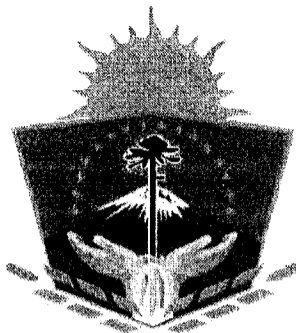


ANEXO II



Provincia del Neuquén  
Ministerio de Educación  
Consejo Provincial de Educación

**DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL**  
**NIVEL SECUNDARIO**  
**EDUCACIÓN PERMANENTE DE JÓVENES Y ADULTOS**

- CICLO ORIENTADO -

**BACHILLER EN**  
**COMUNICACIÓN**

Agosto 2019

**ES COPIA**

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

**RESOLUCIÓN Nº 1046**  
**EXPEDIENTE Nº 5225-000839/10 Alc. 6/16**

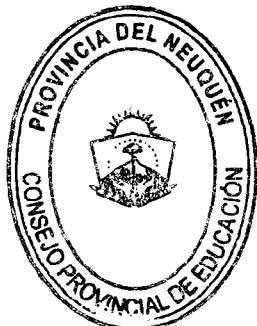
**AUTORIDADES PROVINCIALES**

Gobernador  
*Cr. Omar GUTIERREZ*

Vicegobernador  
*Cr. Rolando Ceferino FIGUEROA*

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN**

Ministra de Educación  
*Prof. Cristina Adriana STORIONI*



**CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN**

Presidente  
*Prof. Cristina Adriana STORIONI*

Vicepresidente  
*Prof. Gabriel D'ORAZIO*

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

Directora Provincial de Educación Secundaria  
*Lic. Ruth Alejandra FLUTSCH*


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

Jefe de Supervisores  
*Prof. Héctor Fabián MALDONADO*

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

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

**ES COPIA**

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

**MESA CURRICULAR PROVINCIAL**



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

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

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

Supervisor  
*Prof. Gustavo RUIZ*

Representantes Distritales  
Docentes del Nivel Secundario

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

**EQUIPO DE REFERENTES**

**ÁREAS DE CONOCIMIENTO**

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

ES COPIA

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

**RESOLUCIÓN N° 1046**  
**EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16**

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



Ciencias Sociales, Políticas y Económicas  
*Lic. Sandra ARRATIA*  
*Prof. Laura FRANQUELLI*  
*Lic. María Laura MARTÍNEZ*  
*Prof. Valeria PANOZZO GALMARELLO*  
*Prof. Máximo PONZONI*

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

Matemática e Informática  
*Prof. Daniela Soledad CACERES*  
*Prof. Marcos Manuel CORTEZ*  
*An. Durval José VALLEJO*

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

Educación Física Integral  
*Prof. Felipe José DE LA VEGA*  
*Prof. Julia DE LUCÍA*

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

Comunicación y Medios  
*Prof. Eliana Soledad GRAZIANO*

**ES COPIA**

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

**RESOLUCIÓN N° 1046**  
**EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16**

**ORIENTACIONES EDUCACIÓN PERMANENTE DE JOVENES Y ADULTOS**

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

Bachiller en Comunicación  
*Prof. Eliana Soledad GRAZIANO*

Bachiller en Economía y Administración  
*Lic. María Laura MARTÍNEZ*

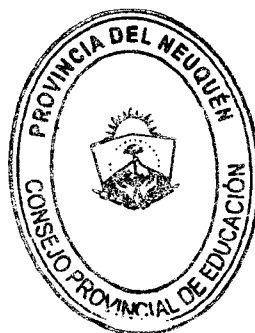
Bachiller en Turismo  
*Lic. Mara JALIL*

**Responsable del Proyecto**  
*Dirección Provincial de Educación Secundaria*

Edición y Diagramación  
*Prof. Marcos Manuel Cortez*

ES COPIA

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



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

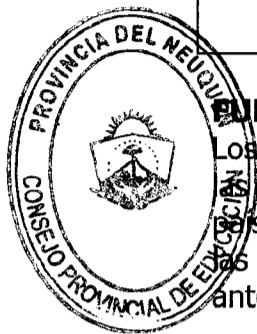
Prof. MARIA ALEJANDRA LI PRETI  
Vocal Nivel Inicial y Primario  
C.P.E. - Ministerio de Educación  
Provincia del Neuquén

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

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

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

**MODALIDAD DE EDUCACIÓN PERMANENTE  
DE JÓVENES Y ADULTOS**



**FUNDAMENTACIÓN**

Los aportes del pensamiento pedagógico latinoamericano como la Educación Popular, las formas organizacionales de la educación de adultos en la década del 60 en nuestro país, así como la creación de la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA) y las políticas similares desarrolladas en las diferentes jurisdicciones, son los antecedentes para la construcción de la identidad de esta modalidad.

“La educación popular debe ser concebida como un paradigma orientador de las acciones educativas en relación a una política para la educación a lo largo de toda la vida. Este paradigma tiene como rasgos centrales una perspectiva epistemológica, teórica y metodológica que debe vertebrar acciones tanto a nivel institucional como del espacio de enseñanza y aprendizaje. Esta perspectiva se dirige a la puesta en acto de una educación emancipadora, desde una profunda intencionalidad política, que parte de una visión de nuestra sociedad injusta y discriminatoria y que determina su opción de trabajo junto a los grupos o clases sociales excluidos de la esfera de las decisiones sociales, con el objetivo de intervenir en su organización y capacidad de participación social; la perspectiva epistemológica apuesta a la construcción de un conocimiento colectivo emancipador en relación a modos de pensar y significar la realidad; sus aspectos metodológicos refieren a una acción pedagógica y didáctica consistente que aseguren la producción colectiva y el crecimiento del grupo hacia su autonomía de decisiones”<sup>1</sup>

Debemos considerar la condición de modalidad que le otorga la Ley de Educación Nacional a la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, en tanto queda incluida dentro de “aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos” (Art. N° 17).

