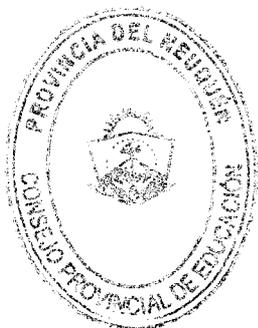
Maestro Mayor de Obras
Anahí Elizabeth BLANCO
Maria Juliana SALIVA

Técnico en Equipos e Instalaciones Electromecánicas
Enrique Omar BURGOS PALACIOS
Roberto DAVIES
Roberto GONZÁLEZ
Miguel Alejandro ROMAN
Marcelo Alejandro VILLAR
Andrés Nicolás ZUDAIRE

Técnico en Producción Agropecuaria
Andrea Vanesa SANCHEZ
Alejandro PRENNA
Víctor Manuel VERA

Responsable del Proyecto
Dirección Provincial Educación Secundaria

Edición y Diagramación
Prof. Marcos Manuel Cortez



ES COPIA


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



RESOLUCIÓN N° 1045
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

1. FUNDAMENTOS GENERALES DE LA ORIENTACIÓN

La Educación Secundaria Técnico Profesional se inscribe como Modalidad consagrada por Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 de 2005, Ley Nacional de Educación N° 26.206 de 2006 y Ley Orgánica de Educación de la Provincia del Neuquén N° 2945, sancionada en 2014.

La Orientación tiene la responsabilidad de la formación del Técnico en Equipos e Instalaciones Electromecánicas y es regulada por Resolución CFE N° 015/2007, Anexo V.

La identidad de la formación correspondiente a la Orientación, se estructura desde la definición de la Electromecánica como un campo de aplicación de la Electrotecnia, que aporta conocimientos y saberes para entender principalmente, en mecanismos eléctricos, máquinas industriales y generación de energía.

La Electromecánica articula los campos de la Electricidad, la Mecánica y la Electrónica. Unifica áreas de conocimientos, - Electricidad y Mecánica-, de matrices epistemológicas disímiles pero complementarias para el abordaje del campo de referencia.

La Electricidad, disciplina básicamente abstracta, se nos presenta como un conjunto de fenómenos susceptibles de ser analizados mediante causalidades y efectos formalizados como teorías y sujetos a procedimientos de corroboración. La Mecánica entiende en fenómenos empíricos y comprobables a través de la observación sensorial.

A modo de ejemplo expliquemos que nadie puede observar en forma directa el desplazamiento del electrón de un átomo a otro y sí, como lo hiciere Leonardo Da Vinci, desarrollar el rotor de un helicóptero con materiales y conceptos mecánicos básicos, presentes en los dibujos de la Grecia clásica cuando la idea de tecnología era inexistente.

Electricidad y Mecánica se complementan a través de la idea de automatización y control de procesos y sistemas. Las luchas y avances tecnológicos que se dieron a partir de las llamadas revoluciones industriales, en particular la ocurrida a principios del siglo XX, propiciaron el desarrollo y estudio de aplicaciones para la mejora de los procesos industriales, concretados en nuevos dispositivos y sistemas de control automatizados. Éstos mejoraron sustancialmente la eficiencia energética y la producción, al establecer condiciones de trabajo con menos riesgo para los trabajadores del sector.

Otra dimensión de la Electromecánica es su intervención en la fabricación de las máquinas y generadores eléctricos en la producción de electricidad. Nikola Tesla¹ como precursor del campo de la Electromecánica, estudió y desarrolló la mejora del rendimiento de las máquinas generadoras y transformadoras de energía eléctrica, considerando el buen uso de los bienes comunes.

La complejidad del campo de intervención profesional, la necesidad de medición y verificación de variables electromecánicas presentes en las etapas de diseño, implementación y evaluación de proyectos socio tecnológicos, fundamentan la formación del Técnico en Equipos e Instalaciones Electromecánicas en la Escuela Secundaria.

El campo de la Electromecánica se ha desarrollado y avanzado significativamente, con capacidad efectiva de contribuir, mediante diversas tecnologías, a la resolución de distintas situaciones de la vida cotidiana, la producción y el trabajo. En este sentido, los conocimientos y saberes de la Electromecánica resultan de relevancia social para ser abordados en la Escuela Secundaria, dando sentido a una Orientación específica que produzca, desarrolle y profundice su pertinencia científico tecnológica, social y cultural.

1 Nikola Tesla (1856; 1943): Ingeniero Eléctrico e Ingeniero Mecánico de origen serbocroata, sus patentes y trabajos de investigación contribuyeron al desarrollo de las máquinas generadoras y motores de corriente alterna.

COPIA


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



RESOLUCIÓN N° 1045
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

Para que las/los estudiantes puedan resignificar críticamente los diversos aspectos de la Electromecánica en la vida humana y no reducirlos al aspecto económico mercantilista, es necesario que los conocimientos y saberes específicos de la Orientación se entrelacen con los distintos campos de formación².

Los Campos de Formación General, Científico-Tecnológica, Específica y de Prácticas Profesionalizantes, aportan el corpus de conocimientos y saberes que deben ser puestos en relación desde una lógica de articulación entre campos, a los efectos de garantizar aprendizajes significativos y de complejidad.

Entender en los conocimientos y saberes sociales, culturales, científicos, tecnológicos, en sus relaciones y complejidad, exige de enseñanzas capaces de provocar y estimular al estudiantado para que analicen problemáticas, propongan soluciones innovadoras a las mismas desde la especificidad de la electromecánica y desde enfoques críticos con conciencia social y ambiental³.

Es necesario, en consecuencia, considerar la innovación en el aula, proponiendo recuperar los modos de pensar inteligentes, creativos y profundos que cambien los procesos formativos tradicionales, apoyándose en la educación tecnológica apropiada y crítica, reflexionando sobre la interacción existente entre Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente, su impacto en la sociedad para alcanzar una educación que forme en un sentido crítico, ético y comprometido, con una mirada emancipadora y decolonial. La existencia en las propuestas de enseñanza de proyectos tecnológicos en la organización de la gestión profesional del perfil técnico, se considera un aporte sustantivo que debe ser considerado.

De ese modo, es posible generar un espacio de co-formación relevante y pertinente para una democratización de la educación, que garantice la participación del estudiantado en procesos de construcción de conocimientos y saberes que le posibiliten una intervención social, cultural y técnica, que contribuya a la superación de las injusticias para dar curso a modos de vida emancipatorios. Este trabajo implica conocer la importancia de la dimensión vincular en educación, en donde las relaciones, la empatía, el respeto por el otro, la valoración y el reconocimiento del estudiantado y sus vivencias, están fuertemente involucradas en la constitución de subjetividades. Es concebir otras formas de abordar los análisis de las problemáticas socialmente relevantes y culturalmente pertinentes y las acciones colectivas e individuales que esas reflexiones conlleven.

Enseñanzas y aprendizajes en la escuela secundaria técnico profesional se desarrollan desde una diversidad de formatos curriculares, entornos y contextos de aprendizaje y mediante significativas actividades que propongan la identificación, análisis y resolución de problemas tecnológicos, el diseño, implementación, desarrollo y evaluación de proyectos, actividades experimentales, prácticas técnico-profesionales supervisadas y de relación y vinculación escuela – comunidad⁴.

En este sentido, el proceso de formación fundado en la relación de y la articulación entre conocimientos y saberes, técnicas y procedimientos aportados por los campos de formación, organiza y direcciona trayectorias escolares con objetivas oportunidades y posibilidades de conquistar conocimientos holísticos y complejos para el análisis y la intervención autónoma.

Desde estos fundamentos, entendemos necesario trabajar colectivamente en el diseño de un nuevo paradigma de la formación técnica profesional que:

- 1) atienda e incorpore los cambios sociales, culturales, tecnológicos y las inquietudes e intereses del estudiantado.

2 Aporte Distrital.

3 Aporte Distrital.

4 Aporte Distrital.

COPIA


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

RESOLUCIÓN N° 1 0 4 5
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

- 2) aborde el corpus de conocimientos y saberes seleccionados desde una perspectiva decolonial, emancipatoria, inclusiva y situada.
- 3) se organice desde el principio de justicia curricular, para garantizar el derecho al conocimiento y el derecho al reconocimiento en una sociedad pluricultural, teniendo presente que la sociedad neuquina tiene la particularidad de estar conformada por habitantes de distintos orígenes y culturas.
- 4) asegure especificidad y profundización de conocimientos en ámbitos contextualizados del saber, tanto como formación propedéutica o para el mundo del trabajo⁵.

2. PROPÓSITOS GENERALES DE LA ORIENTACIÓN

Contribuir a garantizar el derecho a la educación del conjunto del estudiantado, promoviendo la construcción de conocimientos y saberes socialmente relevantes.

- Promover aprendizajes significativos y complejos, ubicando la formación específica en diálogo con enfoques socio críticos, científicos, tecnológicos y en el marco de las perspectivas de Derechos Humanos, Inclusión, Interculturalidad, Ambiente y Género.
- Contribuir al desarrollo de un saber técnico y tecnológico con sustento científico, que permita intervenciones técnicas específicas en procesos productivos, con cierto nivel de autonomía y responsabilidad, para la solución de problemas tecnológicos en diversos sectores de la sociedad.
- Generar propuestas formativas que consideren y trabajen características, contextos y procesos socioculturales y productivos, pertinentes al campo del ejercicio profesional de la Orientación.
- Proporcionar un conjunto de herramientas teóricas y metodológicas que permitan identificar, analizar, interpretar y comprender las implicancias, efectos y consecuencias socioambientales del desarrollo científico y tecnológico en las sociedades contemporáneas.

3. OBJETIVOS GENERALES DE LA ORIENTACIÓN

Que los/las estudiantes logren:

- La adquisición de una visión holística sobre las dimensiones estructurantes del campo de la Electromecánica y de sus aplicaciones en la vida humana, sin reduccionismos de carácter economicista y mercantilista.
- Comprender y reflexionar sobre el trabajo cooperativo y colaborativo entre pares, como trayecto formativo y de alcance de concreción en proyectos electromecánicos, que serían inabordables en tiempos y complejidad de manera individual.
- Producir y comunicar informes técnicos, empleando lenguajes, soportes y medios pertinentes a la formación específica.
- Articular conocimientos y saberes de las distintas disciplinas de la orientación, en conjunto sinérgico con las restantes disciplinas de formación para la y el Técnico en Electrónica, en forma de actividades y proyectos conjuntos.
- Comprender e incorporar las nuevas tecnologías para proyectar equipos e instalaciones mecánicas, electromecánicas, de sistemas neumáticos, hidráulicos y oleo-hidráulicos, circuitos eléctricos y de control de automatismos, herramientas y dispositivos.
- Analizar, relacionar, interpretar y comprender el corpus legal que regula el campo profesional de intervención.

⁵ Art. 2.1 Resolución N° 1463/2018

RESOLUCIÓN N° 1045
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

- Adquirir conocimientos y saberes que les permitan diseñar, desarrollar y optimizar elementos y equipos electromecánicos, preservando el cuidado y protección del ambiente.
- Asesorar y comercializar en equipamiento e instalaciones electromecánicas.



4. CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL Y ESTRUCTURA DE CONOCIMIENTOS Y SABERES

4.1. Campo de la formación general

4.1.1. Fundamentación

La educación secundaria en todas sus modalidades se estructura en dos Ciclos: un Ciclo Básico común a todas las modalidades y un Ciclo Orientado con carácter diversificado. Atendiendo a la formación integral de los estudiantes, toda escuela técnica contempla en su ciclo orientado cuatro campos de formación establecidos en la Ley de Educación Técnico Profesional: Formación General, Formación Científico-Tecnológica, Formación Técnica Específica y Prácticas Profesionalizantes.

Cada uno de estos campos se estructura atendiendo la especificidad de sus contenidos, las relaciones con los otros campos y sus contribuciones a las trayectorias de formación propias de las Orientaciones de la Modalidad Técnico Profesional. A lo largo del proceso formativo del estudiantado el corpus de conocimientos y saberes de cada uno de los campos se relacionan y articulan en distintos niveles de complejidad en cuanto a su tratamiento.

El campo de la Formación General debe proporcionar las herramientas teóricas y metodológicas que permitan al estudiantado de la Escuela Técnica analizar, interpretar y comprender la complejidad de lo social desde una perspectiva relacional ética, política y técnica,

El campo de la formación general es el que se requiere para participar activa, reflexiva y críticamente en los diversos ámbitos de la vida social, política, cultural y económica y para el desarrollo de una actitud ética respecto del continuo cambio tecnológico y social. Da cuenta de las áreas disciplinares que conforman la formación común exigida a todos los estudiantes del nivel secundario, de carácter propedéutica. A los fines del proceso de homologación, este campo, identificable en el plan de estudios a homologar, se considerará para la carga horaria de la formación integral del técnico. (Marcos de Referencias INET)

El Campo de Formación General se constituye como un complejo de conocimientos y saberes acordados socialmente como significativos e indispensables para el ejercicio de la crítica y de la intervención fundada y autónoma. Comprende saberes y conocimientos que son necesarios para garantizar la comprensión y la participación real de adolescentes y jóvenes en la esfera pública y que son pilares de otras formaciones posteriores.

Consideramos fundamental el logro de una estructura rica en contenidos y correctamente organizada, que pueda así manifestar una potente capacidad de transferencia, tanto a múltiples situaciones concretas, como de solución de problemas y reformulación de nuevos principios a partir de los ya poseídos; acciones más que importantes en un técnico que desarrollará su trabajo en un mundo de una complejidad cada vez más creciente.

Las escuelas de Formación Técnica Profesional nos encontramos frente a múltiples demandas que nos desafían constantemente y que por momentos nos llevan a pensar en una crisis del sentido de la educación sistemática, sin embargo, autores como Edgar Morín ("Introducción al pensamiento complejo". 1998) hacen interesantes aportes al respecto. Nos permiten pensar la educación desde el paradigma de la complejidad,

ES COPIA


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

RESOLUCIÓN N° 1045
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

entendiendo lo complejo como aquello que no puede reducirse a una ley o idea, que supone la articulación de diversos conocimientos, y que implica la aceptación de la incompletitud y la incertidumbre del saber, así también como la existencia de contradicciones y ambigüedades.

Entonces, poder pensar los procesos de enseñanza- aprendizaje desde el paradigma de lo complejo nos permite entender que el acto educativo estará siempre atravesado por contingencias y desórdenes, pero que lejos de paralizar, promueven nuevas organizaciones.

Por otra parte, debemos pensar la adolescencia como una subjetividad en construcción, tal como lo señala Perla Zelmanovich, la autora plantea la importancia del otro en este proceso como marco regulador en la búsqueda del sentido de los adolescentes. El otro, los otros y las otras, funcionan, o debieran funcionar como aquellos, que "brindan condiciones que le permitan al/la joven poner distancia de la realidad para ordenarla y poder soportarla". Por tanto, es importante que la escuela pueda configurarse como ese otro, a través de la oferta de propuestas de enseñanza y aprendizaje que les permitan construir significados y ensayar modos de ser y actuar en un espacio de contención que les facilite volver a intentar y probar de nuevo.

No podemos reducir las dificultades académicas a una única variable, dependen de múltiples factores personales, familiares, económicos, sociales y escolares. Es improbable que la escuela pueda hacer frente a todo, pero sin lugar a dudas tiene mucho para ofrecer para el logro de un modelo institucional integral, participativo, inclusivo, democrático y abierto a la comunidad, que facilite el sostenimiento de la escolaridad de los/las estudiantes.

La Formación General, en constante articulación con los otros campos de la Educación Técnica, es la caja de herramientas para la formación ético-política e integral del estudiantado. Proporciona las coordenadas y los procesos de historias y contextos indispensables para educar en la complejidad y sensibilidad de lo social, en la pedagogía de la pregunta y en el ejercicio de la crítica que permita comprender las realidades más allá de las significaciones habituales del sentido común.

Propósitos de la formación general

El campo de la Formación General en la Educación Secundaria Técnico Profesional es necesario para:

- Poner en relación y trabajar con enfoque socio crítico las categorías de Sociedad Ciencia Tecnología y Ambiente.
- Desnaturalizar el movimiento de lo social y develar el carácter no neutral de la ciencia la tecnología.
- Comprender en toda su complejidad las prácticas tecnológicas, identificando la poli causalidad característica de toda práctica social y el análisis de sus efectos y consecuencias sociales y ambientales.
- Contribuir a la formación de una ciudadanía técnico – profesional.
- Propiciar la relación entre Ciencia, Tecnología y Arte para dar lugar a la experiencia estética en la formación técnica.
- La construcción de proyectos productivos que el estudiante elegirá en el ciclo superior, con el conocimiento de la historicidad y las características económicas, sociales, culturales y políticas de la región. (aporte Distrito X, EPEA N°2)
- Propiciar un técnico con conciencia social, ciudadana, crítica y comprometida con el contexto social, político, económico de la comunidad donde se desarrolle.

4.2.2. Estructura de conocimientos y saberes

Criterios de conformación de áreas del campo de la formación general:

COPIA


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

RESOLUCIÓN N° 1045
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



1. Inscripción en las decisiones epistemológicas y didácticas contenidas en los Marcos Socio Político Pedagógico y Didáctico del Diseño Curricular consagrado por Resolución N° 1463/2018;
Pertinencia y vinculación efectiva con las Perspectivas de Formación y con las Áreas del Ciclo Básico Común;
3. Efectiva potencialidad de diálogo con los contenidos y prácticas de los otros Campos de Formación de la Modalidad y sus Orientaciones.
4. Posibilidades para habilitar en la formación, la agenda del debate público sobre problemas del mundo contemporáneo;
5. Posibilidades de organización colectiva del trabajo pedagógico y de construcción metodológica habilitadora de la indagación, el debate y la producción autónoma.
6. Posibilidades de trabajo interdisciplinario con los otros campos de la formación técnica profesional.

Ejes estructurantes de la formación general

La organización epistémica y didáctica de las Áreas como estructura curricular de la Formación General orienta enseñanzas y aprendizajes que se configuren en:

Experiencias de conocimiento/ reconocimiento:

- A partir de la puesta en tensión y diálogo de las distintas formas de experiencias de conocimiento y reconocimiento de diferentes culturas y a partir del principio de incompletitud de todos los saberes: interpelar y tensionar las formas hegemónicas de experiencia, conocimiento y reconocimiento de matriz moderno-colonial, capitalista y hetero patriarcal, sometidas a las finalidades de su productividad económica, junto con sus implicaciones:
 - la perspectiva objetivante e instrumental y la fragmentación de los conocimientos progresivamente especializados;
 - la apropiación, expoliación y destrucción y los cuerpos;
 - las clasificaciones identitarias, estáticas, exhaustivas y excluyentes basadas en un pensamiento binario y una perspectiva objetivante;
 - la concepción de tiempo lineal y cronológico, separado de los ciclos naturales y sometido a finalidades productivas;
 - regulaciones culturales de las formas de sensibilidad y percepción -estéticas-;
 - el empobrecimiento del horizonte de expectativas y experiencias (sensoriales, emotivas, cognitivas, sociales, culturales, interculturales); para dar lugar a formas de sensibilidad *-aisthesis-*, experiencias, conocimientos y saberes otros y pluriversales.

Experiencias de producción y circulación de significaciones, conocimientos y saberes:

- Reflexionar sobre modos hegemónicos de regulación de la producción y circulación de las producciones culturales, los conocimientos y los saberes: institucionalización, canonización y mercantilización, para tensionarlos y hacerlos dialogar con modos contrahegemónicos desde una perspectiva pluriversal. Es imprescindible que los modos en los que se producen y se legitiman los sentidos culturales, los conocimientos y saberes contribuyan a la transformación de prácticas sociales con la inclusión de diferentes praxis en múltiples lenguajes: tecnológicas, científicas, artísticas, entre otras.

Experiencias de participación y construcción ético-política

ES COPA


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



RESOLUCIÓN N° 1045
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



- Tensionar las formas liberales, individualistas y formales de interacción, participación, legalidad y representación sociopolítica y reconocer otras formas posibles, para, desde perspectivas pluriversales de ser y estar en los mundos, inventar y construir formas colectivas de praxis ético-política y epistémica.

Procesos de aprendizajes significativos para alcanzar su autonomía, comprender y avanzar las habilidades para la vida, elección vocacional y adquirir todas las herramientas para el trabajo en equipo, fortalecimiento los vínculos con el otro, en una construcción colectiva (aporte Distrito X, EPEA N°2).

Entendemos al Área como,

Una forma de organización que integra objetivos, contenidos, metodologías, recursos y modos de evaluación en torno de ejes orientadores y no de una mera yuxtaposición de contenidos. Constituye (...) una totalidad estructurante de un conjunto integrado y coherente de conceptos, principios, generalizaciones y, por otra, una subestructura dinamizante que comprende las perspectivas del colectivo que aprende. (...) es una estructura participativa que implica el aporte común, la construcción cooperativa del quehacer no sólo desde la perspectiva de la organización de los contenidos, sino también, desde el análisis de las formas concretas más adecuadas de llevar al aula dicha organización, la planificación de las tareas y la realización de un trabajo compartido de diagnóstico, apoyo, seguimiento y evaluación. (...) constituye una estructura de organización de conocimientos y saberes alrededor de ejes estructurantes, núcleos problemáticos de áreas y nudos disciplinarios que configuran la experiencia escolar vinculando propósitos, objetivos y la construcción metodológica para superar la tradicional planificación topicada. Supera la división en asignaturas para poner el foco en las experiencias de enseñanza y de aprendizaje que son relevantes de diseñar, implementar y evaluar en contextos y realidades concretas", (Resolución N° 1463/2018).

Áreas de Formación General

En atención a lo expuesto precedentemente, en coherencia con los principios enunciados en nuestro MGSPP y en concurrencia con la Resolución N° 1463/2018, proponemos la necesidad de incorporar en el espacio de la Formación General del Ciclo Orientado, determinadas Áreas de Conocimientos que entendemos guardan pertinencia con los mismos y están en estrecha relación con la identidad de los otros Campos de Formación y con el derecho del estudiantado a una educación pertinente y relevante. La selección de Áreas de Formación General ha sido decidida por la Mesa Curricular atendiendo las propuestas y posiciones recurrentes de los Distritos con base en los debates de las jornadas precedentes.