La Resolución N° 1463/2018, aprobada por el Consejo Provincial de Educación, establece en el Marco Socio Político Pedagógico que los actuales planes de estudios de 3 y 4 años pertenecen a Educación Secundaria<sup>2</sup> y son parte, de la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, ocupando un lugar de singular importancia dada la perspectiva inclusiva y en clave de sujetos de derechos en que se posiciona su estudiantado. La pertenencia a la Educación Secundaria de esta modalidad guarda así absoluta coherencia con los enunciados y definiciones de este Diseño Curricular.

La perspectiva de Educación Permanente reconoce a la educación como una necesidad y un derecho de los grupos sociales y de los individuos a lo largo de toda la vida. La

1 María Teresa Sirvent, Amanda Toubes, Sandra Llosa y Paula Topas. NUEVAS LEYES, VIEJOS PROBLEMAS EN EDJA. Aportes para el debate sobre la ley de educación desde una perspectiva de Educación Permanente y Popular. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) – Facultad de Filosofía y Letras – Universidad de Buenos Aires.

2 Resolución N° 1463/2018, (p. 27). Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

ES COPIA

**RESOLUCIÓN N° 1046**  
**EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16**

educación permanente supone una política de Estado global y no meros agregados parciales. Se torna indispensable superar la concepción restringida de la educación limitada a la escuela como único agente educador y al cumplimiento de los niveles de escolaridad como única preocupación prioritaria.

La Educación Permanente y la Educación Popular son enfoques propios de la concepción educativa que expresa la Ley de Educación Nacional en tanto se considera que toda acción pedagógica es, a su vez, política. La educación es así una herramienta privilegiada para la transformación de la sociedad, formadora de sentido crítico, de toma de conciencia de problemas sociales y ambientales. Se defiende una perspectiva educativa eminentemente problematizadora, fundamentalmente crítica y liberadora, que exige reflexión, análisis y transformación, con una actitud que no se detiene en el verbalismo o el mensaje formal, sino que exige acción. En este sentido se suscribe al pensamiento pedagógico de Paulo Freire.

La Educación de Jóvenes y Adultos forma parte de un proyecto educativo integral y debe garantizar el derecho a la educación de nuestro estudiantado. En los últimos tiempos se ha incrementado la matrícula de las escuelas de esta Modalidad, ya que por diversos motivos no han podido continuar su trayectoria socioeducativa en las instituciones en que la comenzaron. Esto ha incidido para que en las últimas décadas la modalidad sea considerada por el imaginario social sólo como remedial y compensatoria. El desafío es superar esta condición y afianzar la identidad enmarcada en la Educación Permanente.

#### Fines

- Otorgar entidad e identidad a la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos como **espacio formativo que atiende y entiende sobre la diversidad y heterogeneidad del estudiantado y sus contextos** (Diversidad y heterogeneidad que no puede ser obviada ni vista como un obstáculo, sino por el contrario, como un elemento a valorar e incluir de acuerdo a la especificidad de cada área o campo de conocimiento, ya que será a partir de los saberes que culturalmente han internalizado los jóvenes y adultos que se podrá desplegar el proceso de enseñanza y de aprendizaje, para que logren un conocimiento crítico de su entorno y de otros, temporal y espacialmente diferentes).
- Potenciar el desarrollo de procesos metacognitivas.
- Formar a las/los estudiantes con las aptitudes necesarias para continuar los estudios superiores y resignificar las relaciones en el mundo del trabajo.
- Aportar a un proceso de enseñanza-aprendizaje desde el paradigma de la complejidad.

#### Objetivos

- Garantizar una **formación integral, holística** que promueva conocimientos y saberes complejos que contribuyan a la inclusión ciudadana, la continuación de estudios superiores, la formación sobre el mundo del trabajo, habilidades para la construcción y reconstrucción de un proyecto de vida y la transformación hacia una sociedad con justicia social.
- Orientar la presencia de una formación relevante y significativa a través de saberes, conocimientos y metodologías que constituyan la red de soportes necesarios para avanzar en los órdenes de complejidad y especificidad de los contenidos propios del Ciclo Orientado.
- Atender las trayectorias educativas respetando la diversidad de modo situado y en contexto para garantizar el acceso, la permanencia, el reingreso y el egreso del estudiantado en la escuela secundaria y la inclusión educativa (Resolución N° 1463/2018)
- Sostener y reafirmar la perspectiva de Inclusión Educativa.

COPIA

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

**RESOLUCIÓN N° 1046**  
**EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16**

- Generar las herramientas que formen sentido crítico y conciencia socio ambiental en los/las estudiantes.
- Brindar mayores niveles de complejidad en los contenidos en la formación de la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, dentro de una perspectiva emancipatoria.



**Sujetos pedagógicos**

Se pueden considerar como sujetos pedagógicos de esta Modalidad a:

- Jóvenes y adultos que no completaron sus estudios secundarios en las otras modalidades.
- Egresados de escuelas primarias de adultos.
- Jóvenes y adultos que por distintos motivos no ingresaron al secundario al momento de finalizar sus estudios primarios.

**SITUACIÓN JURISDICCIONAL E INSTITUCIONAL DE LA MODALIDAD**

**Antecedentes**

La Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos tiene su origen cuando se crea la DINEA, Dirección Nacional de Educación de Adultos por Decreto N° 2704/1968, dependiente del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Dicha Dirección -DINEA- absorbió las escuelas de adultos dependiendo de la antigua Inspección Técnica General de las Escuelas para Adultos y Militares del Consejo Nacional de Educación. La nueva unidad gubernamental, que tuvo a su cargo las acciones educativas nacionales destinadas a la modalidad hasta 1992, organizó la educación de adultos en todo el país, elaboró lineamientos políticos, técnicos y pedagógicos comunes, y sentó las bases para la construcción de cierta especificidad. Si bien nació ligada a la alfabetización, fue incorporando aspectos de capacitación laboral, instrucción complementaria, educación secundaria e incluso terciaria.

Con la aprobación del Plan Multinacional de Educación del Adulto en 1970, se creaban desde la DINEA -y en convenio con empresas, instituciones gubernamentales y organizaciones sindicales- las primeras escuelas secundarias de adultos: los CENS (Centros Educativos de Nivel Secundario) con la finalidad de vincular la educación a las problemáticas sociales y a los espacios de la vida cotidiana de los/las adultos trabajadoras, contando con un currículum específico.