Como continuidad del Ciclo Básico Común se definen las siguientes Áreas:

Área de Ciencias Sociales, Políticas y Económicas:

En coherencia con los marcos, enfoques y principios del Diseño Curricular para el Ciclo Básico Común y el Interciclo, la fundamentación del área de Ciencias Sociales, Políticas y Económicas se inscribe en los lineamientos del Marco Sociopolítico Pedagógico y del Marco Didáctico, construidos por el colectivo docente de la Provincia del Neuquén desde un enfoque crítico, decolonial⁶ y emancipatorio.

⁶ En coherencia con los estudios culturales, poscoloniales, las teorías críticas, decoloniales y Epistemologías del Sur, se ha definido reelaborar criterios de escritura para dar cuenta de la ruptura con la hegemonía universalista, entonces, se referencia a la otredad como adjetivo (por ejemplo culturas otras), y se utilizan los guiones para dar cuenta de la amplitud y la proyección de pensar la-s subjetividad-

Es copia


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

RESOLUCIÓN N° 1045
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

Respecto a la dimensión epistemológica, generalmente se define a las Ciencias Sociales como aquellas que abordan los aspectos materiales y simbólicos relacionados con la vida de las personas en sociedad. Dichos aspectos pueden estar relacionados con la manera en que se constituyen, organizan y gobiernan los grupos sociales, los procesos que atraviesan, los modos de producción y reproducción de la vida, los espacios que se construyen y el modo de vivir en ellos, las producciones simbólicas, su materialización y su transmisión, y aquellos saberes que derivan del indiscutible carácter social de la condición humana.

En este sentido, y en coherencia con lo estipulado según la Resolución N° 1463/2018, consideramos que para el campo de la Formación General en esta modalidad se vuelve necesaria la interdisciplinariedad, el diálogo, y la construcción común de saberes que, en su interrelación, complejizan conocimientos sobre la vida social. Se trata de pasar del paradigma de la fragmentación al paradigma de la complejidad, poniendo en juego una visión pluri lógica y dialógica.

Desde este enfoque se plantea la pluriversalidad de los conocimientos, desde lugares epistémicos diferentes por historia y cultura, pero afines. Se entiende a las epistemologías en el sentido de cosmovisión, de sistemas y modos de ver y entender el mundo y la sociedad.

Por consiguiente al momento de indagar acerca del paradigma de Ciencias Sociales que contenga una propuesta educativa justa para las escuelas secundarias neuquinas y sobre el por qué y el para qué de las mismas, se insta a "recuperar el debate por el sentido de la producción de conocimientos en las escuelas, en relación a la compleja realidad social" (Aporte Distrital) y decididamente se apuesta a, reafirmando lo ya escrito en el Ciclo Básico Común e Interciclo: continuar consolidando proyectos de reconstrucción epistemológica que promuevan sociedades más justas, diversas, y libres; que dichas reconstrucciones epistemológicas lleven a la acción política en los problemas de la sociedad desde el cuestionamiento a los dispositivos de sujeción colonial, patriarcal y racista y los discursos hegemónicos sobre el poder-saber; que estas Ciencias Sociales se ubiquen en una proyección Sur-Sur epistémico-político, que colabore en desmontar los saberes parcelados tendiendo así a un diálogo intercultural de saberes.

De acuerdo a la sistematización de los aportes distritales de las jornadas en relación a la Formación General en el área de Ciencias Sociales, Políticas y Económicas las categorías que se proponen complejizar y seguir profundizando en estos años de ciclo orientado son las siguientes:

Estructura Social - Estructuras Socio Productivas - Contextos y Coyunturas; Trabajo y Producción; Modos de Producción y de Organización y División del Trabajo Social; Políticas Públicas – Ciencia – Tecnología: historias, modelos y regulaciones; Culturas Políticas y Ciudadanías. - Ciencia Tecnología Sociedad y Ambiente: una agenda de problemas socio productivos y socio ambientales interrogados desde la conculcación de Derechos Humanos Fundamentales.

Ante esas categorías y con el entrecruce con los ejes transversales planteados más arriba, desde el área proponemos dos espacios curriculares uno con presencia hasta sexto año con una carga horaria de dos horas cátedras semana a denominarse Epistemologías y Metodologías de la Ciencia; otro espacio curricular con presencia hasta sexto año con una carga horaria de dos horas a denominarse Sociología de los Trabajos.

Sociología de los Trabajos:

es y las prácticas sociales en los múltiples colectivos (por ejemplo economía-s, subjetividad-es, entre otras).

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

RESOLUCIÓN N° 1045
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



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 contra hegemónicos, 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 preexistentes 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,

La unificación del planeta que se lleva adelante a partir del Siglo XIV mediante la mundialización de la violencia occidental hegemónica 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.⁷ (Resolución N° 1463/18, p. 34)

En este sentido, hay diversos tiempos y concepciones de trabajos que quedaron marginalizadas, invisibilizadas o exterminadas: los tiempos percibidos 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 escucha⁸ 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 geo culturales inscriptas en patrones de superioridad racial europea, blanca y hetero patriarcal, también, el control/apropiación de los trabajos en América, al decir de A. Quijano (2000),

La primera identidad geo cultural 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 dispositivos⁹ de control y disciplinamiento de las subjetividades, así, se moldean gestos, deseos, cuerpos e ideologías en base a los requerimientos para la producción de mercancías. Su matriz estructura todos los saberes en un conocimiento monocultural y hegemónico validado

7 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.

8 De acuerdo a Lenkersdorf, A.

9 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.

1004



RESOLUCIÓN N° 1045
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

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 geopolítica 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-hetero patriarcal-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 determinada 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: 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-constitutivos 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



COPIA

RESOLUCIÓN N° 1045
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

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 con 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.



COPIA


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

RESOLUCIÓN N° 1045
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

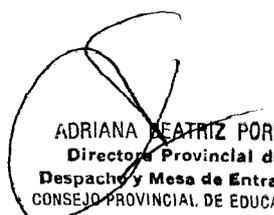
Se considerarán los nuevos aportes y debates del capitalismo global desde debates inter y transdisciplinarios para desenmascarar las lógicas que sostienen los trabajos migrantes complejizando la cuestión de ciudadanía y soberanías desde postulados plurinacionales y pluriculturales; los trabajos domésticos 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 de Sociología de los trabajos:

Los siguientes nudos disciplinares están pensando transversalmente a partir de los ejes arriba mencionados, están proyectados en grado de complejidad creciente de cuarto a sexto año.

- 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 post-toyotista.
- Formas de apropiación/control/distribución de las fuerzas de trabajo y de la producción. Desde los enfoques aprobados en la Resolución N° 1463/2018 problematizar la articulación de todas las actividades mercantiles y relaciones laborales en un mismo espacio/tiempo en función del capital y el mercado. En ese sentido, analizar: la división racial y de género de los trabajos. Expropiación de las actividades económicas y de producción.
- La 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. 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, entre otras. 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.
- La ley del contrato de trabajo y sus accesorias como fruto de la disputa acerca de la apropiación del trabajo. La institucionalización de los derechos sociales al trabajo, al salario, a la jornada laboral, a las licencias, y a la sindicalización como consecuencia de las luchas de los trabajadores subalternos. Las paritarias y los convenios colectivos de trabajo en el marco de las diversas actividades.
- Legislación del trabajo en concurrencia con la Orientación: Abordaje del Convenio Colectivo de Trabajo enmarcado en cada Orientación (Ej: SMATA; UOM; UOCRA y otros).




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



RESOLUCIÓN N° 1045
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



- Los derechos y obligaciones en relación al trabajo autónomo. Condiciones de trabajo y normatividad. Las regulaciones estatales en el desarrollo profesional. El resguardo de los derechos. La institucionalización de colegios y consejos profesionales. Matriculaciones, responsabilidades y derechos.
- Las inscripciones impositivas y laborales. La seguridad social en el ámbito del trabajo dependiente y autónomo. El derecho a la protección de la salud. La responsabilidad y los seguros en el resguardo de los trabajos y sus productos.
- Las disputas acerca de las condiciones de trabajo. La seguridad y la higiene en el desarrollo de las tareas de producción. El resguardo de las personas en el ámbito laboral. Consideraciones acerca de las responsabilidades empresarias en el establecimiento de las medidas de seguridad e higiene. El resguardo de la producción y el producto en las tareas de producción. Las normativas en relación a la higiene. Normas de seguridad industrial. Inspecciones. La seguridad industrial y los seguros.

Epistemologías y Metodologías de la Ciencia

La propuesta e incorporación de un espacio curricular denominado Epistemologías y Metodologías de la Ciencia adquiere, en el marco de la Formación General en la Educación Secundaria Técnico Profesional, significativa relevancia. A la par de su especificidad disciplinar y alcance pedagógico, dicho espacio presupone instancias de abordaje filosófico sobre conocimientos y metodologías que, para quienes son partícipes del campo de saber propio de la técnica, resultan específicas a dicho campo. En tal sentido, la signatura Epistemologías y Metodologías de la ciencia se adopta atendiendo la propuesta de llevar a cabo enfoques que no resulten excluyentes respecto de diferentes concepciones en torno al saber y modos del conocer que tienen por objeto lo técnico o relativo a la técnica en general. Acerca de la noción misma de técnica suele invocarse una idea relativamente corriente, que parte de considerarla como medio para la obtención de un determinado fin. A dicha noción está asociada la de actividad o hacer humano que, concibiendo la técnica como dispositivo, la vuelve un instrumento. Precisamente ha sido cierta preponderancia de la mirada instrumental respecto de la técnica la que favoreció el desarrollo de una rama del conocimiento lógico, la metodología, que, partiendo de los problemas relativos al método y modos de su aplicación, sirvió a la delimitación más exacta de su ámbito disciplinar, señalando así la especificidad de lo técnico o técnicas respecto de otros saberes y disciplinas. Ahora bien, esta determinación instrumental y metodológica del saber técnico no siempre ha sido la predominante, ni siquiera en occidente, que es donde se la asume a partir de la Modernidad y de la mano del impulso logrado principalmente por la ciencia física y el rol atribuido a la experimentación de carácter empírico. Abordar la técnica (o técnicas) teniendo en cuenta sus presupuestos gnoseológicos, los principios que la definen en atención de sus ámbitos de intervención y modos de esta, así como sus fines y propósitos, son cuestiones necesarias de atender en vista de una perspectiva de conocimiento que sea más abarcadora, que permita integrar diferentes miradas, tradiciones y saberes acerca de la técnica que no se reduzcan al paradigma y proyecto científicista propio de la Modernidad eurocéntrica. Conceptos como el de trabajo o arte técnico, el relativo a la injerencia de la técnica y/o tecnologías aplicadas, así como los de transformación y/o eficacia de las mismas; o asuntos como el que se presenta bajo la advertencia de una "alienación por parte de la técnica", etc.; son todas consideraciones o aspectos que, abordados desde saberes cuyos presupuestos no vengán determinados exclusivamente por el aspecto metódico e instrumentalista, asumen diferente y gran interés cognoscitivo, pedagógico y también político. Como en el caso de cualquier otro tipo de conocimiento, al de carácter científico técnico

ES COPIA

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

RESOLUCIÓN N° 1045
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

subyace una estructura que lo define, delimitándolo respecto de otros y distintos saberes. A esa estructura subyacente, su episteme, es a la que cabe identificar en su carácter de teoría o epistemología de la técnica. La misma vendría determinada a partir de sus métodos y/o modos de conocimiento, tanto sobre los objetos posibles de conocer (aquellos que definen su campo disciplinar), como respecto del modo en que los mismos son conocidos, esto es, la manera en que son percibidos, interpretados, agrupados o valorados según las categorías de análisis y los fines para los cuales son previstas. De este modo, la teoría o saber sobre la/s técnica/s da cuenta del lugar o perspectiva gnoseológica a partir de la cual erige su propio y específico campo de estudio, así como de sus respectivas, por intrínsecas al mismo, categorías de interpretación respecto de aquellos objetos y campo sobre el que habrán de intervenir. Ahora bien, esa estructura subyacente a todo tipo de saber, estructura que aquí identificamos con un específico campo de conocimiento y que también podemos clasificar como paradigma científico-técnico, no se halla, debido a la que sea su especificidad, disociado de otros saberes, de otros posibles paradigmas que a su vez puedan representar conocimientos o técnicas que, respecto del propio campo disciplinar, representen una discontinuidad, una ruptura respecto de presupuestos que, de no ser confrontados, permanecerían inalterados, sin revisar. En esto reside el interés e importancia que para el conocimiento científico técnico reviste la incorporación de miradas, de perspectivas gnoseológicas provenientes de ámbitos epistémicos que, diferentes al establecido con la modernidad eurocéntrica, advierten sobre el inconveniente de asumirlo como universal y de carácter absoluto, en el sentido de considerarlo el único posible; más aún cuando la injerencia de la técnica moderna occidental y de las tecnologías derivadas de su aplicación exigen ser revisadas, confrontadas en vista de sus consecuencias, del incontrastable y cada vez más temido potencial de transformación demostrado respecto de la totalidad de la materia conocida. Un enfoque que sea integral con relación al modo en que predominantemente ha sido abordado el conocimiento de tipo científico técnico abre la puerta a consideraciones que lo sacan de su pretendido lugar de "neutralidad", permitiendo que saberes largamente invisibilizados y pertenecientes a culturas distintas a la occidental y hegemónica logren inscribir su impronta respecto de la idea de un saber o discurso científico que, por el sólo hecho de proclamarse como tal, aspira a ser considerado como el únicamente válido. Precisamente es la confluencia de saberes la que permite, allende toda pretensión de universalidad, construir conocimientos que, a la par de su carácter de cientificidad, puedan ser validados por su relevancia social y cultural. La idea de una ciencia y técnicas emancipadoras van de la mano con esa posibilidad de incorporar cosmovisiones y experiencias de sociedades que no necesariamente comparten un mismo e idéntico modelo de racionalidad científica. De hecho, el grado de rigurosidad que suele atribuirse al discurso científico muchas veces esconde el prejuicio infundado de invalidar saberes y tradiciones de conocimiento que, por diferentes a la hegemónica, son descalificadas, vueltas inexistentes en nombre de la ciencia moderna y alta cultura. De allí la necesidad de considerar las múltiples y diversas experiencias sociales desde una perspectiva crítica, emancipadora y decolonial respecto de lo instituido; y hacerlo desde un modelo de racionalidad que, dejando de ser exclusivamente occidental tienda a convertirse en modelo de racionalidad cosmopolita, que permita una más amplia y mejor comprensión del mundo recuperando otras narrativas, recreando diversas miradas -aún posibles-, sobre el mismo. Un abordaje que lo sea por parte de *Epistemologías de la ciencia* se inscribe en esa dirección, la de recuperar saberes y cosmovisiones que, sin desatender la tradición científica occidental y europea, la enriquecen desde muy diversas perspectivas, esto es, desde el lugar de otras epistemologías posibles.

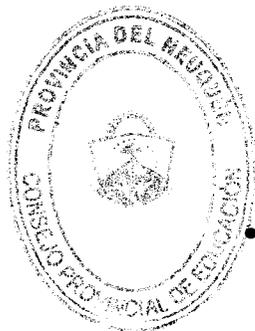
ES COPIA

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



RESOLUCIÓN N° 1045
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

Nudos disciplinares de Epistemologías y Metodologías de la Ciencia:



- Historia social de la ciencia y técnica en clave decolonial: la irrupción de Abya Yala (el "descubrimiento" de nuevas tierras) en la cosmovisión eurocéntrica. Epistemicidios cometidos contra saberes y prácticas invisibilizadas. Expansión imperialista del capitalismo naciente y difusión de inventos y progresos técnicos. Aumento del grado de especificidad del saber de carácter científico. Tecnicismo: maquinismo, cosificación y explotación de la Naturaleza a gran escala.
- Crítica al determinismo mecanicista: la razón y la importancia atribuida al método para conducirla. El saber técnico concebido como dispositivo de la razón instrumental. Preponderancia del método experimental y consolidación del paradigma cientificista positivista con pretensión de universalidad.
- Crítica al ideario de ciencia europea como modelo global de racionalidad científica que niega el carácter racional a otras formas de conocimiento, a saberes y prácticas ancestrales de pueblos preexistentes. Teoría del conocimiento científico y relaciones de saber-poder subyacentes.
- La ideología del tecnicismo, el cientificismo y la pretensión totalitaria de constituirse en criterios únicos de verdad y acceso al conocimiento revisitadas desde epistemologías otras. El imperio de la ciencia y técnica occidentales, su expansión e instrumentación como fuerza extractiva en desmedro de la Naturaleza y las distintas formas de vida. Catástrofes ecológicas. El problema del dominio sobre la técnica y el de la alienación del ser humano por parte de la técnica y nuevas tecnologías. Artefacto y tecnologías del yo.
- La dimensión ética de saberes y conocimientos pertenecientes a otras cosmovisiones y tradiciones de sabidurías. Conocimientos de resistencia al capitalismo y colonialismo global. Epistemologías del sur y de las ausencias. El recupero de otras formas de conocimientos y de técnicas en la perspectiva del buen vivir. Justicia social y justicia cognitiva global. La producción social de conocimientos, los deseos como productores de conocimientos. Los saberes indígenas, campesinos, feministas, diversos, monstruosos, etc.

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, se propone pensar-nos en clave metodológica.

En ese aspecto nos posicionamos en coherencia con lo propuesto en el Ciclo Básico Común 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 con las/los sujetos participantes de una situación pedagógica, 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 currículum situado y dinámico.

1010

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



RESOLUCIÓN N° 1045
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



En el caso de la Formación General de las Escuelas técnicas requiere un estrecho vínculo y diálogo con los otros campos de conocimiento desde las categorías y epistemes en tramas categoriales y de praxis que articulen los distintos conocimientos. 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 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, p. 222).

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

COPIA

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

RESOLUCIÓN N° 1045
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

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, p. 222).

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.

Área Lenguajes y Producción Cultural:

La propuesta del Área Lenguajes y Producción Cultural (Resolución N° 1463/2018, pp. 120-123), se fundamenta y adquiere direccionalidad en los Principios y las definiciones de los Marcos Sociopolítico Pedagógico y Didáctico del Diseño Curricular de la Provincia del Neuquén (Resolución N° 1463/2018) y en los enfoques crítico, decolonial y emancipatorio.

Desde este punto de vista, en una propuesta de formación general acorde con el marco de referencia del INET, el abordaje del lenguaje y las prácticas discursivas no puede reducirse utilitariamente a ser exclusivamente una herramienta de comunicación para contextos específicos, sino para las interacciones sociales en general: "para participar activa, reflexiva y críticamente en los diversos ámbitos de la vida social, política, cultural y económica y para el desarrollo de una actitud ética respecto del continuo cambio tecnológico y social" (marco de referencia del INET)

Por ello, desde un enfoque epistemológico sociosemiótico, el área aborda los lenguajes y las prácticas materiales significativas¹⁰, como formas socioculturales situadas de producción de sentidos, con carácter constitutivo -fundante- de la subjetividad, las relaciones sociales y el mundo sociocultural humanos.

Tomando en cuenta los registros de los aportes distritales, que definen las siguientes categorías y relaciones estructurantes:

- Producción y comprensión escrita: lectura, interpretación y comprensión de textos; producción de textos de distintos géneros; producción de diversos discursos sociales (argumentativos, informativos, académicos, científicos, tecnológicos, mediáticos); interpretación y análisis crítico de obras literarias y discursos sociales; lecto-escritura y construcción de conocimientos; producción y traducción de textos;
- Producción y comprensión oral: interpretación, comprensión y producción

10 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 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.



RESOLUCIÓN N° 1045
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

de textos orales (expositivos, argumentativos, comunicativos); exposiciones y debates orales; el poder de la palabra; la oralidad como medio de comunicación primario; comunicación en distintos géneros y en diversos contextos;

- Lenguas, culturas, literatura, narrativa, lenguajes de género.



El Área Lenguajes y Producción Cultural propone una trayectoria de formación en torno al desarrollo de experiencias y prácticas lingüísticas, discursivas (en español o inglés¹¹), de interpretación -y análisis- y producción de discursos (en la escritura y la oralidad); y correlativamente, la comprensión holística del lenguaje y sus potencialidades performativas como constructor de subjetividades, realidades y mundos socioculturales humanos¹², es decir, sobre el lenguaje en sus relaciones complejas con la sociedad, la subjetividad, el poder y la cultura.¹³

Las experiencias y prácticas de lectura y de escritura en español e inglés constituyen prácticas de construcción de significaciones que articulan procesos de comprensión progresivamente auto reflexivos (metacognitivos) de autoconstrucción subjetiva, que pueden potenciarse mutuamente a partir de una construcción metodológica interdisciplinaria.

Lenguajes y Comunicación

Lenguajes y Comunicación 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 auto transformación 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 auto reflexivo e identitario de auto comprensión

11 Si bien el espacio curricular es Lenguas Otras, en los registros de los aportes distritales fue casi unánime que el espacio se dedique al Inglés.

12 Al respecto, afirma Lotman desde una perspectiva semiótica,

El 'trabajo' fundamental de la cultura [...] consiste en organizar estructuralmente el mundo que rodea al hombre. La cultura es un generador de estructuralidad; es así como crea alrededor del hombre una socio-esfera que, al igual que la biosfera, hace posible la vida, no orgánica, obviamente, sino de relación.

Ahora bien, para cumplir esta tarea, la cultura ha de tener en su interior un 'dispositivo estereotipizador' estructural, cuya función es desarrollada justamente por el lenguaje natural: y esto es lo que proporciona a los miembros del grupo social el sentido intuitivo de la estructuralidad; precisamente aquél, con su sistematicidad evidente (por lo menos en los niveles más bajos), con su transformación del mundo 'abierto' de los *realia* en el mundo 'cerrado' de los nombres, obliga a los hombres a interpretar como estructuras fenómenos cuya estructuralidad, en el mejor de los casos, no es evidente (Lotman, Jury M. y Escuela de Tartu, 1979, p. 70).