Hasta ese momento la educación secundaria de adultos no estaba estructurada como tal; la población interesada asistía a las escuelas secundarias comunes o técnicas cuyos estudios estaban organizados en cinco o seis años de duración y funcionaban en turno vespertino o nocturno.

La estructura y el currículum del Plan de Estudio fueron aprobados por la Resolución Ministerial N° 1.316 del 27 de julio de 1970, la cual autoriza a la DINEA a su aplicación con carácter de micro experiencia. Esta fue la primera política educativa de Nivel Secundario desde el Estado destinada a la población estudiantil adulta. Según un documento del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación de 1970 se afirmaba que:

La educación del adulto se aparta de la mera alfabetización para convertirse en un proceso integral que indaga en las tendencias del desarrollo socio-económico y se ve obligada a planificar en diversos niveles y alternativas. Se trata de proporcionar los estudios secundarios a obreros y empleados en su lugar de trabajo. Se evita así la pérdida de tiempo que significa el regreso al hogar y la salida a la escuela. Se desarrolla en tres años, con planes y currícula adaptados a la mentalidad adulta. Proporciona una capacitación profesional que permite al egresado, junto con la graduación de Bachiller y la posibilidad de acceso a la Universidad, una promoción en su trabajo (Canevari, 2010, p. 5).

**ES COPIA**

**RESOLUCIÓN N° 1046**  
**EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16**

El restablecimiento de la democracia en 1973 representó un nuevo impulso a la educación de adultos la que debía contribuir a crear las condiciones para "el cambio político, económico, social y cultural de la Argentina" y la DINEA debía ser la impulsora de un nuevo sistema educativo para esta población. Ello suponía una acción educativa que apuntara a formar, capacitar, formar conciencia, romper incomunicaciones y contribuir a la liberación de quienes se encontraban oprimidos (Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos, 2008: 13).

En cuanto a los CENS, se produjo una expansión de los servicios que se manifestó en la apertura de nuevos centros por la creciente matrícula, en la vinculación de los contenidos curriculares con la realidad socioeconómica del país y en la revitalización del trabajo conjunto con las organizaciones sindicales y otras organizaciones populares (Filmus, 1992).

En el año 1974 el Consejo Provincial de Educación de nuestra provincia comenzó su política de expansión abriendo escuelas de nivel primario, media y terciaria. Así en distintas localidades, grupos de adultos trabajadores sintieron la necesidad de tener finalizados los estudios secundarios, y comenzaron a demandar para que estas comunidades tuvieran su Comercial Nocturno. Esta lucha da origen a la creación de los Centros Provinciales de Enseñanza Media N° 3 de Zapala, N° 6 de Cutral Có y N° 13 de San Martín de los Andes. Una de las características que debemos tener en cuenta es que la jurisdicción tomaba las pautas establecidas por Nación y las adaptaba sin cambio alguno a las nuevas escuelas.

El 19 de marzo de 1974 se emite el Decreto Nacional N° 0853 por el cual se aprueba el nuevo Plan de Estudio Comercial de 4 años y los correspondientes planes de transición para las escuelas nocturnas dependientes del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Dicho plan de estudio no tiene división de ciclos, las asignaturas son de formación general y de formación profesional distribuidas según un promedio de 30 horas semanales por año.

Para la formación profesional general las escuelas podían elegir entre 2 opciones: Auxiliar en Administración o Auxiliar Contable. La aprobación de los estudios completos dará derecho al título de Perito Mercantil con especialidad: Auxiliar Contable o Auxiliar en Administración de acuerdo con las opciones ofrecidas.

Las condiciones de ingreso establecían que el estudiantado debía haber aprobado los estudios primarios completos, tener 18 años de edad cumplidos al 31 de diciembre del año de ingreso o 15 años en las mismas condiciones, con presentación de libreta de trabajo o justificación de no poder concurrir a otro turno.

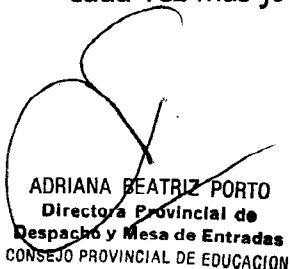
Con fecha 4 de abril de 1974, el Consejo Provincial de Educación, emite la Resolución N° 0198 por la que resuelve implementar en los Centros Provinciales de Enseñanza Media que desarrollan estudios comerciales en horario nocturno, el plan nacional de 4 años – Plan de Estudio 001. Por dicha norma se establece que los Centros Provinciales de Enseñanza Media N° 1, N° 2 y N°3 lo harán a partir del 1° de mayo y en el N° 6 y N°13 a partir del 1° de abril.

Durante la última dictadura militar se apuntó fuertemente a desarticular la estructura de la DINEA. Se impidió la transferencia de este nivel a las provincias como ya se había hecho con las escuelas primarias de adultos.

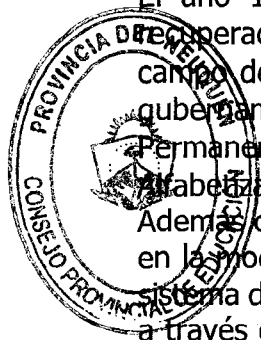
Ante ello, las medidas adoptadas se orientaron a controlar ideológicamente los contenidos de la enseñanza, a formalizar la estructura orgánica de los CENS, a acentuar la rigidez en los horarios de clase y en los sistemas de promoción, y a la selección y control ideológico de los docentes (Filmus, 1992). Con la falta de recursos económicos que sostuvieran a los CENS, muchos de ellos se trasladaron a edificios de escuelas primarias y secundarias adolescentes, comenzando a funcionar a partir de las 17 horas. En 1976 se modificó la edad de ingreso, fijándose a los 18 años, manteniendo el requisito de situación laboral activa, lo que contribuye a contextualizar la composición cada vez más joven de la matrícula.