13 "La realidad social y la cultura son una construcción semiótica, un edificio de significados, una densa trama de significaciones [...] que quedan inscriptas en la lengua [...] En consecuencia, puede afirmarse que una lengua es *interpretante* de la sociedad, en tanto registra, designa y significa lo que es pertinente socialmente [...] Las estructuras sociales de relevancia encuentran su correlato en la lengua, por lo que ésta puede interpretarse como una guía simbólica de la cultura. En este sentido, las lenguas se presentan como reificadoras, objetivadoras o cristalizadoras del mundo y, en consecuencia, mediadoras del entendimiento humano [...] las lenguas son cosmovisiones que determinan la manera como se aprehende el mundo: las lenguas, entonces, siempre variables, en su carácter reificador construyen el mundo y, concomitantemente, imponen ciertos modos de ver el mundo" (Bixio, 2012, p. 35).

ES COPIA

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

RESOLUCIÓN N° 1045
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

y autoconstrucción, a partir del carácter sociocultural y lingüístico de la constitución de la subjetividad. Prácticas y procesos que entran el placer, el juego, la creación y la exploración, pero comprometen también a la subjetividad en la autorreflexión crítica, ética y política, y en la construcción de saber.

Peter McLaren define la experiencia como los acontecimientos que se dan en las formaciones sociales, que mediados por el lenguaje son constitutivos de la subjetividad. El lenguaje así se convierte en mediación, a partir de este nombramiento reside la experiencia y en consecuencia acontece la praxis transformadora (McLaren, 1998) La experiencia y el pronunciamiento de la palabra son combustible y motor del proceso de subjetivación¹⁴.

El espacio curricular de Lenguajes y Comunicación se propone como un espacio político-pedagógico estratégico para vincular a los/las estudiantes con la palabra, para que se apropien de la palabra y los sentidos socioculturales para la construcción de sus propias significaciones y construyan prácticas. La palabra que juega como unidad de sentido y valor simbólico. La palabra como herramienta para poner en contacto a los/las estudiantes con el otro, con el contexto. En el ejercicio de escribir, del decir, en esa experiencia de construir con y en las palabras sus propias conceptualizaciones, sus maneras propias de nombrar y comprender al otro, al mundo, con un sentido crítico de las relaciones de saber y poder inscritas en el lenguaje compartido. Este ejercicio no es, ni más ni menos, que desentramar con otros el poder que encierra la capacidad de apropiarse del lenguaje y los sentidos compartidos para comprenderse y nombrarse.

La narratividad, en términos de Ricoeur, funciona como mediación de la comprensión de uno mismo, del mundo y de los otros. En esta mediación se producen instancias de apropiación o, en otras palabras, aplicación a la situación contextual. Este carácter está ligado directamente al distanciamiento propio de la escritura, por eso Ricoeur la llama "comprensión a la distancia" (Ricoeur, 2000:109).

El espacio curricular se centra fundamentalmente en la literatura y el discurso, tanto en la lectura, análisis e interpretación como la producción escrita y oral. Lenguaje y Comunicación define así un terreno de encuentro mediado por la palabra, depositando en el discurso, en el lenguaje y su potencialidad creadora.

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 auto reflexivos, 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 universos ficcionales y otros modos posibles de ser y estar en el mundo, que desfamiliarizan y refiguran sus modos habituales y hegemónicos de habitar y comprender el mundo.¹⁵

14 Fernández, María Belén; Felli, María Susana, "Narratividad como perspectiva metodológica para el análisis de las experiencias profesionales del Profesor en comunicación". FPYCS – UNLPXIV Congreso de la Red de Carreras de Comunicación Social y Periodismo de la Argentina: "Investigación y extensión en comunicación: sujetos, políticas y contextos" UNQ – JUNIO 2012.

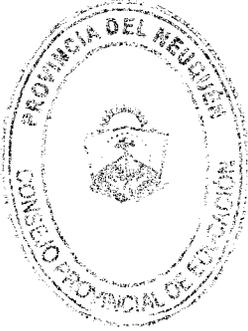
¹⁵Desde otro enfoque, complejo, que integra la teoría literaria con los desarrollos de las ciencias cognitivas y de la filosofía hermenéutica, Schaeffer afirma de manera coincidente,

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 modelizaciones que regulan directamente nuestras interacciones con lo

ES COPIA



RESOLUCIÓN N° 1045
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



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

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

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

Las prácticas de escritura cumplen un rol fundamental, a partir de la capacidad de la escritura objetivar los procesos de comprensión, auto comprensión y transformación, es fundamental en el proceso de autoconstrucción, individual y social.¹⁶

La escritura tiene un papel fundamental en la articulación reflexiva y conceptualización de las experiencias y, por lo tanto, en la construcción de conocimientos. Supone así, un tratamiento reflexivo sobre la intencionalidad significativa para minimizar la dependencia del contexto, considerando su comprensibilidad por el destinatario.¹⁷ Requiere acentuar la reflexión sobre la significación que se busca

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).

16 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, p. 29-30).

17 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

ES COPIA

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



RESOLUCIÓN N° 1045
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

comunicar, y sobre el contexto de enunciación, a partir del posicionamiento en la perspectiva del destinatario (más o menos previsto, anticipado, conjeturado, hipotético).

Ese otro u otra con quien construyó este universo de significaciones se determina a partir de nuestra capacidad de reconocer, en clave de Freire y el reconocimiento del universo vocabular¹⁸. El reconocimiento es el punto de partida para que todos nuestros ejercicios de interpelación a través del diálogo, la lectura y escritura carguen con la dignidad propia de un proceso crítico y emancipatorio donde la palabra entrama su carácter liberador. Los/las estudiantes se constituyen en el pronunciamiento de la palabra (Freire). El pronunciamiento es un proceso, en primera instancia a partir del universo vocabular, y además atravesado por la "palabra- mundo", palabras de las experiencias existenciales.

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.

Por otro lado, el análisis del discurso 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,

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 enunciatario y el contexto de enunciación están ausentes en la situación de recepción. El enunciado escrito no puede, como el oral, 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.

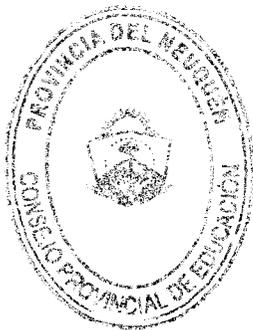
Por lo tanto, la escritura de un enunciado requiere minimizar la dependencia del contexto de enunciación y articular la significación de su discurso como destinado a la comprensibilidad de un lector previsto, anticipado; en el caso de ser indeterminado, el enunciatario será construido como un lector 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.

18 Desde el espacio Lenguajes y Comunicación debemos proponer prácticas discursivas que promuevan a los/las jóvenes modos de ser estar y hacer en y con el mundo, una construcción situada. Jorge Huergo señala en esto, que no alcanza con conocer los propósitos de nuestras acciones estratégicas, es necesario saber además quién es ese otro u otra con quién construimos conocimientos y saberes. Necesitamos conocernos y reconocernos en las prácticas socioculturales, situados en una comunidad cultural, con una historia, con determinados saberes y prácticas incorporados, con modalidades particulares de expresar (a través del lenguaje) las experiencias. Desde el punto de vista de Comunicación, producir acciones estratégicas implica, al menos, dos procesos: el de reconocimiento del universo vocabular y el de pre alimentación de las acciones estratégicas. Freire incluye en el universo vocabular los lenguajes, las inquietudes, las reivindicaciones y los sueños de los sectores populares. El universo vocabular, aquí, está cargado de la significación de las experiencias que son el punto de partida para la construcción de esos saberes mediados por el mundo.

ES COPIA


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

RESOLUCIÓN N° 1045
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



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 antagónicos, como presupuestos comunes. Son los sentidos compartidos, hegemónicos, instalados en el consenso del sentido común y en la lengua estándar¹⁹ 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 escucha otro sentido, ningún otro acento. 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 discursivas con que los enunciadores, como sujetos sociales, buscan actuar e incidir con sus enunciaciones en los contextos sociales.

Nudos de lenguajes y comunicación

- 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;

¹⁹ "El dialecto estándar expresa el discurso hegemónico (o sea, a la doxa, a la opinión aceptada) y concentra la visión legítima del mundo, imponiendo un decible, un pensable, un enunciable y un escribible" (Bixio, 2012, p. 28). Y a partir de la norma legítima, "las variaciones de lengua posicionan a algunos actores en desventaja respecto de otros en los mercados educativo, laboral, matrimonial, etc. (Bixio, 2012, p. 34).

ES COPIA


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

RESOLUCIÓN N° 1045
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



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 sociales y géneros discursivos. La escritura como tecnología de poder. Análisis crítico del discurso; la enunciación y las marcas de la subjetividad en el lenguaje: la construcción del enunciador, los enunciatarios y el contexto; las asimetrías enunciativas. Análisis de discursos sociales relevantes: la enunciación del discurso científico y la retórica de la ausencia de retórica: la "objetividad" y la "neutralidad" como efectos, a partir del borrado de las marcas de la subjetividad (impersonal) en la construcción de un discurso de un enunciatario "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;²⁰ como experiencia contra hegemónica a partir del trabajo de desplazamiento sobre la lengua, como "trampa" al poder en la lengua y de la lengua²¹: 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

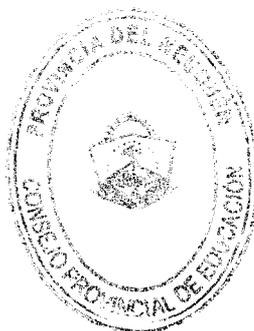
20 Ricoeur, 2000, p. 153; Bruner, 2013, p. 24; Link, 2003, pp. 9-17; Schaeffer, 2012; 2013.

21 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).

ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1045
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



transformadoras.²² 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.²³ Narrar la experiencia 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 contra hegemónica de la identidad individual y colectiva: una identidad dinámica. Una autoconstrucción nunca acabada, abierta a la temporalidad y al otro. La narración sobre la experiencia autobiográfica como ejercicio clave para convertir el relato en experiencia. *La biografía narrativa* constituye el proceso metodológico que posibilita mediar el pasaje de la "vivencia" hacia la construcción de la "experiencia" y de ésta al reconocimiento de las mismas como prácticas constitutivas de la propia subjetividad. En el sentido de Ricoeur (1986) cuando *la vivencia se transforma en texto se transforma la acción*. La narración como proceso de recuperación de memorias individuales y colectivas. Los relatos y la desestabilización de las identidades naturalizadas. Narrar para comprender la realidad sociocultural y a los/las otros: investigación y experiencias "de campo" sobre problemáticas y realidades socioculturales relevantes e interpelantes²⁴ para los/las estudiantes; investigación y narración para la

22 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).

23 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 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.

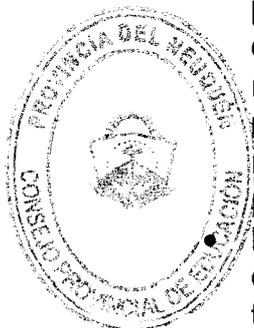
En la narración, la innovación semántica consiste en la invención de una trama, que también es una obra de síntesis: en virtud de la trama, fines, causas y azares se reúnen en la unidad temporal de una acción total y completa. Y es precisamente esta síntesis de lo heterogéneo la que acerca la narración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

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

COPIA



RESOLUCIÓN N° 1045
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



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. Escritura de textos instructivos, narraciones y explicaciones que configuren con léxicos técnicos diversos procesos, procedimientos y prácticas técnicas.

Problematizar de qué modos la dominación se conforma en un proceso de comunicación, qué hace que existan elementos en los dominados que trabajan a favor del dominador y de la dominación (cfr. Martín-Barbero, 1998). La necesidad de promover espacios que desnaturalicen estos sentidos culturales, o algo dado. La comunicación se plantea identificar, reconocer y propiciar espacios para el desarrollo de nuevos sentidos propios de las prácticas sociales y generadas a partir de la invención colectiva. Construir conocimiento desde una perspectiva crítica que articule interpretación y transformación, es importante para conformar la mirada sobre el campo como un terreno estratégico. Pensar el campo como político estratégico implica promover prácticas tendientes a la producción colectiva de nuevos y emancipatorios sentidos y significaciones del mundo y la sociedad desde la comunicación y los entramados sociales. Producir condiciones que rompan con un estado de imposibilidad, generando herramientas simbólicas y materiales que permitan construir con otros horizontes posibles.

Conocimientos y saberes de Lenguajes y Comunicación

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; historias de vida, los relatos orales, fotos, diarios, autobiografías, biografías, cartas, memorias, testimonios, entrevistas, relatos de experiencia, escrituras escolares, videograbaciones como fuentes autobiográficas y narrativas; dimensión reflexiva del procedimiento biográfico; los modos de construcción de la narrativa oral propio de la etnografía educativa; la narratividad en los/las estudiantes como potencial insumo para construcción de una memoria pedagógica; la construcción de narrativas y el valor de la experiencia en la reconstrucción de contextos sociales, históricos, en los modos de ser y hacer en las instituciones educativas; las narrativas como construcciones capaces de dar cuenta de las dimensiones socio históricas en el cruce de la dimensión subjetiva y del contexto macro de los procesos políticos y sociales.

Lenguas Otras

Inglés en el ciclo superior tiene como propósito desarrollar el pensamiento crítico de los/las estudiantes, y ampliar su cosmovisión mediante el contacto con otra cultura, 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 la propia. Las interacciones entre la lengua madre y la lengua de estudio contribuirán a la construcción y enriquecimiento de sus habilidades comunicativa, social e intercultural.

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 ámbitos como el académico, profesional, turístico o comercial, y millones de personas

COPIA

RESOLUCIÓN N° 1 0 4 5
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

lo utilizan diariamente, aunque no sea su lengua nativa. Esto se debe a que actualmente, dicha lengua, es el idioma universal o lingua franca²⁵. 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 la Resolución N° 1463/2018 "en una enseñanza de lenguas, articulada en torno a las perspectivas, los fines comunicativos deben primar por sobre los aspectos técnicos de las lenguas." (p. 125) 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.

Por otro lado, el aprendizaje de una segunda lengua otorga a los/las estudiantes la posibilidad de mejorar sus perspectivas sociales y laborales y le permite acceder a nuevos conocimientos. La naturaleza social y comunicativa de aprender un idioma requiere no solo de actividades cognitivas sino también de habilidades sociales y comunicativas que efectivicen la adquisición de la segunda lengua. Es por esto que el aprendizaje de un idioma contribuye a la formación del estudiante en un saber-ser, saber-hacer, y saber-aprender.

Por todo lo antes expuesto se propone, para el aprendizaje de Inglés, un enfoque basado en tareas y proyectos²⁶, relacionado con los campos generales y específicos de cada Orientación. Se pretende así lograr que los/las estudiantes del ciclo orientado logren un conocimiento general de Inglés, enriquecido con los textos característicos de cada Orientación, y así lograr que los/las estudiantes de las diferentes Orientaciones egresen con el mismo nivel general de Inglés pero con diferentes niveles de especialización acordes a cada Orientación.

Nudos de lenguas otras.

- Identificación de rasgos culturales en las lenguas otras. Aún los elementos más básicos de las lenguas, como por ejemplo los sistemas pronominales, tienen implicaciones comunicativas y culturales. También las tienen las expresiones y palabras utilizadas con mayor frecuencia. Esos elementos se combinan para usos varios de la lengua. A fines comunicativos, es necesario comprender y utilizar correctamente los diferentes registros lingüísticos. (Resolución N° 1463/18, p. 140).
- Primacía de los fines comunicativos por sobre los aspectos técnico. 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 que hoy, lo que debe primar en una clase de idiomas, es el fomentar en los/las alumnas la práctica comunicativa²⁷.
- 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

25 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, 2006).

26 Aportes distritales.

27 Aporte distrital.

ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1045
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

enseñanza de, por ejemplo, reglas gramaticales, pero si priorizar el uso significativo de estas nociones.

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 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.²⁸

- Inglés técnico. Producción escrita y oral de textos técnicos. Lecto-comprensión de textos²⁹. La lengua Ingles es incorporada en el ciclo orientado debido a su rol como lengua de comunicación en el contexto internacional y a su presencia ineludible en los diferentes ámbitos económicos, comunicacionales, ocupacionales, académico-científicos y turísticos, entre otros.³⁰

La necesidad de comunicación en el idioma Inglés en diferentes campos ha ido aumentando en los últimos años, y es por esto que hoy nos encontramos con una creciente demanda de Inglés específico para determinadas ramas del saber. Es por ello, que ha surgido una nueva orientación didáctica como es el Inglés para Propósitos Específicos³¹. Dentro del Inglés para Propósitos Específicos existen diversas divisiones entre las cuales se encuentra el Inglés Técnico, cuyo objetivo fundamental es desarrollar la habilidad de comprender e interpretar textos escritos y orales y traducir textos relacionados con un campo específico. El inglés técnico tiene la misma gramática del inglés común o general, lo único que cambia son los términos del campo al que nos referimos. Lo que esto significa, es que, para poder estudiar inglés técnico de un área específica es preciso desarrollar antes un nivel básico de conocimiento del inglés.

Algunas características distintivas, que pueden observarse en los textos técnicos son: oraciones impersonales, párrafos breves y concisos, uso de voz pasiva, vocabulario específico relacionado a la asignatura en cuestión, etc.

En el aprendizaje de inglés técnico se propone priorizar las prácticas sociales de comprensión escrita y oral reconociendo la importancia del contexto en la actividad comprensiva. En los contextos laborales y académicos, en este caso relacionados con la técnica, el sujeto desarrolla estrategias de comprensión en función del rol que desempeña, los tipos textuales que debe abordar y la finalidad de la comprensión. De esta forma el aprendizaje del idioma Inglés tendrá una finalidad técnico comunicacional.³²

28 Aportes distritales.

29 Aporte distrital.

30 Aporte distrital.

31 El Inglés con fines específicos (English for Specific Purposes o ESP) es una aproximación a la enseñanza del inglés dirigida a ámbitos específicos (científicos, tecnológicos, económicos y académicos). El ESP está basado en el diseño de cursos específicos para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes que, más allá del aprendizaje de la lengua común, requieren una práctica relativa a determinadas áreas profesionales. También se habla de *English for Academic Purposes* (EAP), *English for Science & Technology* (EST) y *English for Occupational Purposes* (EOP). (Dudley-Evans ,1998).

32 Aporte Distrital.

ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1045
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

Conocimientos y saberes de Lenguas otras.³³

➤ **PRODUCCIÓN ORAL Y ESCRITA**

- Pronunciación: fonemas en contexto, ritmo y entonación apropiados. Pronunciación correcta, en especial de aquellos sonidos que pueden generar interferencia en la comunicación.
- Desarrollar gradualmente fluidez en la comunicación, mediante la adquisición de vocabulario y gramática pertinente dependiendo del propósito discursivo.
- Organización textual. Coherencia y cohesión.
- Marcadores textuales y discursivos.
- Conectores.
- Registros: formal e informal.
- Traducciones.

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 espontáneas 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, realizar entrevistas laborales, 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 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 (como utilizar herramientas específicas, itinerarios, 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

33 Resolución N° 181/2012- Lenguas Extranjeras. Educación primaria y secundaria. Consejo Federal de Educación.

ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1045
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

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.

➤ **COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS Y ORALES.**

- Obtener ideas principales e información detallada
- Cohesión en la organización textual
- Uso correcto de tiempos verbales, vocabulario, conectores, y otros elementos del discurso
- Utilización de diferentes registros lingüísticos de acuerdo al contexto.

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 desarrollarán 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.

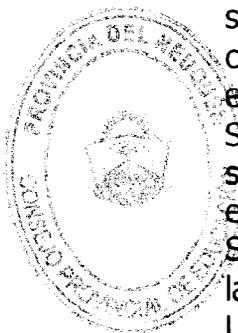
También se fomentará el uso de diccionarios, identificación de palabras de uso internacional, cognados y falsos cognados.

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 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



ES COMEN

RESOLUCIÓN N° 1045
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

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 a 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 a tener en cuenta; relación ortografía-pronunciación.

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

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 el 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.

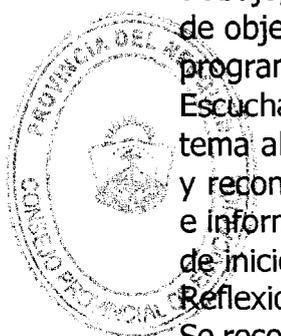
Otros aspectos a tener en cuenta: formación de palabras, genero, singular/plural, etc.

➤ **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.**



ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1 0 4 5
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

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 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.

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, 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

ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1045
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

actividades orientadas a la práctica del aspecto formal del lenguaje. Según Willis, J. (1996): "dentro del marco del aprendizaje basado en tareas, las tareas y los textos se combinan para proporcionar a los alumnos una rica exposición al idioma y también oportunidades para usarlo por sí mismos." (p. 101)

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, J. (1996, pp. 40-60) 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 el/la docente monitorea desde cierta distancia.

POST-TAREA (foco en el lenguaje o interacción): donde el/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. 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.

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 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 específico 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



RESOLUCIÓN N° 1045
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

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 en PowerPoint, 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, armar un manual de instrucciones, realizar entrevistas laborales, 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 Educación Física Integral retoma en el Ciclo General Orientado los núcleos problemáticos del CBC que la ponen en diálogo con otras Áreas de conocimientos 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 Educación Física Integral 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 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

ES COPIA


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



RESOLUCIÓN N° 1045
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

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 misma³⁴" 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 Educación Física Integral 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 Vivir³⁵.

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 y las practicas corporales en Ambientes diversos.

"La escuela no es un lugar de llegada a logros deportivos, es un punto de partida para todos."

Nudos disciplinares

- Prácticas corporales³⁶ 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, 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 de la Educación Física Integral

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.

34 Aportes, sistematizaciones distritales correspondientes a los aportes docentes realizados en la jornada curricular del 6 de junio de 2019.

35 Expresión desarrollada en profundidad en el área de Ciencias Sociales, Políticas y Económicas. Disciplina Economía (CBC)

36 El concepto de prácticas corporales se refiere a las formas de movimiento reconocidas en las culturas.

ES COPIA

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

RESOLUCIÓN N° 1045
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

Elaboración y representación de composiciones corporales y motrices: 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. Movimientos contruidos desde el imaginario, improvisaciones expresivas del movimiento entendidas como actividades lúdicas de creación colectiva.

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 veneranzas (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 : 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).

Construcción metodológica

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.

ES COPIA



RESOLUCIÓN N° 1045
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

Con respecto a los deportes y juegos en particular la docencia facilitara 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.

En este sentido, las tareas propuestas por el 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 deportes 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 hetero normativas las clases se desarrollarán en grupos mixtos.

4.2 Campo de la Formación Científico Tecnológica

4.2.1 Fundamentación:

Durante mucho tiempo la formación científico tecnológica estuvo abocada a la enseñanza de las ciencias en su carácter instrumental y mecánico para el sostén rígido del conocimiento específico de las orientaciones técnicas, pero también sometida a la propedéutica científica del estudiantado. Este matiz elitista de la formación terminó por alejar más a los/las estudiantes en vez de acercarlos a la comprensión de las ciencias, (Acevedo Díaz, 2004). El gran ritmo con el que avanzan las nuevas tecnologías, exige una formación científica cada vez más diversificada y con individuos capaces de responder a esa exigencia. Ante esta demanda, la *escuela* como tal, y sus protagonistas de la enseñanza, se preguntan cómo lograr estrategias didácticas que construyan los conocimientos y saberes significativamente relevantes para cumplir con dar el acceso al conocimiento cultural y disciplinar de las ciencias que ha sido y es parte de la historia de la humanidad, (Sanmartí e Izquierdo, 1997). En vista del apremio sobre elegir lo relevante a ser enseñado, es también posible que las/los profesores se den a difundir la capacidad de observar y comprender el cómo se construyen las teorías y experimentaciones que forman parte de las ciencias. Precisar lo que es relevante de



ES COPIA



RESOLUCIÓN N° 1045
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

ser llevado a la didáctica, es tan importante como evaluar y reflexionar para quién es importante lo que se está enseñando. En muchas ocasiones, lo importante es para él o la docente, pero no así para los/las estudiantes de las ciencias, (Acevedo Díaz, 2004). El carácter emancipatorio y decolonial del diseño curricular pone en el camino de los campos de formación los sentidos de educación secundaria para el trabajo, para la continuación de estudios superiores y para las ciudadanías resignificándolos. Tener presente esto, es poner en evidencia también que las/los que hacen ciencia y trabajan con ella, son también ciudadanos y ciudadanas que tienen todo el bagaje cultural para desarrollarse en su campo de acción, pero tienen además participación democrática en la comunidad de la que son parte. Se pone en evidencia y es parte de la reflexión crítica, entonces, la necesidad de que las ciencias y los usos de las tecnologías estén a disposición y que interactúen en ambos sentidos con la vida social de las personas. El enfoque CTSA y los proyectos de diseño social que fueran ya desarrollados en áreas anteriores³⁷ recuperan esta necesidad de interacción entre lo científico, lo tecnológico, la sociedad y el sistema de vida.

La sociedad ha tomado conciencia de la importancia de las ciencias y de su influencia en temas como la salud, los alimentos y la energía, la conservación del ecosistema de vida, el transporte, los medios de comunicación, y las condiciones que mejoran la sostenibilidad de la vida, entre otros. Es necesario que amplios sectores de la población, sin distinciones, accedan al desafío y la satisfacción de entender el Universo³⁸ en que vivimos y que puedan imaginar y construir, colectivamente, modos pluriversales de vivir en él.

No se entienden la ciencia y la tecnología como procesos autónomos que siguen una lógica interna de desarrollo, sino como *procesos preferentemente sociales*, donde no solo los elementos epistemológicos o técnicos desempeñan un papel decisivo en la génesis y consolidación de los productos científicos tecnológicos. En concordancia con lo planteado en el Diseño del CBC (p. 301), se propone el enfoque CTSA, donde la ciencia se presenta con una imagen crítica, no reductiva y contextualizada. (Ibarra & Cerezo, 2001 citado en Quintero Cano, 2010).

Si nos posicionamos desde un pensamiento crítico desde el sur, América Latina se muestra como una atmósfera propicia para constituir un tipo de alternativa al desarrollo dominante³⁹, que detone la potencialidad de la ciencia y la tecnología, y se constituye en un escenario de diversidad natural y cultural, con la necesidad urgente de articular la información y configurar los conocimientos para poner fin a una historia de opresión, exclusión y saqueos realizada tanto por sectores externos como internos con poder de imposición epistémico-política.

El grado de especificidad de las orientaciones de la modalidad técnico profesional, requiere una coordinación y selección de contenidos en el campo científico tecnológico que le permita arribar a objetivos específicos de la formación. Esta congruencia involucra campos disciplinares como la Física, Química, las Tecnologías y las Ciencias Sociales, políticas y económicas, como herramientas necesarias que se articulan a través de la modelización teórica y experimental propia. Por ello la comunicación entre los actores de la enseñanza es importante en la definición del por qué y para qué se enseñará ciencia en este espacio de aprendizaje.

37 Ver Resolución N° 1463/2018. Área Tecnología.

38 Se hace referencia al objeto de estudio del Área Naturales. Ver más en Resolución N° 1463/2018, (p. 231).

39 Frente al concepto de desarrollo identificado con el crecimiento económico, el progreso lineal y referido a lógicas productivista, y al concepto de calidad de vida acuñado por el neoliberalismo como el acceso progresivo a bienes materiales, las ciencias económicas emancipatorias proponen los conceptos de "vidas que merezcan ser vividas", "construcción de bien-estares", y "desarrollo referido a personas y no a cosas", "sostenibilidad económica, social y ecológica" o alternativas al desarrollo.



ES COPIA



RESOLUCIÓN N° 1045
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

La y el técnico como personas en ejercicio de sus ciudadanía, transforma y se transforma en su relación con otros. En esta perspectiva, su formación se ve atravesada por el ejercicio democrático que le corresponde por ser persona, sujeto de derechos, atravesado también por su salud, su higiene, su educación sexual y sus garantías de ser escuchado y escuchada.

La formación en clave de derechos implica la complejización de los saberes sociales, económicos, políticos, jurídicos y administrativos, que se proponen como una continuidad de los conocimientos desarrollados en este campo en el CBC. Los marcos del diseño implican posicionarse enfáticamente en el carácter social de las Ciencias Económicas, y las especificidades que de ellas devienen: administración, contabilidad, legislaciones, entre otras.

Las relaciones que se generan a partir del modo en que se organiza en las sociedades la sostenibilidad, de la vida y los territorios, considerada como satisfacción de las necesidades humanas en comunidad, sosteniendo los sistemas bio-diversos, se constituyen en el núcleo central de abordaje de los conocimientos político-económicos. Se parte de reconocer que la sostenibilidad de la vida y de los territorios genera una trama de relaciones sociales, atravesadas por lógicas de poder-saber, y que son dichas relaciones las que dan sustento a los fenómenos económicos, jurídicos y organizacionales.⁴⁰

Abordar las relaciones sociales económicas implica reconocer las múltiples dimensiones en ellas relacionadas -culturales, políticas, jurídicas, éticas, administrativas- y, por lo tanto, la comprensión de la multicausalidad de las problemáticas propias del campo socioeconómico.

En un mundo tecnológicamente cada vez más avanzado y en el que la tecnología ocupa un lugar principal para el desarrollo de dispositivos, equipos y sistemas que mejoran la sostenibilidad de la vida, es preciso adquirir herramientas conceptuales relacionadas con la administración, la participación y generación de proyectos socio-productivos, los cuales se vinculan transversalmente con los saberes de los/las estudiantes.

La formación interviene, en comunión con las perspectivas y enfoques de este diseño, para la formación de ciudadanía emancipadas, críticas y decoloniales, que participan activamente poniendo en juego sus conocimientos y saberes, atravesadas permanentemente por el ambiente, por ser personas con derechos, obligaciones y responsabilidades que deberá cuidar.

4.2.2 Estructura de Conocimientos y Saberes.

El Campo Científico-Tecnológico se estructura en las siguientes Áreas: Cálculo y Modelos Matemáticos; Física y Química; Tecnología y Ciencias Sociales, Políticas y Económicas.

El Área, como principio de organización curricular, ordena y relaciona el conjunto de disciplinas científicas y tecnológicas necesarias a la formación del estudiantado en la escuela secundaria de la modalidad Técnico Profesional en general y de la orientación Electromecánica en particular.

Área de Cálculo y Modelos Matemáticos:

El área Cálculo y Modelos Matemáticos se organiza para poner a los/las estudiantes en contacto con la modelización de situaciones problemáticas, en las que deba decidir qué conocimientos serán útiles para la resolución de dichas situaciones. La construcción de

⁴⁰ Poder entendido como una trama de relaciones sociales de explotación, dominación y conflicto que disputa el control sobre los bienes comunes, el trabajo, el sexo, la subjetividad social y la autoridad – todos con sus productos y construcciones- necesaria para la reproducción y el cambio de las mismas

ES COPIA



RESOLUCIÓN N° 1045
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

ciertos modelos matemáticos permite dar respuesta a situaciones problemáticas generales y frecuentes de su entorno social.

Concurren las siguientes disciplinas: Análisis Matemático. Estática y Resistencia de Materiales. Matemática Aplicada.

Núcleos Problemáticos del área

- El uso y explicitación de las jerarquías y propiedades de las operaciones aritméticas y algebraicas en la resolución de problemas de cálculo.
- El análisis y uso reflexivo de distintos procedimientos para estimar y calcular medidas, considerando la pertinencia y la precisión de la unidad elegida para expresarlas y sus posibles equivalencias.
- La interpretación y uso de la estadística para estudiar fenómenos, comunicar resultados y tomar decisiones en problemáticas generales y frecuentes de su entorno social.
- El reconocimiento y uso de nociones de probabilidad para cuantificar la incertidumbre y argumentar en la toma de decisiones y/o evaluar la razonabilidad de inferencias.
- Aplicación de los conceptos del Análisis Matemático como herramienta para resolver situaciones problemáticas que se plantean en distintas disciplinas, aplicables en la resolución de problemáticas generales y frecuentes en su entorno social.
- La problematización de diseños y modelos electromecánicos a través de herramientas lógico-matemáticas.

Contenidos: Funciones. Funciones trigonométricas. Límite y continuidad. Derivada. Integral. Ecuaciones e inecuaciones. Funciones polinómicas en una variable. Vectores. Operaciones. Curvas planas. Ecuaciones de la recta y el plano. Ecuaciones de la circunferencia, la elipse, la parábola y la hipérbola. Probabilidad y estadística. Elementos matemáticos de análisis. Modelos matemáticos de sistemas físicos. Lógica y álgebra proposicional.

Área Física y Química

El Área de Física y Química se constituye como continuidad del Área de Ciencias Naturales del C.B.C. del diseño curricular. La definición del Área reconoce la co-concurrencia de los objetos de estudio, las propuestas metodológicas y el carácter fáctico de ambas disciplinas. Los saberes y conocimientos que se seleccionan y relacionan ordenan una trama conceptual de fundamentos imbricados con el campo de formación específica.

Concurren las siguientes disciplinas: Mecánica Técnica. Estática y Resistencia de Materiales. Electrotecnia I. Hidráulica y Neumáticas en Máquinas y Herramientas. Termodinámica y Máquinas Térmicas. Electrotecnia II. Química. Termodinámica y Máquinas Térmicas.

Núcleos Problemáticos del área

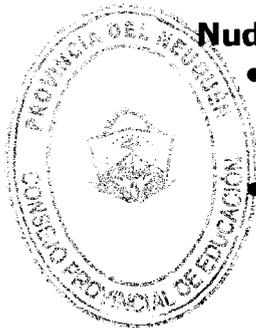
- Estudio y desarrollo de sistemas socio productivos de instalación y operación de equipamientos, instalaciones electromecánicas e innovaciones domiciliarias e industriales y sus relaciones con el uso y la justa distribución de los bienes comunes, la protección del ambiente y el análisis de los riesgos directos e indirectos para la salud y la seguridad laboral.
- El análisis crítico de las soluciones tecnológicas electromecánicas para la sostenibilidad de la vida con una mirada decolonial y emancipatoria, desde una concepción de ciencia contextualizada y no reduccionista.

ES COPIA



RESOLUCIÓN N° 1045
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

- La complejización de categorías disciplinares propias de las Ciencias Naturales para el estudio de diseños, operaciones y mantenimientos de los sistemas electromecánicos.



Nudos Disciplinarios de la Física:

- La comprensión de la electromecánica desde los circuitos eléctricos y electromagnéticos para su aplicación en la mecánica de dispositivos tecnológicos industriales.
- El análisis, comparación y selección de fluidos en las instalaciones y dispositivos electromecánicos, en relación con sus propiedades específicas y comportamientos para un equilibrio entre eficiencia energética y riesgo para la salud y el ambiente.
- La relación de los fenómenos termodinámicos con la proyección, diseño, operación y mejoramiento en instalaciones electromecánicas para la prevención de accidentes, incidentes y/o inconvenientes sobre la salud y el ambiente.
- La profundización del conocimiento en la generación y funcionamiento de la electricidad y los circuitos eléctricos: componentes, nivel de organización y redes de distribución. Los elementos de electrónica aplicados a los sistemas electromecánicos, para la optimización de la administración y control del reparto de energía en el territorio.
- El reconocimiento de las diferentes fuentes de la energía convencionales y alternativas como bien común y el derecho a su acceso, sus transformaciones y análisis de balance energético para el aprovechamiento responsable y comprometido con el ambiente.

Contenidos: Medición y error. Sistemas de unidades de medición Fuerzas y movimientos. Leyes de Newton. Energía mecánica. Conservación y no conservación. Potencia y Trabajo mecánico. Energía eléctrica. Producción, transporte y transformación. Energía térmica. Electrotécnica: intensidad de corriente y tensión. Ley de Ohm. Leyes de Kirchoff. Efecto Joule. Resolución de circuitos en CC y CA. Magnetismo y electromagnetismo. Teoría de los semiconductores, análisis de circuitos. Principios de automatización. Componentes de los circuitos electrónicos. Niveles de organización en circuitos funcionales. Circuitos analógicos funcionales básicos. Diagramas en bloques de equipos electrónicos. Circuitos combinacionales y secuenciales básicos. Fuentes de energía convencionales. Petróleo y gas. Generación de energía, energías alternativas. Usos de la energía. Redes de distribución. Energía y potencia. Rendimiento de las transformaciones. Uso racional de la energía. Costos e impacto ambiental de la generación y el uso de la energía en sus diferentes formas. Termodinámica. Ecuación de estado de los gases. Primer principio de la termodinámica. Capacidad calorífica. Calor específico. Energía interna de un gas. Entalpía. Ciclo de Carnot. Transformaciones. Entalpía del vapor de agua. Ciclo de Rankine. Segundo principio de la termodinámica. Combustión. Mecánica: Momento estático de un sistema de fuerzas. Momento de inercia. Estado de sollicitaciones simples. Estado de sollicitaciones compuestas. Rozamientos. Elementos de cálculo para transmisiones hidráulicas: flujo de los fluidos, viscosidad, coeficientes, régimen laminar y turbulento, experiencias. Número de Reynolds. Teorema de Bernoulli. Cinemática.

Nudos disciplinarios de la Química

- La naturaleza eléctrica de la materia y su relación con el comportamiento de materiales sólidos, líquidos y gases en cuanto a sus propiedades mecánicas, electromagnéticas, térmicas y químicas según su composición.

ES COPIA



RESOLUCIÓN N° 1045
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

- La estructura de los materiales en función de sus propiedades generales para su aplicación como conductores, semiconductores y/o aislantes y su relación con sus orígenes orgánicos e inorgánicos y la explotación de bienes comunes.
- El comportamiento de materiales y reacciones químicas en relación a la intervención de calor y la generación de trabajo eléctrico como procesos subyacentes fundamentales en el refinamiento de materiales, pilas y otros vitales, y su aplicación tecnológica responsable ambientalmente, en diferentes sectores como el eléctrico, electromecánico, la electromedicina, y el aprovechamiento de las energías alternativas.



Contenidos: Estructura de la materia. Modelo atómico de Bohr. Niveles de energía de los electrones, configuraciones electrónicas estables. Variación periódica de las propiedades. Transformaciones y reacciones químicas. Modelo de reacción química. Calor de reacción. Escala de pH, regulación del pH. Estructura química y Propiedades generales de los materiales. Materiales inorgánicos, orgánicos y polímeros. Comportamiento de los materiales sólidos, líquidos y gaseosos: mecánicas, electromagnéticas, térmicas y químicas. Estudio y ensayo de materiales. Materias primas.

Área Tecnología

Concurren las siguientes disciplinas: Metalurgia y Tecnología Mecánica. Tecnología de la Fabricación.

Núcleos Problemáticos

- Estudio y evaluación de procesos unitarios, intervención de materiales y máquinas eléctricas para la transformación de formas.
- La integración de dispositivos en la construcción de sistemas, para resolver situaciones problemáticas en el montaje, la operación y el mantenimiento.

Contenidos: Transformaciones de los materiales: transformaciones de forma. Máquinas y herramientas utilizadas para la transformación de forma. Transformaciones físicas y químicas de sustancia. Equipos usados en las operaciones unitarias. Integración de componentes, montaje.

Área Ciencias Sociales, Políticas y Económicas

La siguiente propuesta para las escuelas de formación técnica abarca en los principios, sentidos sociales y perspectivas de la escuela secundaria definidos en el Diseño Curricular del Ciclo Básico Común y Enlace Pedagógico Interciclo (Resolución N° 1463/2018) y en los marcos de referencia propuestos por la Ley Nacional de Educación 26.206.

La propuesta se construye atravesada por los enfoques y las perspectivas de la educación secundaria que delimitan los saberes y conocimientos a potenciar esta área. Esta delimitación implica incorporar saberes diversos, provenientes de lógicas más holísticas que las que reproducen el sistema dominante, y otorgarles la misma jerarquía epistemológica.

Las ciencias económicas hegemónicas se desarrollan alrededor de las concepciones de valorización y distribución en la constitución de los modos de producción, centrando en la propiedad privada los fundamentos del sistema económico, y en la acumulación, sus objetivos.

En el ámbito de la producción de la vida, el sistema de intercambio mercantil se erige como el único modo validado de extraer, producir, distribuir, y consumir; de imponer el objetivo de acumulación sobre esas actividades; y de producir conocimientos sobre

ES COPIA


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



RESOLUCIÓN N° 1045
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

dichos procesos, justificando en el progreso material -identificado con desarrollo universal- las injusticias socio ambientales y sus consecuencias de apropiación, explotación, explotación, dominación e infelicidad.

Los conocimientos asociados a este sistema son los único validados hegemónicamente, y se organizan como un cuerpo aparentemente incuestionable que abarca: el establecimiento de leyes naturales de funcionamiento económico, el desarrollo de fórmulas macro y microeconómicas que racionalizan instrumentalmente las relaciones sociales, la imposición de normativas jurídicas, la institución de narrativas administrativas, la constitución de sistemas de información, entre otras.

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, sus disputas con el sistema hegemónico, los conocimientos pluridiversos que producen, y las redes de articulación en que se sustentan.

El abordaje crítico permite potenciar propuestas emancipatorias basadas en el objetivo de la sostenibilidad, en las racionalidades productivas diversas, en la articulación de prácticas económicas, en la construcción de bien-estar y sus desarrollos conceptuales emancipadores.

El Estado se erige como una red de relaciones de dominación dentro de un espacio político-territorial que instituye y garantiza el funcionamiento social hegemónico, pero también es, a la vez, espacio de disputa⁴¹.

El análisis de las relaciones de poder estatales en sus múltiples dimensiones posibilita la profundización del abordaje de los conocimientos y las prácticas económicas, administrativas, y jurídicas.

El abordaje del Derecho-en tanto regulador de las relaciones entre particulares, entre particulares y el estado, y entre estados- deviene del marco de acción estatal materializado en políticas públicas y devenido en legislaciones. Abordarlas exige desplazar el eje de las prácticas de técnica jurídica, hacia el eje de los conocimientos del devenir de dichos procedimientos, técnicas y prácticas enmarcadas en las genealogías de las concepciones que pretenden regular.

Es así que el análisis propuesto para políticas y legislaciones da cuenta de la genealogía de las concepciones que dan lugar a las regulaciones⁴² estatales en tanto manifestaciones de políticas estatales públicas, y de regulaciones internacionales y supraestatales, que legalizan las relaciones político-económico-financieras en el sistema-mundo.

La búsqueda de horizontes más justos implica también abordar las luchas de los sectores subalternos que logran disputar sentidos e incorporar sus demandas en el marco de las legislaciones.

La posibilidad que brinda abordar de las normativas desde las genealogías de las concepciones que regulan, permite ubicarlas en el contexto de su producción, analizar los discursos en disputa, caracterizar los objetivos de normativizar ese aspecto, analizar sus resultados y sostener los espacios para su transformación a partir de la participación política.

Una epistemología decolonial supone profundizar el estudio las legislaciones buscando alternativas que procuren la participación política en un sistema jurídico abierto y

41 En tanto Estado Capitalista moderno dice Holloway (2011) que "La razón por la cual el estado no se puede usar para llevar un cambio radical en la sociedad es que el estado mismo es una forma de relación social que está incrustada en la totalidad de las relaciones sociales capitalistas. La existencia misma del estado como una instancia separada de la sociedad significa que, sea cual sea el contenido de sus políticas, participa activamente en el proceso de separar a la gente del control de su propia vida. El capitalismo es simplemente eso: la separación de la gente de su propio hacer", y es por eso que se constituye en territorio de disputa

42 Se sugiere analizar la fundamentación de Ciencias Jurídicas en Resolución N° 1463/2018, (pp. 193-199).



COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas

RESOLUCIÓN N° 1045
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



horizontal que contemple y respete la diversidad cultural –tal es el caso de las constituciones plurinacionales-, y las regulaciones económicas que devienen de ellas-. Los modos de satisfacer necesidades implican la existencia de formas de organización de los procesos productivos que constituyen un componente importante en la red de relaciones socio-económicas en los territorios, por lo que la especificidad del análisis organizacional sin reducirlo a su formato empresarial mercantil o sólo a su dimensión lucrativa⁴³, se torna importante para complejizar el abordaje de este campo específico de conocimientos.