**ES COPIA**

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

**RESOLUCIÓN N° 1046**  
**EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16**



El año 1983 constituyó un hito en la vida política del país en tanto implicó la recuperación democrática después de la más dura y sangrienta dictadura militar. En el campo de la educación de adultos, la DINEA pasó a depender de una nueva unidad gubernamental –la Comisión Nacional de Alfabetización Funcional y Educación Permanente– encargada de diseñar e implementar la Campaña Nacional de Alfabetización.

Además de esta campaña de alfabetización, en este período, las reformas se centraron en la modificación de los programas de estudio heredados del proceso anterior, en el sistema de evaluación y en la ampliación de los servicios educativos para las/los adultos a través de la incorporación de más estudiantes a los centros ya existentes, más que en la creación de otros nuevos, si bien los hubo.

Durante el período de 1989 a 1999, la educación de jóvenes y adultos fue una de las áreas más castigadas por la Reforma Educativa neoliberal. Conjuntamente con la sanción de la Ley Federal de Educación 24.195 se terminó de desarticular la modalidad. En esta ley, la Educación de Jóvenes y Adultos quedó comprendida dentro de “los regímenes especiales que tienen por finalidad atender las necesidades que no pudieran ser satisfechas por la estructura básica...” (Art. N° 11). De este modo se conservó el carácter remedial y compensatorio y quedó restringida a dar respuesta a los jóvenes y adultos que, por diversos motivos, quedaban excluidos de los niveles obligatorios de la educación común.

Esta incluía términos como “equidad”, “calidad de la educación”, “servicios educativos”, etc., abriendo paso a la aplicación de criterios económicos y a la lógica del mercado a la educación. Tal como señala Imen (2005:10) en *La Escuela Pública Situada*, “la idea de que la educación es una mercancía se fundamenta en la comparación con la actividad industrial”, el estudiantado es consumidor; y docentes y administradores, productores. El cliente siempre tiene la razón en la lógica del mercado y la escuela pública debe competir entonces tanto con las demás escuelas públicas como con las privadas.

La Provincia del Neuquén firma en julio de 1992 con la Nación el Convenio de transferencia de servicios educativos, en cumplimiento de la Ley Nacional 24.049, por el cual se hace cargo de las unidades y servicios educativos a partir del 1° de agosto del mismo año, bajo un discurso privatista y en una lógica mercantil y de pretendido respeto al federalismo y a las autonomías provinciales que ocultaba la desresponsabilización del Estado Nacional en la atención educativa de los sectores populares.

El 23 de setiembre de 1992, el Consejo Provincial de Educación, emite la Resolución N° 1572. En uno de sus considerandos expresa: “Que a los efectos de lograr una rápida y correcta implementación del referido convenio es necesario determinar pautas de funcionamiento, jurisdicción y clasificación de los servicios educativos transferidos y del personal pertenecientes a los mismos”.

La implementación de esta política de transferencia de las escuelas nacionales a los estados provinciales, dará lugar a que los CENS en la Provincia del Neuquén se conviertan en Centros Provinciales de Enseñanza Media (CPEM) con planes de estudios de 3 años.

Los planes de estudio de 4 años son, en algunos casos, parte de instituciones educativas que tienen planes de 5 años, y, en otros casos funcionan en establecimientos que no son propios; en cualquiera de ellos dan respuestas concretas a aquella población estudiantil que, por distintas razones, no han podido concluir los estudios secundarios en los tiempos pautados por los planes de los Secundarios Orientados asegurando así el derecho a la educación. Es decir, estos planes en un primer momento fueron autorizándose como anexos de los CPEM diurnos y hoy son considerados como parte integrantes de esos CPEM, después de una larga lucha en contra de su desanexación.

COPIA

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

**RESOLUCIÓN N° 1046**  
**EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16**

Con el correr del tiempo se fue relegando el perfil más tradicional del estudiantado adulto que habitaba en los establecimientos educativos con planes de estudio de 4 años para dar paso a una nueva población compuesta por jóvenes de 16 años y, en algunos casos excepcionales 15 años, que no han podido continuar cursando en las escuelas Secundarias Orientadas con planes de 5 o 6 años.

Los planes de estudio de 3 y 4 años conviven en nuestra provincia, razón por la cual se vio la necesidad de dictar una normativa vinculada con la edad de ingreso de los estudiantes en cada uno de ellos. Con fecha 20 de abril de 1997, el Consejo Provincial de Educación dicta la Resolución N° 0532 por la cual resuelve:

"Establecer en 18 (dieciocho) años la edad de ingreso para los Centros Provinciales de Enseñanza Media con Planes de Estudio de 3 (tres) años y en 16 (dieciséis) años la requerida para los Centros Provinciales de Enseñanza Media con Planes de Estudio de 4 (cuatro) años"

**La situación actual de la modalidad en la jurisdicción.**

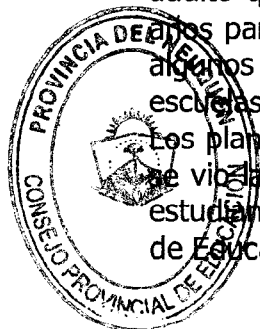
Los planes de estudio de 3 y 4 años son parte del sistema educativo de las Escuelas Secundarias de la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, en términos de garantías de derecho a los tramos de la educación y a garantías de espacios de ejercicio del derecho a la obligatoriedad de la educación secundaria. Estos colegios permiten que el estudiantado que no ha podido concluir sus estudios, tenga la posibilidad concreta de hacerlo.

La población que asiste a los establecimientos educativos de la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, dada su edad, lo hace porque es un espacio al que ingresan o reingresan por elección, en muchos casos habiendo transitado otras experiencias educativas previas. La heterogeneidad de las mismas en los grupos de estudiantes es notoria en relación a:

- los tiempos en los que han cursado por última vez (algunos/as con pase directo y reciente de un Plan de 5 o 6 años, otros con lapsos de tiempos muy extensos entre la última vez que cursaron y otros/as que luego de terminar la escuela primaria con mucha dificultad inician por primera vez la secundaria).
- el objetivo por el cual ingresan a la escuela secundaria de esta modalidad (cumplir objetivos personales pendientes, mejorar condiciones laborales, poder ayudar a sus hijo/as en sus tareas, seguir estudios superiores, etc.)
- la organización que implica asistir a clases (por cuestiones familiares, laborales) y las dificultades en cuanto a la disposición de tiempos, fuera del horario escolar.