Dicho abordaje, implica conocer y complejizar saberes específicos acerca de los tipos de organizaciones, la administración de las mismas, y los instrumentos que se utilizan para analizarlas, desarrollando una narrativa que permita desnaturalizar como únicos válidos los proyectos tendientes a la apropiación y acumulación, y potenciando las lógicas y racionalidades implicadas en las prácticas organizacionales que se despliegan a partir de la satisfacción de las necesidades, la participación colectiva, y los conocimientos, modelos e instrumentos que, para la toma de decisiones, se han construido a partir de ellas.

Es así que el análisis de las microempresas, las organizaciones cooperativas y solidarias de la economía social, empresas comunales, entre otras, se torna relevante ya que promueve el estudio de las estrategias asociativas que permiten a personas y comunidades apropiarse de los procesos productivos, y consolidar proyectos autogestivos colectivos y solidarios.

A las perspectivas críticas se agrega el desafío de pensar todos estos aspectos en clave emancipadora y decolonial que implica incorporar a esas especificidades, conocimientos otros sobre los modos de llevar adelante negocios basados en la satisfacción de las necesidades y no en el lucro; otros modos de organizar el trabajo basado en la racionalidad cooperadora versus la racionalidad instrumental; otros modos de medir el éxito empresarial basado en la consideración de la Naturaleza no como factor productivo sino como ser vivo en relación de reciprocidad con las personas y el auténtico aporte de la organización al bien-estar de su comunidad; otros modos de "administrar las relaciones humanas" dentro de las organizaciones basado en relaciones cooperativas y decisiones colectivas.

La implementación de la toma de decisiones colectivas, el funcionamiento asambleario, la planificación participativa, la práctica cooperativista, la producción sostenible y diversificada de valores de uso en relación a las posibilidades de la biodiversidad, el trabajo en redes, las prácticas internacionales de comercio justo, son parte de las miradas que deconstruyen la naturalización de los planteos administrativos hegemónicos del funcionamiento empresarial bajo las propuestas de la eficiencia capitalista, y proponen con efectividad otros modos de "hacer negocios".

El análisis de la toma de decisiones respecto de los diversos procesos organizacionales en función de objetivos que propone la Teoría de las organizaciones-y los modelos que ello implica- constituye otro de los abordajes importantes dentro de la educación técnica, enfatizando la necesidad de priorizar la utilización de otras lógicas de consideración de objetivos y resultados en pos de la construcción colectiva de las mismas.

Es en esa toma de decisiones que los sistemas de información utilizados en las organizaciones se tornan importantes por lo que se propone abordarlos.

Un sistema de información abarca a las personas, los elementos materiales y los procesos que actúan interrelacionadamente para brindar la información que necesita

43 Existen múltiples organizaciones que efectivamente aportan a la producción y reproducción de la vida sin lógicas de apropiación, acumulación, expoliación y explotación, y generan conocimientos y prácticas otras tendientes al buen vivir y al bien-estar social. En palabras de Perez Orozco (2014) "la economía se resuelve fuera del mercado"

ES COPIA


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

RESOLUCIÓN N° 1045
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

la organización para tomar decisiones, ya sean del ambiente interno como del externo. Es una red que comunica a todas las áreas, capta datos, los procesa y elabora la información.

Esta concepción, implica enmarcar a la contabilidad como un subsistema de información que está inserto epistemológicamente en el campo más amplio de la economía.

Conocer y abordar los conceptos implicados en la construcción de los Sistemas de información contable y administrativa en tanto herramientas de análisis tal cual lo plantea la dimensión contable de las prácticas económicas -instituida también legalmente - es una especificidad que permite la profundización y complejización del análisis organizacional.

Los sistemas de información contable brindan información básica para la toma de decisiones, y permiten sistematizar las prácticas económicas organizacionales, a la vez que sirven de prueba en las relaciones con otras organizaciones comunitarias y el estado.

Núcleos Problemáticos

- Los posicionamientos críticos, emancipatorios y decoloniales de las relaciones sociales capitalistas proponen la sostenibilidad de la vida y de los territorios como eje analítico y medida de eficiencia.
- Los estados capitalistas desarrollan normativas –constituciones y derecho positivo- que protegen la capacidad de apropiación y acumulación del poder económico, priorizan la institucionalización de la propiedad privada, y legitiman y legalizan la apropiación de los bienes comunes, del trabajo y de aquello que se produce socialmente, en un marco de expoliación y de explotación humana.
- La perspectiva crítica, emancipatoria y decolonial de la administración implica cuestionar el eje de la eficiencia como organizador de las prácticas empresariales e incorporar diversas racionalidades en torno a la producción asociativa de valores de uso, las consideraciones acerca de los trabajos, y la toma de decisiones colectivas y asamblearias acerca de la producción y el intercambio.
- La estrategia asociativa de los proyectos productivos desde una óptica socio comunitaria genera apropiación de los procesos productivos en sus territorios, incorporan racionalidades diversas en sus prácticas y lógicas de funcionamiento, y validan principios y prácticas ecológicas, sostenibles, feministas, cooperativas, solidarias y de reciprocidad.

Nudos disciplinares de Políticas y legislaciones en la organización y la producción del trabajo.

- Las regulaciones estatales y supranacionales acerca de la apropiación, de la producción y del trabajo reflejan las relaciones socioeconómicas dominantes, y son objeto de resistencias y disputas de sentido desde los sectores subalternos y las propuestas políticas de las economías otras.

Contenidos: La definición de los trabajos. El trabajo como mercancía y la constitución de un mercado laboral. La desigualdad en la disputa capital-trabajo. Genealogía de la apropiación del trabajo en el capitalismo y su relación con la normatividad jurídica. Las políticas estatales y la legislación laboral. Los mercados internacionales, el estado y las legislaciones laborales.

Las luchas sociales en relación a los derechos laborales. La incorporación de las mujeres al mercado laboral y la subordinación femenina en la concreción de los derechos laborales, las disputas por la igualdad. La relación de dependencia y el desarrollo del trabajo autónomo. La ley del contrato de trabajo y sus accesorias como fruto de la

ES COPIA



RESOLUCIÓN N° 1045
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

disputa acerca de la apropiación del trabajo. La institucionalización de los derechos sociales al trabajo, al salario, a la jornada laboral, a las licencias, y a la sindicalización como consecuencia de las luchas de los trabajadores subalternos. Las paritarias y los convenios colectivos de trabajo en el marco de las diversas actividades. Las disputas de género en el ámbito laboral: ley de cupo trans.

Los derechos y obligaciones en relación al trabajo autónomo. Condiciones de trabajo y normatividad. Las regulaciones estatales en el desarrollo profesional. El resguardo de los derechos. La institucionalización de colegios y consejos profesionales. Matriculaciones, responsabilidades y derechos.

Las inscripciones impositivas y laborales. La seguridad social en el ámbito del trabajo dependiente y autónomo. El derecho a la protección de la salud. La responsabilidad y los seguros en el resguardo de los trabajos y sus productos.

Nudos disciplinares y Contenidos de Organizaciones y administración de los procesos productivos e industriales

- La incorporación de diversas racionalidades de producción e intercambio a las lógicas organizacionales, cuestiona el objetivo de la acumulación, el eje de la eficiencia, el análisis de las productividades, y el disciplinamiento laboral; y propone objetivos de satisfacción de las necesidades, el eje de la sostenibilidad a partir del trabajo cooperativo y solidario, el análisis de diversos modos de producción y distribución, y la participación y empoderamiento colectivos.

Las organizaciones como sistemas abiertos en interrelación con la producción de territorios. Organizaciones y procesos productivos. Los diversos trabajos en las organizaciones. Los procesos de producción en las organizaciones. Racionalidad occidental, Ciencia y tecnología en el centro del debate sobre la innovación. Otras racionalidades en las organizaciones y los procesos productivos. La eficiencia considerada como la posibilidad de sostenibilidad de la vida y las decisiones organizacionales. La administración de las organizaciones como proceso complejo y múltiple. Los procesos administrativos. Planificación estratégica y planificación participativa. La toma de decisiones en función de los objetivos y metas organizacionales. Valorización y presupuestos. El control y las acciones correctivas.

Decisiones sobre la producción y necesidades de la comunidad. La incorporación de nuevos productos y sus ciclos de producción. El aprovisionamiento de las materias primas y los insumos, y su relación con los bienes comunes. Los tipos de procesos productivos. La utilización de energía y la disputa en relación a la posibilidad de renovación. La consideración de las normas en procesos y productos. La disposición del espacio de producción, la normativa y la seguridad. Normalización y utilización de estándares. La calidad del producto y la calidad proceso considerado en función de la sostenibilidad y los trabajos. Los estándares para establecer la calidad de los productos. Certificación y relaciones con otras organizaciones. Las normas ISO como estándares exigidos y deseables, y la disputa de poder en su imposición. Controles internos y externos sobre la producción. Almacenamiento, depósitos y stock. La consideración acerca de los costos de producción.

La distribución y la comercialización. Análisis del mercado y los mercados. Decisiones sobre comercialización y formación de precios. El marketing y la creación de necesidades. Cadenas de valor y distribución. Transportes y contaminación, nuevas consideraciones acerca de la medición de la eficiencia. Redes de comercialización y la globalización de las organizaciones de comercio y precio justo.

ES COPIA


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

RESOLUCIÓN N° 1045
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



Políticas organizacionales en relación a los trabajos. Las decisiones sobre los trabajos y la distribución de las tareas. La especialización y la racionalidad instrumental. La retribución de los trabajos, salarios, convenios colectivos, incentivos no salariales y acción sindical. Las consideraciones de igualdad en los trabajos femeninos y de sexualidades disidentes. Las formas de organizar los trabajos en las organizaciones y la rigidez de las estructuras. La distribución del poder en las organizaciones. La organización por proyectos y la participación.

Las subjetividades y las políticas organizacionales.

Las decisiones financieras, los objetivos de las organizaciones y las posibilidades del entorno. Inversión y procesos productivos. La elaboración de presupuestos financieros. El acceso al crédito y la posibilidad de inversión. El control sobre los flujos financieros.

La dirección organizacional como espacio de decisión, y la toma de decisiones colectivas. Las decisiones asamblearias en las organizaciones y los niveles de jerarquías.

La importancia de la información en los procesos administrativos de las organizaciones. Los flujos de información en las estructuras organizativas. La construcción de sistemas de información y el procesamiento de datos. La transformación, el transporte y el almacenamiento de la información en las organizaciones. Las redes comunicacionales. La evaluación de la información proveniente del ámbito externo e interno para la toma de decisiones. La comunicación y la información en las organizaciones

Los procesos de control organizacional y su relación con los objetivos y metas. Tipos de control y acciones correctivas. La legitimidad y legitimación de procesos decisorios, y de políticas y prácticas económico-financieras de las organizaciones.

- Las variadas formas de producción e intercambio existentes generan diversos tipos de mercados, todos exitosos en la generación de bien-estar para sus comunidades.

Comunidades y producción. Territorios y sostenibilidad de la vida. Las relaciones campesinas y urbanas, y la producción y la comercialización. Lógicas campesinas en los procesos productivos y eficiencia productiva. Agroecología y procesos productivos. Las relaciones de reciprocidad comunitarias en los múltiples mercados. Otros modos eficientes de producir y comercializar: el trueque, la feria, la minga, la trashumancia entre otras.

Los procesos de agregación de valor y las industrias. La producción artesanal y la formación de precios. Normativas en relación a la calidad de los productos artesanales. Trabajo artesanal y relación tiempo-producto.

La disponibilidad financiera en la producción y comercialización comunitarias. Bancos comunitarios y redes de financiación. Las monedas alternativas y su capacidad comercial.

- La construcción de sistemas de información contable implica la utilización de información proveniente del entorno y de la organización, y su procesamiento, para sistematizarla y organizarla como base para la toma de decisiones.

Los sistemas de información y sus componentes. El procesamiento y la producción de datos. La contabilidad como un subsistema de información inserto en el campo de la economía. Poder estatal y definiciones contables. Los patrimonios y su valorización. Las actividades de las organizaciones, sus circuitos, sus comprobantes y la producción de información contable. El procesamiento electrónico de datos y las relaciones con el entorno. Los informes contables, sus implicancias en la racionalización instrumental de las actividades organizacionales y la relación con el estado.

ES COPIA


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

RESOLUCIÓN N° 1045
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



Las normativas de seguridad e higiene, en el marco de las diversas actividades productivas e industriales, resguardan los trabajos y a los/las trabajadoras. Las disputas acerca de las condiciones de trabajo. La seguridad y la higiene en el desarrollo de las tareas de producción. El resguardo de las personas en el ámbito laboral. Consideraciones acerca de las responsabilidades empresarias en el establecimiento de las medidas de seguridad e higiene. El resguardo de la producción y el producto en las tareas de producción. Las normativas en relación a la higiene. Normas de seguridad industrial. Inspecciones. La seguridad industrial y los seguros.

4.3 Campo de la Formación Específica.

4.3.1. Fundamentación.

La Electromecánica en su génesis se desarrolla combinando saberes y conocimientos de la Electricidad y la Mecánica para resolver demandas de proyectos, instalaciones, mantenimiento de equipos y aparatos electromecánicos aportando a las demandas sociales de consumo masivo, de sustentabilidad agroalimentaria, desarrollo urbano e industrial, medicinales, entre otros. A través del desarrollo sociohistórico de las diferentes disciplinas de la formación científico-tecnológica se produjo la evolución de la electromecánica y la incorporación de la electrónica. Actualmente, articula y conjuga saberes de la electricidad, mecánica y electrónica debido a los avances de las nuevas tecnologías. Estos nuevos conocimientos complejizan y resuelven la praxis electromecánica actual, entendiendo la praxis como la conjunción entre el saber y el hacer.

4.3.2 Estructura de Conocimientos y Saberes:

La orientación electromecánica se estructura a partir de tres ejes: mecánica, electricidad y electrónica. Estos ejes se organizan y relacionan con sus nudos problemáticos en los distintos campos disciplinares, tanto de la formación específica como del campo científico tecnológico.

Mecánica

La Mecánica entiende en el movimiento y equilibrio de los cuerpos que se encuentran bajo la influencia de sistemas de fuerzas y en la transformación de los materiales en piezas tecnológicas, diseñadas para tal fin. Se trata por lo tanto, del estudio del desplazamiento y el reposo de los objetos que están sometidos a fuerzas. También llamamos así a los principios y sistemas que permiten generar y transmitir movimientos. La agrupación de componentes que son móviles y se encuentran vinculados entre sí a través de diversas clases de uniones, hace que dicha estructura pueda transmitir energía cinética y trabajo mecánico.

Núcleos problemáticos

- El análisis y diseño para desarrollo de mecanismos eficientes en la conversión energética y el uso racional de los bienes comunes.
- El análisis y diseño para la transmisión de movimientos con alto rendimiento de conversión de la energía en equipos e instalaciones electromecánicas.
- El estudio y diseño de los órganos de unión en sistemas mecánicos estáticos y dinámicos presentes en equipos e instalaciones electromecánicos.

Electricidad

Los fenómenos electromagnéticos propios de los equipos e instalaciones eléctricas, entienden en los procesos de generación, distribución y transformación de la energía

ES COPIA


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



RESOLUCIÓN N° 1045
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

eléctrica y electromotriz, como campo de aplicación de la orientación electromecánica. El diseño y cálculo de instalaciones, la interpretación de documentación técnica conforma procedimientos para las operaciones, montajes y mantenimientos de equipos.

Todos los equipos e instalaciones eléctricas requieren del conocimiento e identificación de elementos de protección y maniobra para el funcionamiento óptimo y eficiente de los mismos.

Núcleos problemáticos

- Problematización y análisis de los equipos e instalaciones generadoras de energía eléctrica y fuerza electromotriz en relación con el cuidado del ambiente y la soberanía energética.
- El estudio, montaje, operación y mantenimiento de los equipos e instalaciones de distribución energética con criterios de eficiencia y uso racional del espacio socio ambiental.
- El estudio, montaje, operación y mantenimiento de los equipos e instalaciones de transformación energética, y la selección de materiales y herramientas en la construcción de sistemas electromecánicos eficientes en consonancia con el cuidado del ambiente.
- La selección de elementos de operación, comando y maniobra que intervienen y protegen equipos, instalaciones y la vida, en aplicaciones de baja, mediana y gran escala.

Electrónica

La electrónica como física aplicada al control de la corriente eléctrica interviene en el campo de la electromecánica para el desarrollo de sistemas y equipos de control automatizado. Para entender los fenómenos electromagnéticos que se dan en los circuitos, es necesario el estudio y reconocimiento de la teoría de semiconductores, comprender las estructuras básicas de formación de componentes y la asociación fundada en teoremas y leyes propias del campo electrónico. En los procesos industriales y la producción de bienes y servicios se requiere de la medición de variables eléctricas y circuitos electrónicos que den respuesta a los sistemas productivos.

Los circuitos neumáticos, hidráulicos y eólicos tienen en común denominador el estudio del comportamiento de los fluidos. La física que gobierna estos conceptos se vincula con la electrónica en manera de medición y control de las variables asociadas a procesos, utilizando instrumentos y dispositivos de comando y maniobra.

Núcleos problemáticos

- El montaje, operación y mantenimiento de los sistemas y equipos para la automatización de procesos industriales en baja, mediana y gran escala de proyectos socio tecnológicos.
- El montaje, operación y mantenimiento de los sistemas y equipos para el control de variables electromecánicas en procesos industriales de baja, mediana y gran escala para proyectos socio tecnológicos.
- El montaje, operación y mantenimiento de los instrumentos de control de procesos en términos de variables electromecánicas para procesos industriales de baja, mediana y gran escala para proyectos socio tecnológicos.

5. CAMPO DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALIZANTES

Espacio de formación y de intervención social

"Nuestros/as alumnos/as no solo tienen derecho

ES COPIA


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



RESOLUCIÓN N° 1045
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

*a la escolarización secundaria,
lo más importante es que tienen derecho
a tener éxito en la escuela secundaria"*

M.A. Santos Guerra



Introducción

La elaboración del texto curricular correspondiente al Campo de las Prácticas Profesionalizantes se estructura atendiendo e incorporando los aportes pertinentes de las escuelas, que debatieron su identidad y sentido en la formación técnico profesional y en la escuela secundaria. Sus desarrollos también están en diálogo con los Marcos Socio Político Pedagógico y Didáctico del Diseño Curricular Jurisdiccional del Ciclo Básico Común.⁴⁴

En coherencia con la metodología participativa de construcción curricular, se elaboró un primer documento disparador del debate que dio paso a un proceso de escritura colaborativa entre las escuelas técnicas de la provincia.

Escribir un documento de manera colaborativa supone ciertas dificultades de organización, ya que es necesario comunicar ideas, dividir y coordinar el trabajo, acordar, resolver conflictos y triangular con base en el objeto de estudio, los plurales argumentos y propuestas.

De todas maneras, estas mismas dificultades cuando se resuelven favorablemente, otorgan una riqueza especial al proceso de escritura y a los aportes que surgen como resultado. La escritura colaborativa, sobre todo, tiene muchas ventajas puesto que cuando se trabaja de forma coordinada, se pueden hacer explícitas, esto es públicas, un repertorio de ideas desde una forma social de pensar que invita a la reflexión conjunta.

En síntesis, se favorece el intercambio y el aprendizaje grupal e individual entre iguales que piensan y escriben sobre qué educación en la escuela pública.

Conceptualización y definición de las prácticas profesionalizantes

Las prácticas profesionalizantes, ¿qué son?

Resulta necesario comprender a las Prácticas Profesionalizantes (P.P.) como un dispositivo pedagógico capaz de construir y dinamizar conocimientos y saberes que la Institución Educativa, docentes y estudiantes ponen en juego cuando se relacionan con un medio concreto -situado- y despliegan diferentes actividades en él.

Las prácticas profesionalizantes pueden llevarse a cabo en distintos entornos formativos, tanto dentro de la escuela como fuera de ella y organizarse de maneras múltiples y diversas⁴⁵.

En este sentido, las P.P. deben definirse como cursos de políticas institucionales orientadas por el derecho de constituirse colectivamente, como sujetos de transformación activa.

Las P.P. configuran también prácticas integradas que suponen la articulación de conocimientos adquiridos, investigación y saberes por adquirir. En este sentido, las P.P. son,

instancia de aprendizaje integradas a los ejes programáticos que promueven actividades o espacios, para lograr articulación entre teoría y práctica en los procesos formativos y la vinculación de los/las estudiantes practicantes al desarrollo de formulaciones y propuestas asociadas al mundo del trabajo, cultura y la producción, (Resolución C.P.E. N° 1862/2018, Neuquén).

44 Resolución N° 1463/2018. Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

45 Cf. Documento de Prácticas profesionalizantes. Versión 2. Marzo 2007. CFCyE.- INET. Descargado de: <http://fediap.com.ar/administracion/pdfs/La%20Pr%C3%A1cticas%20Profesionalizantes%20-%20Versi%C3%B3n%202.0.pdf>.

ES COPIA


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

RESOLUCIÓN N° 1 0 4 5
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

Se entienden como "(...) ejercicios en condiciones de trabajo, reales o simuladas, donde los estudiantes deberán resolver una o más situaciones problemáticas concretas con sus aprendizajes previos⁴⁶, que deben ser diseñadas en equipo en cada institución educativa de forma que las/los estudiantes logren articular de manera integral sus conocimientos y saberes.