En la actualidad, existen en la provincia planes de estudio vinculados con la modalidad de jóvenes y adultos, según datos proporcionados por el Consejo Provincial de Educación, a saber:

- 30 CPEM tienen vigente el Plan de Estudio 001 Comercial, cuyo título es Perito Mercantil con Especialidad Auxiliar en Administración de Empresa, Resolución Provincial N° 198/74, Decreto Nacional N° 853/74, con una duración de **4 años**.
- 3 CPEM tienen vigente el Plan de Estudio 001B Comercial, cuyo título es Perito Mercantil con Especialidad Auxiliar Contable, Resolución Provincial N° 198/74, Decreto Nacional 853/74, cuya duración es de **4 años**.
- 1 CPEM tiene vigente el Plan de Estudio 113 Comercial, cuyo título es Perito Mercantil con Especialidad en Comercio Exterior y Aduana, Resolución Provincial N° 2032/90 - Resolución Provincial N° 211/9, con una duración de **4 años**.
- 14 CPEM tienen vigente el Plan de Estudio 152 Comercial, Especialidad en Administración de Empresas, cuyo título es Perito Especializado en Administración de Empresas, Resolución Ministerial N° 206/83, Resolución Ministerial N° 1322/88, con una duración de **3 años**.
- 4 CPEM tienen vigente el Plan de Estudio 153 Comercial, Especialidad Administración Pública, cuyo título es Perito Especializado en Administración



**ES COPIA**

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

**RESOLUCIÓN N° 1046**  
**EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16**

Pública, Resolución Ministerial N° 206/83, Resolución Ministerial N° 1322/88, con una duración de **3 años**.



9 CPEM tienen vigente el Plan de Estudio 154 Bachillerato, Especialidad en Relaciones Humanas, cuyo título es Perito Auxiliar en Relaciones Humanas. Resolución N° 206/83 - Resolución Ministerial N° 1322/88, con una duración de **3 años**.

9 CPEM tienen vigente el Plan de Estudio 155 Bachillerato, Especialidad Desarrollo de Comunidades, cuyo título es Perito Auxiliar en Desarrollo de Comunidades. Resolución Ministerial N° 1623/83, con una duración de **3 años**.

9 CPEM tienen vigente el Plan de Estudio 270 Bachillerato, Especialidad en Servicios Turísticos, cuyo título es Bachiller con Orientación en Servicios Turísticos. Resolución Provincial N° 879/00 - Resolución Provincial 1669/03 - Resolución Provincial N° 503/05, con una duración de **3 años**.

- Centro Educativo Provincial Integral N° 1 (CEPI N° 1), en la localidad de Neuquén se encuentran las Unidades de Detención N° 11, N° 12 y N° 16 (de mujeres); en la localidad de Senillosa el Complejo Penitenciario Federal N° V; en Cutral Có las Unidades de Detención N° 21 y N° 22; en Zapala las Unidades de Detención N° 31 y N° 32; en Junín de los Andes la Unidad de Detención N° 41; en Chos Malal la Unidad de Detención N° 51 y en San Martín de los Andes el Centro de alojamiento de detenidos, anexo de la Unidad N° 41. Todas estas sedes que dependen de una sola sede administrativa concurren con el Plan de Estudio 154. Bachillerato, Especialidad en Relaciones Humanas, cuyo título es Perito Auxiliar en Relaciones Humanas, Resolución N° 206/83 - Resolución Ministerial N° 1322/88, con una duración de **3 años**.


#### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- CANEVARI, M.S. (2010) Una mirada histórica de la educación secundaria de adultos. Citado en 11/05/12
- FILMUS, D. (1992) Demandas populares por educación. El caso del movimiento obrero argentino. Ed. Aique, Buenos Aires.
- GONZALEZ, María Ana "Pasado y presente de la educación secundaria de jóvenes y adultos en Argentina". Universidad de Buenos Aires.
- IMEN, Pablo (2005) "La escuela pública sitiada. Crítica de la transformación educativa" Centro Cultural de la Cooperación, Buenos Aires.

#### **DOCUMENTOS Y LEGISLACIÓN**

- Datos estadísticos proporcionados por la Dirección General de Estadística – Dirección Provincial de Planeamiento, Estadística y Evaluación- Consejo Provincial de Educación del Neuquén
- Decreto Nacional N° 2704/68
- Decreto Nacional N° 853/74
- Documento de la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos 2008. (p. 13).
- Ley Nacional de Educación 26.206.
- Ley Orgánica de Educación Provincial 2945.
- Planes de estudios. Dirección Nacional de Educación Media y Superior. Centro Nacional de documentación e Información educativa. Buenos Aires 1975.
- Resolución Ministerial N° 1316.
- Resolución N° 0198/1974 Consejo Provincial de Educación del Neuquén
- Resolución N° 532/1997 Consejo Provincial de Educación del Neuquén
- Resolución N° 1572/1992 Consejo Provincial de Educación del Neuquén

**ES COPIA**

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



Resolución N° 1697/2015 Consejo Provincial de Educación del Neuquén "Marco Regulatorio Proceso de Construcción Curricular"  
Sistematizaciones distritales referente a Documento elaborado por la Mesa Curricular Provincial "Propuesta de Ciclado"

## EDUCACIÓN EN CONTEXTO DE PRIVACIÓN DE LA LIBERTAD

### **LA MODALIDAD EN LAS BASES LEGALES**

La modalidad Educación en Contexto de Privación de la Libertad (ECPL) del sistema educativo centra su tarea en garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad para promover su formación integral y desarrollo pleno. Incluye a quienes están involucrados en procesos judiciales, en carácter de procesados o condenados, y se encuentran alojados en instituciones de encierro, así como otras instituciones de régimen cerrado o semicerrado, como se describirá más adelante. El ejercicio del derecho a la educación no admite ningún tipo de limitación ni discriminación relacionada con la situación de privación de la libertad, en tanto que se piensa que el acceso al sistema educativo y a la vida cultural en condiciones dignas contribuyen a la inclusión social.

La modalidad propicia que la escuela en contextos de privación de la libertad sea un espacio en el cual cada persona es considerada como sujeto de derecho. El desempeño de la tarea y los vínculos que se establecen entre los miembros de la comunidad educativa ayudan a reducir la vulnerabilidad y/o a mejorar la situación del estudiantado en el ámbito de lo personal y social.

Para la modalidad es de vital importancia lo que se podría considerar nuestro punto de inicio: la Ley 26.206 de Educación Nacional (LEN) del año 2006, que ya desde sus tres primeros artículos plantea de un modo sintético, contundente y definitorio, tanto el sentido y lugar de la educación como política de Estado, como su inscripción a partir de los derechos humanos. Estos artículos definen los criterios básicos para el diseño de políticas de la Modalidad Educación en Contextos de Privación de la Libertad y para todo el sistema educativo:

Artículo 1º: "La presente ley regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella..."

Artículo 2º: "La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social garantizados por el Estado."

Artículo 3º: "La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación."

Es en esta ley que se menciona por primera vez en la historia educativa Argentina la Modalidad ECPL:

Artículo 55º: "La Educación en Contextos de Privación de Libertad es la modalidad del sistema educativo destinada a garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad, para promover su formación integral y desarrollo pleno. El ejercicio de este derecho no admite limitación ni discriminación alguna vinculada a la situación de encierro, y será puesto en conocimiento de todas las personas privadas de libertad, en forma fehaciente, desde el momento de su ingreso a la institución."

Establece, asimismo, los objetivos que tendrá la misma en su Artículo 56º:

a) Garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a todas las

**ES COPIA**

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

**RESOLUCIÓN N° 1046**  
**EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16**



personas privadas de libertad dentro de las instituciones de encierro o fuera de ellas cuando las condiciones de detención lo permitieran.

b) Ofrecer formación técnico profesional, en todos los niveles y modalidades, a las personas privadas de libertad.

c) Favorecer el acceso y permanencia en la Educación Superior y un sistema gratuito de educación a distancia.

d) Asegurar alternativas de educación no formal y apoyar las iniciativas educativas que formulen las personas privadas de libertad.

e) Desarrollar propuestas destinadas a estimular la creación artística y la participación en diferentes manifestaciones culturales, así como en actividades de educación física y deportiva.

f) Brindar información permanente sobre las ofertas educativas y culturales existentes.

g) Contribuir a la inclusión social de las personas privadas de libertad a través del acceso al sistema educativo y a la vida cultural.

Si bien la ECPL ya existía como tal, lo que vino a brindar la Ley 26.206 fue un marco normativo en el que se pudiese empezar a delimitar más claramente los alcances y las funciones de la educación y lo educativo en ámbitos como el carcelario, por poner como ejemplo la institución de encierro por antonomasia. Asimismo, propició los lineamientos que hacen a los criterios para el diseño de políticas para esta modalidad, tal es la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 127/10 que aprueba el documento denominado "La Educación en Contexto de Privación de Libertad en el Sistema Educativo Nacional". En términos generales esta resolución rompe con el paradigma previo construido en el marco de la ejecución y progresividad de la pena (Ley 24.660). A partir de entonces se establece que la educación ha de ser regulada en el marco de su concepción como derecho humano y social inalienable. Cabe aclarar la convivencia de estas dos concepciones al interior del contexto, siendo que la educación pensada como tratamiento es una concepción instituida en las cárceles, mientras que la educación desde el paradigma del derecho tiene un carácter más instituyente, por configurarse como disruptivo y en proceso de conformación.

Estas políticas públicas implementadas a nivel nacional posibilitaron que en el año 2011 se constituya, dentro del Consejo Provincial de Educación del Neuquén, la Modalidad Educación en Contextos de Privación de Libertad, de la que depende el Centro Educativo Provincial Integral N° 1 (CEPI N° 1), escuela que contempla los niveles educativos de Primaria, Secundaria, Formación Profesional y Estético Expresivo. A su vez, esta modalidad se reafirma con la Ley 2.945 Orgánica de Educación de la Provincia del Neuquén, que en sus Artículos 88° y 89° describe dicha modalidad y sus objetivos, en concordancia con lo establecido por la Ley Nacional.<sup>3</sup>

La Resolución del CPE N° 1463/2018 consagra como ley el Diseño Curricular del Ciclo Básico Común de la Escuela Secundaria. El Diseño del Ciclo Orientado de la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos fortalece la institucionalización de la Educación en Contexto de Privación de la Libertad en el ámbito de la jurisdicción provincial.

## **LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA MODALIDAD EN LA JURISDICCIÓN PROVINCIAL**

### **Historización CEPI N°1 – Nivel Medio**

La educación es un derecho inalienable consagrado por nuestra Carta Magna, sin embargo, a lo largo del tiempo el Estado Nacional ha logrado garantizar la atención

<sup>3</sup> Cuadernillo Educación Sexual Integral. Contextos de privación de libertad, CPE, 2019.

**ES COPIA**

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

**RESOLUCIÓN N° 1046**  
**EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16**



educativa de algunas personas privadas de la libertad en diversos niveles y modalidades del sistema educativo, sin alcanzar la universalización de los niveles educativos obligatorios. Las necesidades educativas de las personas privadas de la libertad fueron invisibilizadas durante muchos años, aunque la Ley 24.660, de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad -1995-, obligaba al estado a brindar educación en los establecimientos penitenciarios. Durante este período las ofertas educativas eran casi exclusivamente de nivel primario, con una cobertura muy escasa y, en el caso de las cárceles dependientes del Servicio Penitenciario Federal, las clases estaban a cargo de agentes penitenciarios. Con anterioridad al 2006, el Ministerio de Educación de la Nación creó un programa nacional específico que se ocupó de la educación de las personas privadas de la libertad, a través del trabajo articulado entre los ministerios de educación y el de justicia. Es recién con la sanción de la LEN que se reconoce a la Educación en Contextos de Privación de la Libertad como una de las modalidades del Sistema Educativo Nacional.