Las prácticas profesionalizantes en las bases legales

La Ley de Educación Técnico Profesional 26.054, establece que las P.P. deben "(...) desarrollar oportunidades de formación específica propia de la profesión u ocupación abordada y prácticas profesionalizantes dentro del campo ocupacional elegido" (art. 6, inc. c).

La norma también ubica como propósito de esta formación el,

Desarrollar procesos sistemáticos de formación que articulen el estudio y el trabajo, la investigación y la producción, la complementación teórico-práctico en la formación, la formación ciudadana, la humanística general y la relacionada con campos profesionales específicos, art. 7, inc. c)

Asimismo, en otro artículo, se establece lo siguiente:

El sector empresario, previa firma de convenios de colaboración con las autoridades educativas, en función del tamaño de su empresa y su capacidad operativa favorecerá la realización de prácticas educativas tanto en sus propios establecimientos como en los establecimientos educativos, poniendo a disposición de las escuelas y de los docentes tecnologías e insumos adecuados para la formación de los alumnos y alumnas. Estos convenios incluirán programas de actualización continua para los docentes involucrados. (art. 15).

Cuando las prácticas educativas se realicen en la propia empresa, se garantizará la seguridad de los alumnos y la auditoría, dirección y control a cargo de los docentes, por tratarse de procesos de aprendizaje y no de producción a favor de los intereses económicos que pudieran haber a las empresas. En ningún caso los alumnos sustituirán, competirán o tomarán el lugar de los trabajadores de la empresa. (art. 16).

No obstante, sobre estos últimos dos artículos cabe preguntarse si sólo debe sostenerse la práctica profesionalizante con el sector empresario. Entendemos y acordamos que es menester vincular este dispositivo pedagógico con otras miradas, otros lugares, otros territorios, enhebrando otros vínculos con la sociedad.

Las Prácticas Profesionalizantes inscriptas en un enfoque socio comunitario:

- a) Constituyen una respuesta político educativa de la escuela pública, de atender la necesidad de una formación compleja y sensible para la intervención responsable, comprometida y autónoma en la vida social y en los valores de una sociedad democrática;
- b) Ofrecen a nuestros jóvenes la oportunidad de ser protagonistas, de comprometerse con su comunidad, de explorarla, de sensibilizarse ante sus necesidades, de identificar sus problemáticas;
- c) Posibilitan que el estudiantado problematice, resignifique, articule e integre el conjunto de aprendizajes escolares adquiridos, conquistados en sus trayectorias de formación y que los ponga a prueba en el abordaje de concretos problemas y necesidades y en la construcción de alternativas de solución.

46 Aporte Distrital.

ES
COPIA

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

RESOLUCIÓN N° 1045
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

De esta manera, las Prácticas Profesionalizantes se configuran como un campo de formación con presencia en todo el Ciclo Orientado, ya que expresan un conjunto de conocimientos y saberes propios del perfil profesional pertinente a las Orientaciones de la Escuela Secundaria Modalidad Técnico Profesional.

Así lo indica la Resolución del C.F.E N.º 14/07, estableciendo que,

las prácticas profesionalizantes constituyen uno de los núcleos centrales y al mismo tiempo, un eje transversal de la formación, que da sentido e integralidad al conjunto de saberes y capacidades que comprende la formación orientada a un perfil profesional y se expresa en un título técnico. Esto supone una articulación necesaria de los aprendizajes de los distintos espacios curriculares contemplados durante el segundo ciclo. Por consiguiente, las prácticas profesionalizantes requieren espacios curriculares específicos a ser desarrollados durante todo el segundo ciclo y no sólo al culminar la trayectoria formativa" (Anexo I, art. 52).

Por otra parte, la Resolución del C.F.E N° 229/2014, define a las prácticas profesionalizantes como,

aquellas estrategias formativas integradas en la propuesta curricular, con el propósito de que los alumnos consoliden, integren y amplíen, las capacidades y saberes que se corresponden con el perfil profesional en el que se están formando, organizadas por la institución educativa y referenciadas en situaciones de trabajo y/o desarrolladas dentro o fuera de la escuela. (Anexo I, art. 19).

Al respecto se señala que la Ley 26.054 (2005) establece que,

La formación profesional tiene como propósitos específicos preparar, actualizar y desarrollar las capacidades de las personas para el trabajo, cualquiera sea su situación educativa inicial, a través de procesos que aseguren la adquisición de conocimientos científico-tecnológicos y el dominio de las competencias básicas, profesionales y sociales requerido por una o varias ocupaciones definidas en un campo ocupacional amplio y con inserción efectiva en el ámbito económico- productivo. (art. 8).

Por último, es necesario aclarar que las P.P., al ser un campo de formación con presencia en todo el Ciclo Orientado también cuenta con otras regulaciones en cuanto a la obligatoriedad y a las cargas horarias mínimas que deben disponer, con el fin de ofrecer una garantía del derecho a la educación técnica del estudiantado como sujeto pedagógico.

En este sentido, la Ley 26.054 (2005, art. 22) establece que los criterios sobre las cargas horarias serán establecidos por el Consejo Federal de Educación en sus respectivas resoluciones. Así, la Resolución C.F.E N° 14/2007, establece un mínimo de 200 horas reloj para este campo de formación (Anexo I, art. 56) y ello es ratificado por la Resolución C.F.E N.º 229/2014, Anexo I, art. 58.

Las prácticas profesionalizantes como dispositivo pedagógico

El primer objetivo de las P.P. debe ser el conocimiento del territorio en donde se encuentra inserta la institución educativa y la subsiguiente relación con ese entorno. De esta manera es posible vincular las P.P. a las necesidades y demandas de la sociedad y no sólo del entorno empresarial. Esta manera de mirar las P.P. nos crea un vínculo Institución- Comunidad particularmente situado y socialmente construido.

Sin duda es la escuela quien debe organizarlas, implementarlas y evaluarlas, y aquí reside el pilar fundamental de las Prácticas Profesionalizantes. La capacidad de gestión que tienen los equipos de conducción de los establecimientos educativos, siempre con una visión horizontal, en acuerdo con los equipos docentes, adquiere una importancia altamente significativa con el objetivo de poner en práctica este tipo de dispositivo



ES COPIA


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



RESOLUCIÓN N° 1045
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



pedagógico, de estrategias formativas, sobre procesos socio-productivos de bienes y servicios que tenga afinidad con el entorno tecnológico y con el entorno social.

Como ya se ha expresado, las P.P. engarzan los saberes construidos en relación con el perfil profesional y lo acercan al mundo del trabajo y a la comunidad para la transformación de la realidad y de la propia subjetividad como sujetos sociales activos y miembros de esa comunidad.

Esto último es de vital importancia en la comprensión de las P.P., ya que estas se han valorado siempre desde la formación específica y técnica del estudiante y lo que se quiere poner de relieve aquí es, -además del conocimiento técnico-, el saber transformar la realidad y el saber transformarse como miembro de una comunidad.

Es necesario una planificación de cada P.P., para lo cual se tendrán en cuenta los tiempos, que no siempre podrán ser de un ciclo lectivo, podrán excederse o ser menores, teniendo en cuenta fundamentalmente, la relación entre la trayectoria escolar de los/las estudiantes y las necesidades de las comunidades, organizaciones sociales y productivas del territorio local.

La reflexión facilita la permanente confrontación y análisis entre una práctica impuesta, una práctica deseada y la práctica asumida; entre los condicionantes personales y contextuales. Por ello se constituye en un puente entre lo que se hace, lo que se aspira a hacer y lo que 'enseñan' las teorías, la propuesta curricular y las propuestas editoriales. Ese puente es a su vez, la única posibilidad de transformación profunda y duradera de las prácticas. Reflexionar como el acto de considerar de nuevo y detenidamente una cosa, se hace fundamental en una práctica. La reflexión supone *"la capacidad de ir y venir de lo particular a lo general, de encontrar marcos de interpretación teóricos para dar cuenta de una situación singular, así como de identificar rápidamente incidentes críticos o prácticas que permitan desarrollar o cuestionar una hipótesis"*.⁴⁷

Se entiende, entonces, al proceso reflexivo como aquel que permite darse cuenta y dar cuenta de las propias acciones y de la diversidad de condicionantes que las determinan. Esta propuesta no solo promueve la formación ciudadana y el aprendizaje de resolución de conflictos éticos en la praxis, sino que también instala una manera de aprender más y mejor, de dar sentido y relevancia social al conocimiento. Constituye una forma de aprendizaje activo y significativo, situado en el contexto de una comunidad.

Estas prácticas tratan de sostener al mismo tiempo la intención pedagógica de mejorar las formas de aprender y la intención solidaria de ofrecer una respuesta participativa a una necesidad social.



Las Prácticas Profesionalizantes serán una trayectoria obligatoria, en todas las escuelas técnicas de la provincia del Neuquén y serán los organismos pertinentes quienes procederán a desarrollar la normativa correspondiente para que este derecho se lleve adelante.

Las prácticas tienen un impacto positivo entre los docentes ya que permiten una ampliación de conocimientos, mientras se observa una optimización de recursos y del tiempo. En este sentido, los docentes sienten una gran satisfacción, al igual que un impacto en la revalorización de conocimientos trabajados en el aula-clase⁴⁸. También se pueden identificar los aportes positivos para los estudiantes, cuando se organizan

47 Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. 3º Edición. México: Graó, pág. 110.

48 Aporte Distrital.

ES COPIA

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

RESOLUCIÓN N° 1045
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

contextos de aprendizajes y de descubrimiento que los sitúan en el locus de las realidades sociales y en el ámbito de la experiencia directa. Habilitan y posibilitan el reconocimiento de los requerimientos del contexto laboral, la adquisición de autonomía, el trabajo en equipo, la adquisición del lenguaje del campo laboral y la vinculación de los contenidos disciplinares con el contexto laboral⁴⁹

Los factores pedagógicos transversales de las P.P.

Aquí resulta necesario reconocer tres factores intrínsecos, co-constitutivos y fundamentales de las P.P., a saber: la REFLEXIÓN, el REGISTRO y la EVALUACIÓN.

La REFLEXIÓN favorece el anclaje de los aprendizajes, la introspección y el conocimiento en sí mismos y de las relaciones grupales. Las actividades de reflexión consolidan el análisis de la realidad, generan sentidos en los aprendizajes y permiten la formación de conciencia crítica y compromiso ciudadano. En este sentido, se deberían prever espacios para reflexión en cada etapa, desde el diagnóstico y la planificación hasta la evaluación.

El REGISTRO consiste en documentar sistemáticamente las actividades desarrolladas en múltiples soportes y formatos (escritos, audiovisuales, gráficos, multimediales). Implica guardar y conservar la "historia" de cada práctica, uno de los recursos más utilizados es la carpeta de campo. Esto permite que cada PRÁCTICA PROFESIONALIZANTE sea conocida por los miembros de la comunidad, de otras instituciones, en un proceso de hacerse públicas, esto es comunes y compartidas.

Enfatizamos que la tarea de registro y la sistematización están íntimamente ligadas a la comunicación.

La EVALUACIÓN es entendida como un proceso de carácter cualitativo, que ha de desarrollarse desde el inicio contemplando:

- a) el diagnóstico necesario para diseñar, proyectar, implementar y desarrollar determinada práctica;
- b) las definiciones respecto de fundamentos, objetivos, procedimientos;
- c) la identificación de obstáculos y facilitadores;
- d) las redefiniciones de estrategias en el proceso y
- e) el ejercicio crítico sobre decisiones, procesos, logros e impactos, que permitieron que las P.P. se desarrollaran de determinada manera.

Propósitos de las P.P.⁵⁰

La escuela al diseñar las prácticas profesionalizantes debe considerar los siguientes propósitos, entre otros:

- Promover la puesta en práctica de saberes profesionales socialmente significativos que tengan afinidad con el futuro entorno de trabajo según la formación específica de la orientación.
- Contribuir al aporte de elementos significativos para la formación de un/a técnico/a que tiene que estar preparado para su inserción inmediata en el sistema socio productivo
- Fortalecer los procesos educativos a través de vínculos con los sectores productivos, estatal, organizaciones sociales, cooperativas, etc. que generan procesos de retroalimentación, obtención de información y reconocimiento mutuo de demandas y necesidades de la sociedad en su conjunto.

49 Ídem.

50 Documento de Prácticas profesionalizantes. Versión 2. Marzo 2007. CFCyE.- INET, pág. . Recuperado de: <http://fediap.com.ar/administracion/pdfs/La%20Pr%C3%A1cticas%20Profesionalizantes%20-%20Versi%C3%B3n%202.0.pdf>. Ver Finalidades.



RESOLUCIÓN N° 1045
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



- Desarrollar estrategias que apunten a la comprensión real de los/las estudiantes sobre el mundo del trabajo como superador de la lógica del empleo.

Objetivos de las P.P.⁵¹

A través de las prácticas profesionalizantes los/as estudiantes tendrán que estar preparados/as para su inserción autónoma en el sistema socio productivo, la prosecución de estudios superiores y la intervención reflexiva e informada en la esfera pública. Por ello los objetivos de las mismas son:

- Formarse en la cultura del trabajo y la puesta en valor de este como proceso formador de singularidades (entendiendo al ser humano como único/a e irreplicable) y como miembro activo/a de la comunidad.
- Reconocer la diferencia entre las soluciones que se basan en la sola racionalidad técnica y la existencia de un problema complejo que asume esa racionalidad, pero no se agota en ella.
- Integrar y transferir aprendizajes adquiridos a lo largo del proceso de formación (trayectoria escolar)
- Conocer los procesos de producción de bienes y servicios.
- Tomar conciencia de la importancia del trabajo en el marco de los derechos y obligaciones de los trabajadores.
- Enfrentarse a situaciones complejas y de resolución de conflictos éticos.

De esta manera, se sostiene que es necesario establecer algunas pautas mínimas a desarrollarse dentro de las instituciones para lograr estos propósitos y objetivos planteados:

- Las P.P. deben estar integradas al Proyecto Educativo Institucional⁵²
- Estar integradas horizontal y verticalmente al proceso de formación.
- Desarrollar procesos de trabajo propios del campo del perfil profesional.
- Poner en juego valores y actitudes propias del ejercicio profesional debido a que los/las estudiantes son parte constitutiva y 'por - venir deseable' de una sociedad.
- Ejercitar gradualmente los niveles de autonomía y criterios de responsabilidad.

La comunidad como espacio de desarrollo de las P.P.

Ninguna comunidad humana es capaz de mostrarse como una tela en blanco, todas manifiestan potencialidades, necesidades, problemas, ausencias, demandas, triunfos, fracasos -en definitiva- manifiestan experiencias. El problema del ser humano y de sus instituciones ha sido que no siempre han sabido "leer" esas experiencias comunitarias para transformar y transformarse con ella.

En este sentido, hay que agudizar la vista y el oído para "observar" y "escuchar" a las comunidades en las que se insertan nuestras escuelas técnicas para comprender las "realidades" olvidadas, no vistas, tapadas o silenciadas. Solo así, daremos el primer paso en la construcción de unas P.P. que estén vinculadas y transformen las realidades subjetivas de las comunidades y de los/las estudiantes.

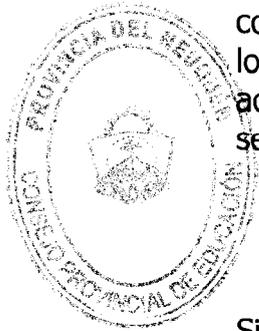
Debemos comprender que en nuestras escuelas convivimos las mismas personas que formamos una comunidad y que estamos permanentemente realizando y/o transformando prácticas sociales dentro y fuera de la escuela, por ello la comunidad no puede estar al margen de un principio vertebrador como lo son las P.P. y por ello es la comunidad- uno de los lugares- en la que deben desarrollarse.

51 Ídem.

52 Aporte Distrital.



RESOLUCIÓN N° 1045
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

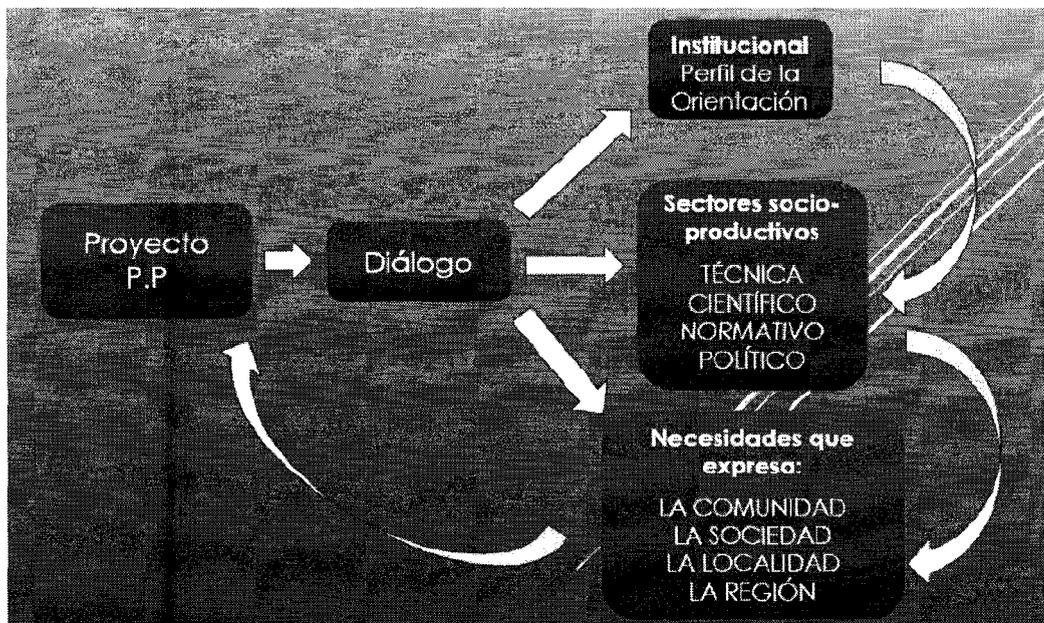


De este modo, las P.P. deben articularse con el P.E.I, conociendo y reconociendo el contexto donde está ubicada la institución y afirmando la participación activa de todos los sectores sociales, culturales, del comercio, de la producción y de la industria. Estas acciones son las que darán sustento a la proyección en el tiempo de las P.P. En este sentido, la Resolución C.F.E N° 229/14 expresa,

Las instituciones que brindan Educación Técnico Profesional se distinguen por una fuerte vinculación con el medio local y regional en el cual se encuentran insertas y por procurar que ese contexto se refleje y se trabaje en su propuesta formativa. (Anexo I, art. 25)

Sin desconocer que las prácticas profesionales se desarrollan en estructuras sociales e institucionales condicionantes, hay aportes que permiten superar la perspectiva sostenida por la racionalidad técnica sobre la práctica, ocupada exclusivamente en los problemas instrumentales. Schwab (1983)⁵³ constituye otro hito en la crítica a la racionalidad técnica y en la defensa de la enseñanza como actividad teórico-práctica, ya que sostiene que el/la profesor/a debe poner permanentemente en juego, ante las situaciones complejas que le plantea su práctica, criterios racionales de comprensión, para concretar fines en situaciones específicas.

El concepto de praxis aportado por Freire (1970)⁵⁴, hace referencia a la articulación indicotomizable, - concepto o idea que se asocia a la forma sensible o perceptible del signo y el objeto que representa -, entre teoría y práctica, entre reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo. La reflexión apunta a conocer, darse cuenta de las relaciones entre el hombre y el mundo, relaciones ocultas para la conciencia mágica, para la conciencia ingenua. Ese darse cuenta implica también el tomar conciencia acerca de la propia subjetividad, acerca de las posibilidades de reflexionar críticamente sobre el mundo y actuar para transformarlo. La conciencia es la capacidad que el hombre tiene de distanciarse de las cosas para hacerlas presentes.



La comunidad como espacio de desarrollo de las P.P.

Modalidades y Formatos de las P.P.

Estas prácticas pueden llevarse a cabo en distintos entornos de aprendizaje -tanto dentro como fuera del establecimiento escolar-, y organizarse a través de diversas actividades formativas. A su vez, se integran a la propuesta curricular aunque de un

53 Schwab, J. (1983). "Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum". En Gimeno Sacristán y Pérez Gómez: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

54 Freire, P. (1970). *La pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva

ES COPIA

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

RESOLUCIÓN N° 1045
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

modo dispar, no siempre orgánico y sistemático debido a la realidad intrínseca de la misma. Cualquiera sea la forma que adopten y los modos en que se concreten, incluso más allá de sus objetivos explícitos e inmediatos, las prácticas profesionalizantes cumplen un rol fundamental en la educación técnico profesional. Por caso, estas posibilitan al estudiantado un acercamiento a formas de organización y relaciones de trabajo; experimentar procesos científico-tecnológicos y socioculturales que hacen a las situaciones de trabajo, reflexionar críticamente sobre ellos y proporcionar a la institución educativa insumos para favorecer la relación con su contexto.

Así, las Prácticas se pueden llevar a cabo articulando Teoría y Talleres, trabajando en Red con otras instituciones, escuchando las inquietudes de los estudiantes, para plantearlas –luego- a través de Proyectos Educativos a realizarse dentro y fuera de la escuela.⁵⁵

En este sentido proponemos un cambio de paradigma en donde las Prácticas profesionalizantes son fundamentales para implementar: "desde una escuela técnica hacia una escuela tecnológica"⁵⁶.

En este sentido, desde la escuela técnica tradicional se instauran las siguientes características:

- Reproductivista del conocimiento
- Verticalista
- Exclusiva
- Competitiva
- Sin inserción comunitaria

En cambio, desde una escuela tecnológica se proponen –para la formación de una ciudadanía crítica y técnica- las siguientes características:

- Revisora e investigadora de su propia práctica
- Democratizadora y generadora de conocimiento
- Que promueva la participación comunitaria
- Que sea inclusiva
- Que entienda al conocimiento como bien social
- Que reconozca la interculturalidad
- Que revalorice las ciencias sociales desde su impacto en consonancia con la tecnología
- Que sea integradora de conocimientos
- Que contemple el contexto donde desarrolla su práctica

A modo de conclusión

En este marco, las Prácticas Profesionalizantes que intervienen en realidades desfavorables no son entendidas como un "hacer caridad" u ocupar el lugar de quienes que deben encargarse de estas problemáticas, sino que implica una mirada hacia el otro y la otra como un igual, el reconocimiento de las necesidades que tiene, las situaciones injustas que atraviesa o los derechos que debería tener cubiertos, y la reflexión crítica sobre ello. De esta manera, también conlleva el compromiso de involucrarse, junto con el otro y la otra, para transformar esa realidad.

Los/las estudiantes necesitan participar de manera propositiva en la vida de la comunidad, de manera activa ya que se sostiene que se aprende dentro y fuera del aula. Así, se deben desarrollar estrategias para intervenir adecuadamente en la resolución de problemas comunitarios o aportes a empresas en las que se actúen.

De esta manera, se concibe un paradigma donde el conocimiento es un bien social que puede y debe ser puesto al servicio de la comunidad. La ciudadanía participativa y

55 Aporte Distrital.

56 Aporte Distrital.



RESOLUCIÓN N° 1045
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

solidaria se aprende practicándola en territorios que sean fuente de aprendizaje y de intervención.

Las Prácticas Profesionalizantes son una propuesta pedagógica con tradición a nivel latinoamericano con probado impacto en los conocimientos, saberes e inclusión educativa.

6. CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA DE LA ORIENTACIÓN

Las decisiones epistemológicas, pedagógicas y didácticas tomadas en el proceso de producción curricular de las Escuelas Secundarias de la Provincia del Neuquén, hacen pública una visión compartida para pensar la enseñanza, el curriculum en acto y sus tensiones con el currículum como texto, el trabajo docente, las prácticas docentes y los sujetos que aprenden.

La construcción curricular continúa como proceso 'en terreno', situado y comprometido con el,

diseño de propuestas pedagógicas inclusivas, abiertas y creativas en su concepción, (entendidas) como construcciones intelectuales, en mucho artesanales y colectivas, que contribuyan a renovar las experiencias y el deseo de aprender, entre sus efectos. (Coria. A., 2017).

La Construcción Metodológica y los Enfoques a atender en la Escuela Técnica

Como hemos definido en el Marco Didáctico, (Resolución 1863/18), la práctica de enseñar es construida en el marco de la relación entre contenidos, metodología y los sujetos que aprenden, relación estructurante de la Construcción Metodológica, (Furlan, A., 1989, citado por Edelstein, G., 1996).

Ángel Díaz Barriga (1985), explica que el Método es la articulación entre el conocimiento como producción objetiva, (lo epistemológico objetivo) y el conocimiento como problema de aprendizaje (lo epistemológico subjetivo).

Desde esta inscripción,

La construcción metodológica así significada no es absoluta, sino relativa. Se conforma a partir de la estructura conceptual (sintáctica y semántica) de la disciplina y la estructura cognitiva de los sujetos en situación de apropiarse de ella. Construcción por lo tanto de carácter singular, que se genera en relación con un objeto de estudio particular y con sujetos particulares. Como expresión de su carácter singular cobra relevancia, así mismo, reconocer que la construcción metodológica se conforma en el marco de situaciones o ámbitos particulares. Es decir, se construye casuísticamente en relación con el contexto (aúlico, institucional, social y cultural). (Edelstein, G., 1996, pp. 81-82).

Las particulares y singulares construcciones metodológicas de la escuela secundaria técnica profesional se encuentran en diálogo con los enfoques de Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente, - CTSA - y con un modelo de intervención de Diseño Social.

Sobre el enfoque Ciencia, Sociedad, Tecnología y Ambiente.

La perspectiva CTSA orienta el trabajo interdisciplinario y la organización participativa para entender en el análisis y resolución de problemas. Coherente con las definiciones políticas, epistemológicas y pedagógicas de este Diseño Curricular, el CTSA pone en cuestión la utilización de metodologías tradicionales para el control del desarrollo tecnológico e incluye las dimensiones sociales y ambientales para entender en la esfera de los desarrollos, empleo, consecuencias y efectos de las tecnologías.

La Educación Técnico Profesional, de carácter crítico, holístico e integral contiene en la misma lógica de formación, la educación en la relación compleja del enfoque CTSA. Una relación que ha variado a lo largo del tiempo y que, sin duda, seguirá cambiando

ES COPIA


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

RESOLUCIÓN N° 1045
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

porque la investigación y la aplicación tecnológica no se detienen consecuentemente, la utilización que hace la sociedad de los desarrollos científico-tecnológicos.

En cuanto a la organización curricular, CTSA comprende cinco fases o "ciclos de responsabilidad" (Waks, 1990), a saber:

1. Formación de actitudes de responsabilidad personal en relación con el ambiente natural y la calidad de vida.
2. Toma de conciencia en investigación de temas CTSA específicos y los efectos de distintas opciones tecnológicas sobre el bienestar de los individuos y el bien común.
3. Toma de decisiones con base en las opciones tecnológicas y teniendo en cuenta factores científicos, técnicos, éticos, económicos y políticos.
4. Acción individual y social responsable.
5. Generalización de la naturaleza sistémica de la tecnología y sus impactos sociales y ambientales, formulación de políticas en las democracias tecnológicas modernas y los principios éticos que pueden guiar el estilo de vida.

El enfoque CTSA en la educación técnica proporciona a la misma, sentidos políticos, éticos, de ejercicio crítico de la ciudadanía técnica y política, puesto que:

- a) cuestiona las formas heredadas de estudiar y actuar sobre la naturaleza y la sociedad, reflejadas en la legitimación que se hace a través del sistema educativo, de ciertas formas de conocimiento;
- b) cuestiona la distinción convencional entre conocimiento teórico y conocimiento práctico, así como su distribución social entre los que piensan y los que ejecutan, que se refleja, a su vez, en un sistema educativo dual que diferencia entre la educación general y la vocacional y que es necesario superar;
- c) combate efectivamente la segmentación del conocimiento;
- d) promueve una auténtica democratización del conocimiento científico y tecnológico, de manera que éste no solo difunda, sino que se integre en la actividad productiva de las comunidades de manera selectiva, crítica y creativa.

Sobre el modelo de Diseño Social

La tarea de diseñar está en la identidad de las lógicas de formación técnico profesionales. Se define al Diseño como una de las características básicas de lo humano y como un determinante esencial de la calidad de vida.

Walter Gropius (1935) define a los proyectistas como "portadores de la responsabilidad y conciencia del mundo", explicando que construir es un trabajo colectivo y que su desarrollo no depende de un individuo, sino de los intereses de la comunidad, (Giono, 2013)

Diseño Social, según la bibliografía disponible, se va constituyendo en la actualidad como una categoría en proceso de determinación. Se trata aún de "un área de escasa precisión conceptual", (Ledezma, 2013: 98). El corpus que cabría inscribir en ella se relaciona con acciones vinculadas al diseño para el desarrollo; para la inclusión y/o accesibilidad; el diseño y las cadenas de valor, el diseño sostenible; el eco-diseño; el diseño socialmente responsable; el diseño para adultos mayores; el libre de barreras; el transgeneracional; el participativo, entre otros.

Se identifica también el esfuerzo de colectivos latinoamericanos por dar forma al área de los Diseños Sociales en términos de prácticas, procesos de reflexión y acción política, con el fin de profundizar su capacidad para acompañar el desarrollo de las sociedades de pertenencia.

El Diseño Social como modelo y como práctica, se vincula a acciones proyectuales tendientes a la recuperación y/o reconstrucción de derechos vulnerados en el campo de la vivienda, del trabajo, de la salud, de la educación y de la participación en las decisiones de la política. Conceptos como economía social y solidaria, comercio justo,

ES COPIA



RESOLUCIÓN N° 1045
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

redes asociativas, trueque, comercializadoras sociales, cadenas de valor del mercado artesanal, filiación y tecnologías sociales fueron reconstruyendo la esfera reflexiva y el hacer proyectual en el reencuentro de las prácticas sociales disciplinares con la problemática específica de las sociedades de pertenencia.

Si el diseño moderno nace en el trayecto que va desde la unión del arte y la técnica hasta la utilidad y la síntesis formal, entendemos que el diseño Latinoamericano contemporáneo, a partir de su componente inclusivo, "busca propiciar una congruencia entre lo Tecnológico, lo Económico, lo Social y lo Ambiental a partir de un enfoque orientado a la recuperación y generación de Derechos" (Senar, Giménez, Romero, 2017).

Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente y Diseño Social configuran un locus epistémico, didáctico, filosófico, político y social de educación crítica y de emancipación intelectual. En este sentido, ubican y consolidan la presencia de las Perspectivas de Derechos Humanos, Género, Interculturalidad, Ambiental e Inclusión Educativa.

Sobre la 'buena enseñanza', la enseñanza comprensiva.

Planteados enfoques y modelos que concurren en la construcción metodológica de las prácticas y procesos de enseñanza y de aprendizaje, su entramado conceptual y ético, cobra niveles de concreción en la organización del currículum en acto, como proyecto institucional y de aula, en la enseñanza y en la evaluación.

La selección de conocimientos y saberes a ser enseñados exige de criterios que permitan valorar su inscripción en campos epistémicos y su relación con la subjetividad, atendiendo en particular la dimensión del deseo y de las representaciones sociales de las que son portadores los sujetos. En estas definiciones es necesario tener en cuenta, tanto los conocimientos y saberes acordados y clásicos, como aquellos que se identifican como necesarios "desde la perspectiva de los desafíos *de la contemporaneidad, (...) de cruce* entre disciplinas –"géneros confusos", en la idea del *giro cultural* que ha dado lugar a la *reconfiguración del pensamiento social*", (Coria, A., 2017).

La 'buena enseñanza' diseña, implementa y evalúa la intervención pedagógica desde un enfoque relacional que comprende conocimientos y saberes a ser enseñados con vigilancia epistémica y didáctica, un estilo de trabajo intelectual de selección y organización de conocimientos y saberes sustantivos, de los modos de proceder al investigarlos y validarlos y de los valores que están en juego en todo acto de conocimiento. Se trata de la enseñanza comprensiva favorecedora de procesos reflexivos, de reconocimiento de analogías y contradicciones y de permanente recurrencia al nivel del análisis epistemológico. Es la enseñanza que habilita operaciones de pensamiento, - descripción, comparación, análisis crítico, síntesis, razonamiento inductivo y deductivo, el pensamiento divergente, co – constitutivas del pensamiento complejo.

Pensamiento que se conquista si hay 'buena enseñanza', aquella que conjuga sentido ético con sentido epistemológico, esto es enseñanza justa y racionalmente justificable, (Litwin, E., 1996).

La docencia configura 'buenas prácticas' cuando se habilita a definir, diseñar y construir sus prácticas que, por definición, son colectivas. Cuando se pone en acto la capacidad de reflexionar acerca de los sentidos de su trabajo en las instituciones educativas que habitan, reconociendo en ellas los componentes de tiempo, espacio, historias y culturas que las particularizan y connotan su trabajo docente. Cuando se incorpora a los estudiantes como "el otro sujeto", imprescindible en su tarea de enseñar y no como un objeto depositario de sus decisiones, una docencia que reconoce a sus estudiantes como co-autores de la tarea educativa.

Y en esa co-autoría, un lugar central lo ocupa:

ES COPIA


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

RESOLUCIÓN N° 1045
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



- 1) Las relaciones con el saber, las que construimos como enseñantes y las relacionadas con los modos en como pensamos las posibilidades que tienen los estudiantes de aprender y de hacer. Los modos en como pensamos la relación con el saber tienen efectos prácticos en las oportunidades de aprendizaje que contribuimos a distribuir entre los estudiantes. Tiene efectos en la forma como pensamos los derechos y la justicia en educación
- 2) La dimensión instrumental de la enseñanza, las herramientas que nos permitan diversificar las formas de enseñar, atender a la diversidad de ritmos de aprendizaje. Herramientas con potencialidad para organizar y promover lógicas de trabajo colectivo y cooperativo en las aulas, herramientas sostenidas por teorías y criterios para decidir e implementar posiciones personales y colectivas fundamentadas en torno a qué enseñar, para qué y cómo organizarlo.
- 3) La evaluación entendida como práctica social que asigna y distribuye oportunidades de vida a los estudiantes (o los priva de ellas). En este sentido, la evaluación se relaciona con la justicia. Una 'buena enseñanza' inscribe a la evaluación en la lógica de descubrimiento con finalidad de conocimiento, (Angulo Rasco, 1995; Fernández Sierra, 1994). La interpreta como un lugar pedagógico y didáctico y como un proceso sistemático de conocimiento, aprendizaje, comprensión, de mejoramiento de la enseñanza, de debate democrático, de reflexión colectiva, de negociación de significados múltiples.
- 4) Una diversidad de métodos y formatos curriculares, direccionados y organizados por este cuerpo de teorías, principios y criterios de la enseñanza comprensiva, de la 'buena enseñanza', con efectividad para colocar en 'situación' la tarea de enseñar y la construcción de la experiencia escolar anclada en aprendizajes significativos y relevantes y en relaciones solidarias. Ateneos, Seminarios, Talleres, Tutorías, Aprendizaje basado en problemas, Aprendizaje colaborativo, Aprendizaje basado en Proyectos, formatos y métodos que posibilitan conquistar aprendizajes, pensamiento complejo, autonomía intelectual, si hay una práctica de enseñanza que lo posibilita.

Como nos enseña Susana Celman (2004),

Asumir con conciencia crítica el compromiso de acompañar proyectos educativos y compromisos de acción, superando lo que Freire denominó

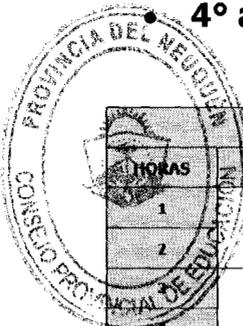
ES COPIA

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



7. CUADROS

4° año:



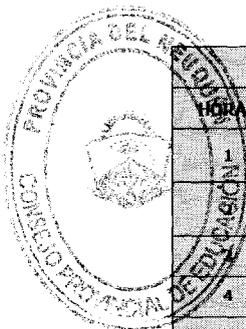
ETP - Técnico en Equipos e Instalaciones Electromecánicas - 4° Año					
HORAS	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
1		Inglés	Mecánica Técnica	Mecánica Técnica	Electrotecnia I
2	Inglés	Epistemologías y Metodologías de la Ciencia	Análisis Matemático	EPA Mecánica Técnica/ Estática y Resistencia de los Materiales	
3	Sociología de los trabajos	Química	INFORMÁTICA	Estática y Resistencia de los Materiales	EPA LABORATORIO DE MEDICIONES ELÉCTRICAS I/ Electrotecnia I
5	Lenguajes y Comunicación				
6		Análisis Matemático	Hidráulica y Neumática en Máquinas y Herramientas	Hidráulica y Neumática en Máquinas y Herramientas	LABORATORIO DE MEDICIONES ELÉCTRICAS I
7					
CONTRATURNO					
1	TALLER	Educación Física Integral	TALLER	Educación Física Integral	TALLER
2					
3					
4					
5					

Cursos	Asignaturas	Horas frente a Estudiantes Individuales	Horas frente a Estudiantes Dupla (EPA)	Horas Articulación	TOTAL HS DOCENTE
Formación Específica	LABORATORIO DE MEDICIONES ELÉCTRICAS I	2	2	1	5
	TALLER	12	-	-	12
	INFORMÁTICA	2	-	1	3
TOTAL		16	2	2	20
Formación Científico Tecnológica	Química	2	-	1	3
	Análisis Matemático	4	-	1	5
	Mecánica Técnica	2	2	1	5
	Hidráulica y Neumática en Máquinas y Herramientas	4	-	1	5
	Electrotecnia	3	2	1	6
	Estática y Resistencia de los Materiales	2	2	1	5
TOTAL		17	6	6	29
Formación General	Sociología de los trabajos	2	-	1	3
	Lenguajes y Comunicación	2	-	1	3
	Educación Física Integral	3	-	1	4
	Inglés	3	-	1	4
	Epistemologías y Metodologías de la Ciencia	2	-	1	3
TOTAL		12	0	5	17
TOTAL FE+FCYT+FG		45	8	13	66

ES COPIA

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

• 5° año:



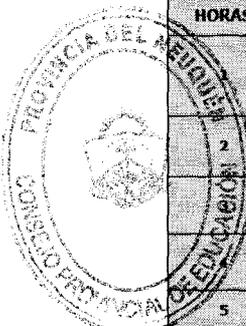
ETP - Técnico en Equipos e Instalaciones Electromecánicas - 5° Año					
HORAS	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
1	Inglés	Electrónica General	DIBUJO Y ELEMENTOS DE MÁQUINAS	EPA LABORATORIO DE MEDICIONES ELÉCTRICAS II/ Electrotecnia II	Termodinámica y Máquinas Térmicas
2		Epistemologías y Metodologías de la Ciencia			
4	Políticas y Legislaciones en la Organización y la Producción del Trabajo	INFORMÁTICA	Metalurgia y Tecnología Mecánica	Electrotecnia II	EPA Termodinámica y Máquinas Térmicas/ Metalurgia y Tecnología Mecánica
5			Lenguajes y Comunicación		
6	Matemática Aplicada	EPA Matemática Aplicada/ DIBUJO Y ELEMENTOS DE MÁQUINAS	Electrotecnia II	Electrónica General	Organizaciones y Administración de los Procesos Productivos e Industriales
7					
CONTRATURNO					
1	TALLER	Educación Física Integral	TALLER	Educación Física Integral	TALLER
2					
3					
4					
5					

Campos	Asignaturas	Horas frente a Estudiantes Individuales	Horas frente a Estudiantes Dupla (EPA)	Horas Articulación	TOTAL HS DOCENTE
Formación Específica	DIBUJO Y ELEMENTOS DE MÁQUINAS	2	2	1	5
	LABORATORIO DE MEDICIONES ELÉCTRICAS II	2	2	1	5
	INFORMÁTICA	2	-	1	3
	TALLER	12	-	-	12
TOTAL		18	4	3	25
Formación Científico Tecnológica	Políticas y Legislaciones en la Organización y la Producción del Trabajo	2	-	1	3
	Matemática Aplicada	1	2	1	4
	Electrónica General	3	-	1	4
	Metalurgia y Tecnología Mecánica	2	2	1	5
	Electrotecnia II	4	2	1	7
	Termodinámica y Máquinas Térmicas	3	2	1	6
	Organizaciones y Administración de los Procesos Productivos e Industriales	2	-	1	3
TOTAL		17	8	7	32
Formación General	Epistemologías y Metodologías de la Ciencia	2	-	1	3
	Lenguajes y Comunicación	2	-	1	3
	Inglés	2	-	1	3
	Educación Física Integral	3	-	1	4
TOTAL		9	0	4	13
TOTAL FE+FcyT+PG		44	12	14	70

ES COPIA

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

• **6° año:**



ETP - Técnico en Equipos e Instalaciones Electromecánicas - 6° Año					
HORAS	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
2	Ateneo de Análisis de Problemas Contemporáneos	EPA Org. y Adm. de los Procesos Prod. e Industriales/ Políticas, Org. y Subjetividades	Matemática Aplicada	INSTALACIONES ELÉCTRICAS	MÁQUINAS ELÉCTRICAS Y ENSAYOS
		Tecnología de la Fabricación	EQUIPOS Y APARATOS PARA MANIOBRA Y TRANSPORTE	INSTALACIONES INDUSTRIALES	
5	Taller de Diseño Teórico Metodológico para la Intervención	EPA Tecnología de la Fabricación/ LABORATORIO DE ENSAYOS INDUSTRIALES	EPA EQUIPOS Y APARATOS PARA MANIOBRA Y TRANSPORTE/ MANTENIMIENTO Y REPARACIÓN DE EQUIPOS	EPA INSTALACIONES INDUSTRIALES/ MATEMÁTICA APLICADA	PROYECTO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR
		Seguridad e Higiene Industrial	INSTALACIONES ELÉCTRICAS	LABORATORIO DE ENSAYOS INDUSTRIALES	
6		EPA Seguridad e Higiene Industrial/ PROYECTO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR	EPA INSTALACIONES ELÉCTRICAS/ MÁQUINAS ELÉCTRICAS Y ENSAYOS	MANTENIMIENTO Y REPARACIÓN DE EQUIPOS	
7	EPA Org. y Adm. de los Procesos Prod. e Industriales/ Políticas, Org. y Subjetividades	Matemática Aplicada		MÁQUINAS ELÉCTRICAS Y ENSAYOS	
CONTRATURNO					
1	TALLER	Educación Física Integral	TALLER	TIC	TALLER
2					
3					
4					
5					

Campos	Asignaturas	Horas frente a Estudiantes Individuales	Horas frente a Estudiantes Dupla (EPA)	Horas Articulación	TOTAL HS DOCENTE
Formación Específica	LABORATORIO DE ENSAYOS INDUSTRIALES	1	2	1	4
	MANTENIMIENTO Y REPARACIÓN DE EQUIPOS	1	2	1	4
	INSTALACIONES ELÉCTRICAS	2	2	1	5
	MÁQUINAS ELÉCTRICAS Y ENSAYOS	3	2	1	
	INSTALACIONES INDUSTRIALES	1	2	1	
	EQUIPOS Y APARATOS PARA MANIOBRA Y TRANSPORTE	1	2	1	
	PROYECTO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR	5	1	1	
	TIC	2	-	1	
TALLER	12	-	-	12	
TOTAL		28	13	8	25
	Matemática Aplicada	1	2	1	4
	Tecnología de Fabricación	1	2	1	4
	Seguridad e Higiene Industrial	1	1	1	3
	Políticas, Organizaciones y Subjetividades	-	2	1	3
	Organizaciones y Administración de los Procesos Productivos e Industriales	2	-	1	3
TOTAL		5	7	5	17
Formación General	Ateneo de Análisis de Problemas Contemporáneos	3	-	1	4
	Taller de Diseño Teórico Metodológico para la Intervención	3	-	1	4
	Educación Física Integral	3	-	1	4
TOTAL		9	0	3	12
TOTAL FE+FcyT+FG		42	20	16	54

Hay que considerar que el **Ateneo de Análisis de Problemas Contemporáneos** está conformado por los espacios curriculares de Lenguajes y Comunicación y Sociología de los Trabajos. Del mismo modo, al **Taller de Diseño Teórico Metodológico para la Intervención**, lo conforman Inglés y Epistemologías y

ES COPIA


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

Metodologías de la Ciencia.