En la Provincia del Neuquén la ECPL corresponde a la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. El Centro Educativo Provincial Integral N° 1, se encarga de garantizar la ECPL a nivel provincial en sus cuatro niveles de educación: Básica, Media, Formación Profesional y Estético Expresivo. El sistema educativo en la Modalidad ECPL de Neuquén se fortalece con el correr de los años y su crecimiento ha demandado nuevas normativas regulatorias.

Es por eso que para poder visualizar el complejo entramado que ha sido la configuración del CEPI y la Modalidad de ECPL, basta con recorrer el derrotero normativo que ha servido y sirve de sostén de nuestra labor docente. Cada resolución y decreto es una descripción cabal de los diferentes momentos de la educación en cárceles en Neuquén a lo largo de casi 17 años. Muchas veces se trataron de resoluciones y decretos aislados e inconexos; la mayoría de las propuestas primeras hablaban sobre educación en cárceles y hacían pie en la perspectiva que sitúa la educación como parte de un tratamiento penitenciario y en ocasiones dándole injerencia sobre asuntos educativos al área de seguridad. Por otro lado, en la práctica cotidiana se hizo necesario tomar figuras pensadas para la educación en otro tipo de escuelas que no se adaptan a la complejidad de nuestro contexto.

Previo a la creación de la Modalidad ECPL, se dispusieron diversas normativas donde se cristalizan las distintas negociaciones, concesiones y disputas entre la escuela y las instituciones penitenciarias. El marco institucional que otorgó la nueva Modalidad del CPE, permitió que el CEPI N°1, consiguiera mayor autonomía respecto a los mandatos que regulan el terreno carcelario.

En la actualidad CEPI N° 1 lleva adelante su labor educativa en 7 localidades, alcanzando un total de 12 unidades de detención, más aquellas situaciones especiales que por orden de justicia se requiera que se garantice el derecho a educación en las diferentes localidades de la Provincia del Neuquén.

En la localidad de Neuquén se encuentran las Unidades de Detención N° 11, N° 12 y N°16 (de mujeres); en Senillosa, el Complejo Penitenciario Federal N° V; en Cutral Có las Unidades de Detención N° 21 y N° 22; en Zapala las Unidades de Detención N° 31 y N° 32; en Junín de los Andes la Unidad de Detención N° 41; en Chos Malal la Unidad de Detención N° 51 y en San Martín de los Andes el Centro de alojamiento de detenidos, anexo de la Unidad N° 41.

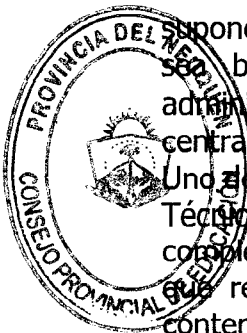
**Estructura organizativa CEPI N° 1**

El CEPI N° 1 cuenta con una sola Clave Única Escolar (CUE) para toda la modalidad con sus diferentes niveles de educación –Primaria, Media, Formación Profesional, Estético Expresivo- del cual dependen todas las sedes del CEPI N°1 de la Provincia del Neuquén. Por lo tanto, el Equipo Directivo, la Secretaría y el Equipo Técnico no se encuentran físicamente en todas las Unidades mencionadas. La complejidad que

**ES COPIA**

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

**RESOLUCIÓN N° 1046**  
**EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16**



Supone abordar un proyecto institucional en sitios tan lejanos entre sí hace que la tarea bastante dificultosa desde Neuquén, cuando no, poco viable. El cuerpo administrativo de directivos, secretarios y equipo técnico se encuentra en la sede central, en la capital neuquina.

Uno de los eslabones fundamentales de la estructura organizativa del CEPI es el Equipo Técnico. La Educación en contextos de privación de la libertad, dadas todas las complejidades y particularidades señaladas en este documento, plantea necesidades que requieren de acciones y perfiles determinados que, en gran parte, no están contemplados en las estructuras escolares tradicionales. Es por esta razón que, a partir del año 2011, con la creación de la Modalidad de Educación en Contextos de Encierro, se crea en el marco de la Resolución N° 1229/2011 un Equipo Técnico en el CEPI N° 1 tendiente a colaborar en el abordaje de las complejidades y particularidades del contexto.

Actualmente el Equipo Técnico de Nivel Secundario del CEPI N° 1, está constituido por dos personas con perfiles profesionales ligados a la Sociología, el Trabajo Social y la Psicología Social, cumpliendo sus funciones en la Sede administrativa de Neuquén capital. Las tareas que se realizan desde el mismo se corresponden con múltiples y variadas acciones:

- La privación de libertad de los/las estudiantes, pone a la escuela en diálogo necesario con otras instituciones - sobre todo con el Poder Judicial y el Servicio Penitenciario- con las cuales es preciso lograr acuerdos, articulaciones y demás negociaciones que hacen posible el día a día escolar en territorio carcelario. Desde el equipo técnico se acompañan estas acciones y se les da curso, también, a algunos reclamos o consultas del estudiantado. Del mismo modo, se contestan los pedidos de informes del Poder Judicial en relación a las trayectorias educativas de los/las estudiantes, en el marco del Artículo 140 de la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de Libertad 24.660, que considera la posibilidad del adelantamiento temporal de beneficios a las salidas transitorias, libertad condicional, libertad asistida, etc., de las personas que cursan sus estudios en contextos de Privación de la Libertad.<sup>4</sup>

Por otro lado, las articulaciones con otras instituciones se hacen necesarias en torno a emergentes que requieren de una mirada o intervención externa. Esto posibilita la construcción de análisis interdisciplinarios desde los saberes y prácticas específicas de otros organismos, colectivos, modalidades educativas, etc.

Asimismo, y ligado a la necesidad de ofrecer alternativas educativas no formales articuladas con la educación formal se llevan adelante proyectos que habilitan el acceso de las/los estudiantes a bienes culturales. Jornadas y talleres donde se convoca a músicos, artistas visuales, cuentacuentos, escritores, bailarines a fin de compartir sus expresiones con las/los estudiantes.