8. BIBLIOGRAFÍA

8.1 Del campo de la formación general

- **Área de Ciencias Sociales, Políticas y Económicas:**

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.sociologiamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/112/103>

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

Castro Gómez, S. (2007). Descolonizar la universidad. La hibry 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. Mimeo, Córdoba.

Federici, Silvia (2004). *Calibán 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.

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.

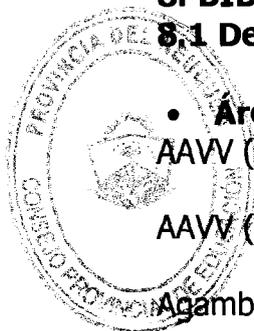
Lugones, M. (2008). "Colonialidad y género". *Tabula Rasa*, Núm. 9, julio-diciembre, 2008, 73-101. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Bogotá, Colombia. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600906>

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*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, pp. 25-46. Recuperado en: <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>.

Mignolo, W. (). 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). p. 64.

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*. Neuquén. PuelMapu: Editado por ODHPI.

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



ES COPIA



RESOLUCIÓN N° 1045
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



- Quijano A. (2000). *Colonialidad del Poder, eurocentrismo y América Latina*. Recuperado en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar>
- Santos, Boaventura de Sousa (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México DF. México: Clacso.
- Siede, I. (2007). Hacia 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.
- Zelmanovich, P. (2003). "Contra el desamparo" Artículo publicado en "Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis". Dussel, I y Finocchio, S. (comp.), Buenos Aires, Argentina: FCE.

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: Juárez 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*. Bogotá. Colombia: Siglo del Hombre Editores. Recuperado en: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/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: FCE.
- 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. Recuperada en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4040396.pdf>
- 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: FCE.
- 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. (2007) *Descolonizando los paradigmas de la economía política: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global*. Panamá: CELA. Recuperado en

ES COPIA

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

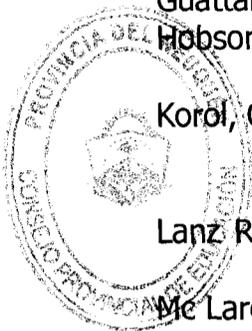
RESOLUCIÓN N° 1045
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

<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 Rodríguez, 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: FCE.
- Nogué, Joan (2006). Geografía Política. En Hiernaux, Daniel. Lindón, Alicia (Dir). (2006). *Tratado de Geografía Humana*. México: Editorial Anthropos.
- Perez Orozco, A. (2014). *Subversión feminista de la economía*. Madrid. España: Traficantes de sueños.
- Piciñam, M. et al. (2010). *Propuesta para un KVME FELEN MAPUCE. Newken, Puel Mapu*. Neuquén, Argentina: Gráfica Althabe.

• **Área de Lenguajes y producción cultural**

- Alvarado, M. (2008) "La lectura y la escritura", en Alvarado, M. (Coord.), *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires. Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- Alvarado, M. (2009). "Enfoques en la enseñanza de la escritura", en Alvarado, M. *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires. Argentina: Manantial.
- Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires. Argentina: Siglo XXI Editores. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/301082575/El-Discurso-Social-Marc-Angenot>.
- Arfuch, L. (2018). *La vida narrada. Memoria, subjetividad y política*. Córdoba. Argentina: Editorial Universitaria Villa María.
- Arfuch, L. (Comp.). (2005). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires. Argentina: Prometeo Libros.
- Barthes, R. (1996). *El placer del texto y la lección inaugural*. Madrid. España: Siglo XXI.
- Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires. Argentina: Libros del Zorzal.
- Bruner, J. (2013). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- CFE, (2012). Resolución 181/12- Lenguas Extranjeras. Educación primaria y secundaria.
- Di Tullio, A. (2007). *Manual de gramática del español*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina: La isla de la luna.
- Dolezel, L. (1997). "Verdad y autenticidad en la narrativa", en Garrido Domínguez, A. *Teorías de la ficción literaria*. Madrid. España: Arco Libros.
- Drucaroff, E. (2016). *Otro logos. Signos, política, discursos*. Buenos Aires. Argentina: Edhasa.



COPIA


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

RESOLUCIÓN N° 1 0 4 5
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo. Uruguay: Tierra Nueva.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Graddol, D. (2006). *English Next: Why global English may mean the end of "English as a foreign Language"*. London. British Council.
- Grice, (1975), "*Logic and Conversation*", como se citó en *Syntax and Semantics*, Vol. 3, *Speech Acts*, ed. By Peter Cole and Jerry L. Morgan. New York: Academic Press. Recuperado de: <https://lawandlogic.files.wordpress.com/2018/07/grice1975logic-and-conversation.pdf>.
- Hymes, D. (1971). "*Competencia y desempeño en teoría lingüística. Adquisición de lenguajes: modelos y métodos.*" Ed Huxley and E. Ingram. New York. Academic Press.
- Nunan, David, (1996). "*El diseño de las tareas para la clase comunicativa*" Cambridge, University Press.
- Piglia, R. (2014). *Antología personal*. Buenos Aires. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (1999). *Tiempo y narración*. T. III. *El tiempo narrado*. México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2000). *Tiempo y narración*. T. I. *Configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo XXI.
- Santos, B. de S. (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.
- Volòshinov, V. N. (2009). *El Marxismo y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires. Argentina: Ediciones Godot.
- Willis, J. (1996). *Un marco para el aprendizaje basado en tareas*. London. Longman.

Bibliografía Sugerida

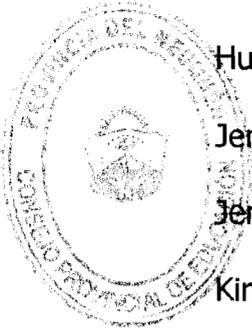
- Bajtín, M. M. (1997). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Barrenechea, A. M. (1972). "Ensayo de una tipología de la literatura fantástica (A propósito de la literatura hispanoamericana)" *Revista Iberoamericana*, Vol. XXXVIII, Núm. 80, p. 391-403, sep. 1972. Disponible en: <https://revista-iberoamericana.pitt.edu/ojs/index.php/Iberoamericana/article/download/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. Argentina: Dunken
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*. Cambridge University Press.
- Dudley-Evans and St. John, M. (1998). *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary Approach*. Cambridge. England: Cambridge University Press.
- 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.
- Filinich, M. I. (2012). *La enunciación*. Buenos Aires. Argentina: Eudeba.
- Foulcaut, M. (1980). *El orden del discurso*. Barcelona. España: Tusquets.

ES COPIA



RESOLUCIÓN N° 1045
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

- Garrido Domínguez, (1997). A. *Teorías de la ficción literaria*. Madrid. España: Arco Libros.
- Hutchinson, T. and Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A learning-centred Approach*. Cambridge. England: Cambridge University Press.
- 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, N°3.
- 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*. New York/London: Routledge.
- Pennycook, A. (2017). *The cultural Politics of English as an International Language*. New York/London: Routledge.
- Ranciere, J. (2017). *Tiempos modernos. Ensayos sobre la temporalidad en el arte y la política*. Cantabria: 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. England: 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. England: Oxford University Press.



COPIA

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



RESOLUCIÓN N° 1045
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

• **Educación Física Integral**

- AA.VV. (2018). Documento de Perspectivas Diseño Curricular Resolución N° 1463/2018. Neuquén. Argentina.
- AA.VV. (2018). Documento de Área de Ciencias Sociales, Políticas y Económicas, Diseño Curricular Resolución N° 1463/2018. Neuquén. Argentina.
- AA.VV. (2018). Documento de Áreas Ciencias Naturales Diseño Curricular Resolución N° 1463/2018. Neuquén. Argentina.
- AA.VV. (2018). Documento de Área Educación Física Integral, Diseño Curricular Resolución N° 1463/2018. Neuquén. Argentina.
- Brohm, J.M. (1982) *Sociología política del deporte*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Caparroz, F. (2009) *El deporte como contenido escolar. El giro reflexivo de la enseñanza*. Buenos Aires. Argentina: Miño y Dávila editores.
- 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>.
- Económica. Brohm, J. M. (1993). "20 tesis sobre el deporte". En A.A. V.V: *Materiales de sociología del deporte*. Madrid. España: Ediciones de la Piqueta.
- Ferreira, A. (comp.), (2015) *Pensando la Educación Física como área de conocimiento. Problematizaciones pedagógicas del sujeto y el cuerpo*. Buenos Aires. Argentina: Editorial Miño y Dávila.
- Giménez Fuetes-Guerra, F. J (2003) *El deporte en el Marco de Educación Física*. Sevilla. España: Wanceulen Editorial deportiva.
- Hernández Moreno, J. (2005) *Fundamentos del deporte análisis desde las estructuras del juego deportivo*. Barcelona. España: Inde Publicaciones.

Bibliografía Sugerida

- Castejon Oliva, F.J; Giménez Fuentes-Guerra, F.J; Jiménez, F y López Ros, V (2003) *Iniciación deportiva la enseñanza y el aprendizaje comprensivo en el Deporte*. Sevilla. España: Wanceulen Editorial Deportiva.
- Contreras, L. y Cuello, N. (2016) *Cuerpos sin patrones, "resistencia desde las geografías desmesuradas de la carne"*. Buenos aires. Argentina: Madreselva editores.
- Ferreira, A (comp.) (2015) *Pensando la Educación Física como área de conocimiento. Problematizaciones pedagógicas del sujeto y el cuerpo*. Buenos Aires. Argentina: Miño y Dávila editores.

8.2. DE LOS CAMPOS DE FORMACIÓN CIENTÍFICA TECNOLÓGICA Y ESPECÍFICA

- Burbules, N., & Callister, T. (2001). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Barcelona. España: Granica.
- Garcés-Prettel, M., Cantillo, R. R., & Ávila, D. M. (2014). *Transformación pedagógica mediada por tecnologías de la información y la comunicación (TIC)*. Saber, Ciencia y Libertad, 9(2), 217-228.
- Acevedo Díaz, J. A. (2004). *Reflexiones sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias: Educación científica para la ciudadanía*. Revista Eureka. Vol. 1. N° 1. pp. 3-15
- Izquierdo, M., Espinet, M., García, M. P., Pujol, M. R. y Sanmartí, N. (1999). Caracterización y fundamentación de la ciencia escolar. *Enseñanza de las ciencias*. Número extra. ICE, pp. 79-91.
- Quintero Cano, C. A. (2010). *Enfoque Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS)*. Revista Zona próxima N°12. Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad

ES COPIA



del Norte. pp. 222-239. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/pdf/853/85316155015.pdf>

Sanmartí, N. (2010). *Enseñar y aprender Ciencias: algunas reflexiones*. Aula innovación educativa, en: Recomendaciones para la ESO.

Sanmartí, N., Izquierdo M. (1997). *Reflexiones en torno a un modelo de ciencia escolar*. En: Investigación en la escuela. Vol. 32. pp. 51-62 del contexto a la acción. Ápice. Revista de Educación Científica. Vol. 1. pp. 3-16.

Minzi, V. (2007). *Tecnologías de la información y la comunicación en la escuela: trazos, claves y oportunidades para su integración pedagógica*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

8.3. DEL CAMPO DE FORMACIÓN ESPECÍFICA

Braudel Fernand (1989) *Civilización Material, economía y capitalismo*. Tomo I Las estructuras de lo cotidiano, lo posible e imposible. Madrid: Alianza.

Vedoya, D y Prat, E. (2005) *Introducción al pensamiento tecnológico. Una experiencia de formación del pensamiento*. Corrientes: Universidad Nacional del Nordeste.

Sanmartí, N. (2010). *Enseñar y aprender Ciencias: algunas reflexiones*. Aula innovación educativa, en: Recomendaciones para la ESO.

Sanmartí, N., Márquez, C. (2017). *Aprendizaje de las ciencias basada en proyectos: del contexto a la acción*. Ápice. Revista de Educación Científica, 1(1), 3-16.

Sanmartí, N., Izquierdo M. (1997). Reflexiones en torno a un modelo de ciencia escolar. En: *Investigación en la escuela*. Vol. 32. pp. 51-62 del contexto a la acción. Ápice. Revista de Educación Científica. Vol. 1. pp. 3-16.

Quintero Cano, C. A. (2010). *Enfoque Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS)*. Revista Zona próxima Nº12. Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte. pp. 222-239. Recuperado en:

<http://www.redalyc.org/pdf/853/85316155015.pdf>

8.4. DE LA CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA.

Celman, S. (2017). *Los/las docentes frente a las evaluaciones como estrategia de política pública*. Conferencia dictada en Jornada de la Red ESTRADO, Argentina. Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos.

Celman, S. (2004) La evaluación democrática remando contra la corriente. En *Revista Argentina de Educación*. Año XIX. Nº 28. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: AGCE. pp. 33-59.

Coria, A. (2017). *Memoria curricular sobre el discurso de las competencias y las capacidades en Educación*. (Mimeo).

Díaz Barriga, A., (1885). *Didáctica y Currículum*. México, D.F.: Ediciones Nuevomar.

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

Giono, L. (2013). Diseño en función social. Del concepto al proyecto. Clase de oposición para el concurso por el cargo de Profesor Adjunto de Taller de Diseño Gráfico 1, 2 y 3, Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Universidad de Buenos Aires, 26.06.

Gropius, W. (1935). "The New Architecture and the Bauhaus". London: Faber & Faber. Versión castellana: La nueva Arquitectura y la Bauhaus. Trad.: Beatriz de Moura. Barcelona: Lumen, 1966.

Ledesma, M. (2013). "Cartografía del Diseño Social. Aproximaciones conceptuales". Anales del IAA (Buenos Aires, Instituto de Arte Americano e Investigaciones Estéticas "Mario J. Buschiazzo", Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Universidad de Buenos Aires). Año 43 (1), p. 97-106.

ES COPIA



RESOLUCIÓN N° 1045
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

- Litwin, E. (1996). El campo de la Didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En Camilloni, A. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Merodo, A. (2017) Educación, formación y política: problemas y desafíos profesionales ante los nuevos escenarios políticos, sociales y culturales, Conferencia dictada en Encuentro de Carreras de Ciencias de la Educación de Universidades Públicas. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Senar, Gimenez, Romero. (2017). El diseño social en perspectiva latinoamericana. Recorrido por algunas de sus instancias históricas. En Revista *Habitad Inclusivo*. Recuperada en:
www.habitatinclusivo.com.ar/.../HI_10_el_diseno_social_en_perspectiva_l...
- Waks, L. (1990). "Educación en ciencia, tecnología y sociedad: orígenes, desarrollos internacionales y desafíos actuales". En: Medina M. y Sanmartín J. (editores), *Ciencia, tecnología y sociedad*. Barcelona: Ariel, pp. 42-75.

8.5 DOCUMENTOS Y LEGISLACIÓN

- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología; INET. *Marco de Referencia para procesos de homologación de títulos de nivel secundario*. Resolución CFE 148/11 anexo I Recuperado de:
<http://www.inet.edu.ar/index.php/niveles-educativos/educacion-secundaria-tecnica/marcos-de-referencia-de-nivel-secundario/>
- Consejo Provincial de Neuquén (2009). Resolución 382/11 (Técnico en Programación)
- Ley de Educación Nacional N° 26.206.
- Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología; INET. Marco de Referencia para procesos de homologación de títulos de nivel secundario.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología; INET. *Marco de Referencia para procesos de homologación de títulos de nivel secundario*. Resolución CFE 148/11 anexo V. Recuperado de:
<http://www.inet.edu.ar/index.php/niveles-educativos/educacion-secundaria-tecnica/marcos-de-referencia-de-nivel-secundario/>
- Resolución N° 296/06 Consejo Federal de Educación.
- Fundamentación ETP- Electromecánica- Provincia de Corrientes
- Resolución N° 296/06 Consejo Federal de Educación.

MARCOS PROVINCIALES

- Ley de Educación Provincial 2945.
- Resolución N°1463/2018. Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

ES COPIA

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

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 historicice, 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.⁵⁷

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

⁵⁷ Marco Socio Político Pedagógico del Diseño Curricular, (Resolución N° 1463/2018).

RESOLUCIÓN N° 1045
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

mundo en el que nos situamos. Pensaremos para incomodarnos, des-acomodarnos y problematizar todo, desde la incomodidad dada por este desafío en nuestra práctica. 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 desconfió 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 Bentham⁵⁸, 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*⁵⁹ para el proceso en la construcción de los Estados Nacionales, podemos decir que los cuerpos de esos Estados

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

59 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.

ES COPIA

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



RESOLUCIÓN N° 1045
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

también fueron contruidos, cuerpos dóciles, manipulables y donde no estuvo exenta la racialización para catalogar, clasificar y pensar una ciudadanía monocultural.

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 lombrosiana⁶⁰ 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,⁶¹ 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).⁶²

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 corpopolítica⁶³ del sistema-mundo patriarcal, capitalista y moderno colonial⁶⁴ 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).

- 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.

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

61 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.

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

63 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 Ansaldo, Grosfogel, entre otros.

64 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

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



RESOLUCIÓN N° 1045
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

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 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.

ES COPIA


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

RESOLUCIÓN N° 1045
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



- Proponer el cuidado del cuerpo y la salud en tensión con la construcción de la subjetividad "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 etéreo, 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

ES COPIA

VERIANA BEATEZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION

RESOLUCIÓN N° 1045
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



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 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? ⁶⁵

Querida Señorita Dolores,

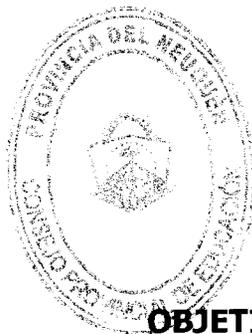
Por fin después de tantísimo tiempo, tengo la posibilidad de escribirte y es maravillosa la oportunidad, ya que es un nuevo libro la excusa para hacerlo. Pero no un libro cualquiera, sino un libro pensado desde las crianzas, palabra que adopté como propia ni bien la conocí en Brasil hace unos años, porque 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 nustrxs pueden dar cuenta, porque han sido muchxs de esxs niños y niñas desabrazados por correrse del molde, del mandato... yo también necesito nombrarte, querida Señó, 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 nustrxs 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

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

ES COPIA

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



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.

OBJETIVOS

- Propiciar que voces otras nombren y se nombren, que formatos otros de textos irrumpen 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.

ES COPIA


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

RESOLUCIÓN N° 1045
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

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.

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 ciudadanía 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

ES COPIA


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

RESOLUCIÓN N° 1045
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

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.

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 N° 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 autopercebida 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"⁶⁶ con identidades no binarias.⁶⁷ 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

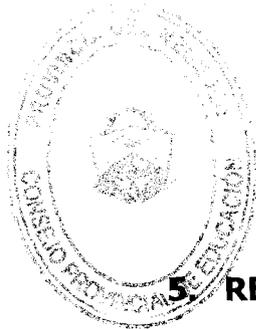
- Promover las condiciones institucionales para el conocimiento y ejercicio de los derechos humanos y las leyes en las cuales se sustentan, particularmente las referidas a la sexualidad.

66 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.

67 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

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



- 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 interpielen a sí mismos y adquieran herramientas que le permitan desnaturalizar realidades que se presentan como dadas, comprenderse a sí 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 parciales, 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?

ES COPIA


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

RESOLUCIÓN N° 1045
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

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.
- 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 ciudadanía crítica 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 entran las lógicas del saber/poder

Es copia


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

RESOLUCIÓN N° 1045
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

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, 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:

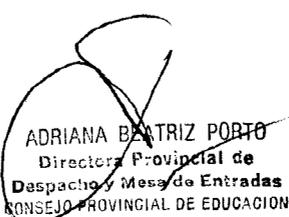
- Trabajo con etnografías de experiencias colectivas e individuales en tanto construcción y problematización de identidades. El trabajo sobre etnografías permitirá, desde el testimonio y su potencia pedagógica, conocer y relatos de vivencias cercanas y cotidianas, pero puesta bajo el análisis crítico, 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 patronos. 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.

123 COPIA


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

RESOLUCIÓN N° 1045
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

- Foucault, M. y Serrano, A. (2007). *Herculine Barbin llamada Alexina B.* Madrid, España: Talasa.
- Grosfoguel, R. (2013). *Racismo/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-Chirimote.
- 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
- 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 Felitti, 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, N° 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.

ES COPIA

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

RESOLUCIÓN N° 1045
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

- 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.
- 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.

FOTOCOPIA

RESOLUCIÓN N° 1045
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

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.

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.

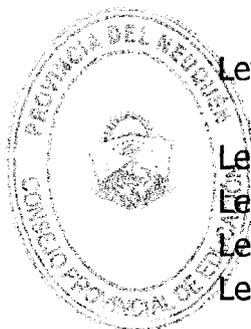
Ley 2302 (2003) Protección integral de la niñez y adolescencias.

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.



COPIA



RESOLUCIÓN N° 1045
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

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.

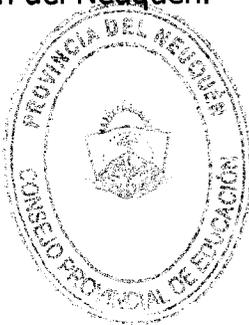
Resolución N° 1256/2017. Adhesión a la Resolución CFE N° 311/2016 y a la Resolución MEyD 2.509/2017. Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

Resolución N° 1058/2018. Día de las Infancias. Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

Resolución N° 1320/2018. Protocolo para el Registro del Cambio de Identidad. Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

ES COPIA

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



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

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

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

Prof. MARISABEL GRANDA
Vocal de Nivel Media, Técnica
y Superior
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

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

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