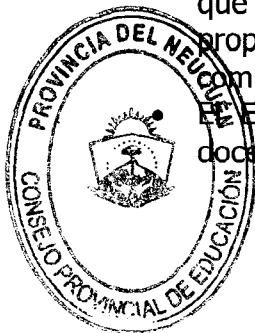
- El acompañamiento a la Dirección es otra de las funciones que se fue delineando en estos años. Frente al quehacer cotidiano y a los emergentes de la dinámica organizacional de la Escuela. Se colabora en la construcción de estrategias e intervenciones institucionales concretas, facilitando procesos de diálogo, planificación colectiva, construcción de acuerdos y toma de decisiones, entre otros procesos. Para favorecer esta función de acompañamiento institucional se llevan adelante reuniones donde se ponen de manifiesto procesos para pensar conjuntamente la tarea, construir ciertas intervenciones y encuadres de trabajo. Asimismo, se pone de manifiesto la necesidad de generar miradas integrales respecto la institución, esto se da por la exigencia que implica pensar las sedes

<sup>4</sup> Ley 24.660 de Ejecución De La Pena Privativa De La Libertad

ES COPY

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

**RESOLUCIÓN N° 1046**  
**EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16**



que integran el CEPI en toda la Provincia del Neuquén, con sus dinámicas propias, y territorialidades concretas. Esto requiere un trabajo integrado y de comunicación permanente con directivos y referentes del interior.

El Equipo Técnico tiene además, entre sus funciones, el acompañamiento docente:

- La posibilidad de sostener una institución educativa en el terreno de una institución total supone pensar/se desde un escenario político pedagógico complejo, atravesado por múltiples dimensiones que determinan las prácticas docentes y donde lo pedagógico exige respuestas integrales. El acompañamiento hacia las/los docentes exige permanentemente el desafío pedagógico de pensar los procesos de enseñanza- aprendizaje contemplando la multiplicidad de los sujetos que habitan nuestra escuela.
- -Con respecto a esta tarea específica del Equipo Técnico, se puede trabajar en torno a los atravesamientos que generan algunos episodios que irrumpen en la vida escolar. Desde el lugar "diferenciado" que presenta el equipo técnico, es muy importante no sólo abordar y trabajar en torno a estos episodios sino promover procesos de reflexión, de toma de conciencia de las dificultades y de contención, donde se integre el sentir, el pensar y el hacer de la tarea. En este sentido la posibilidad de poder ejercer una mirada que esté sostenida desde una distancia óptima, nos permite acompañar los procesos educativos desde otros lugares, con otros márgenes de acción.
- En el espacio de reunión institucional se proponen intervenciones concretas y una escucha atenta a emergentes que van apareciendo en la dinámica que se presenta entre la escuela y la cárcel, a fin de pensar colectivamente posibles soluciones o estrategias de abordaje a los mismos. Este espacio se configura como un espacio horizontal, circular y de grupalidad operativa, espacio propicio para la intervención semanal desde el Equipo técnico.
- Se utiliza también para proponer herramientas pedagógicas, acompañar el diseño de estrategias institucionales, proponer prácticas de sistematización de experiencias, aportar marcos teóricos y elaboración de protocolos de actuación, que contribuyan a reflexionar la particularidad de la tarea docente en contextos de privación de la libertad.

### **PRESENCIALIDADES**

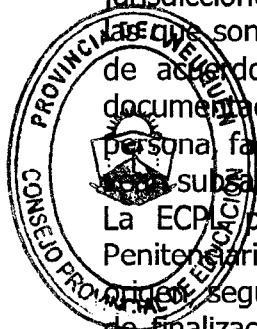
En cuanto a lo establecido en el Marco Político Pedagógico de la Resolución N° 1463/2018, entendemos que en cuanto a la diversidad de instituciones intervinientes y con quienes la ECPL debe articular, se deben considerar las siguientes características que hacen a la especificidad de la modalidad ECPL.

### **Ingreso, Permanencia y Egreso del estudiante.**

Es necesario en este sentido hacerse eco de lo que resuelve la Resolución N° 0127/2010 en la que se establece que "Los alumnos podrán ingresar en cualquier momento del año escolar, más allá de los calendarios que regulan la educación extramuros. Ante la situación de traslado, se arbitrarán mecanismos ad hoc que garanticen la posibilidad de iniciar o continuar los estudios, según corresponda". Esto implica que se establezcan los acuerdos institucionales necesarios con los/las estudiantes a fin de facilitarles el acceso, pero asimismo generar las obligaciones mínimas e indispensables para acreditar los diferentes espacios curriculares. Esto demanda establecer los acuerdos necesarios entre la jurisdicción Provincial y las demás

**ES COPIA**

**RESOLUCIÓN Nº 1046**  
**EXPEDIENTE Nº 5225-000839/10 Alc. 6/16**



jurisdicciones del territorio argentino, a fin de compatibilizar las documentaciones, con las que son trasladados los estudiantes. Generar un mecanismo federal, en el marco de acuerdos entre Educación y Seguridad, para la recepción y entrega de las documentaciones de los estudiantes, independientemente de dónde se encuentre la persona, facilitaría que los actuales problemas para conseguirlas en tiempo y forma se subsanados.

La ECPL para las/los estudiantes alojados en Unidades de Detención/Complejo Penitenciario Federal V, respetará la situación de promoción del establecimiento de origen según la jurisdicción que corresponda, y también reconocerá toda certificación de finalización de estudios primarios independiente de la jurisdicción que se trate, siempre y cuando sean instituciones educativas reconocidas por el Consejo Provincial de Educación del Neuquén. Queda excluida cualquier certificación académica otorgada por los organismos de seguridad donde se encuentren alojados los/las estudiantes. En cuanto a la entrega del título de finalización de estudios secundarios, se establece que las autoridades de la ECPL arbitren los medios para hacer llegar al estudiante su diploma cuando sea imposible entregarlo en forma personal ya sea por ser expulsado del país, tener un lugar de residencia superior a los 600km, y/o cualquier otra situación especial que amerite su evaluación.

#### **Ingreso Docente**

En nivel medio el proceso se enmarca en los lineamientos establecidos por el CPE, a través de las asambleas presenciales que valoran a las/los interesados en cubrir horas o cargos interinos o suplentes, de acuerdo al puntaje que le asigna la junta de clasificación. Sumado a eso, cada docente que desea ingresar a la modalidad, debe atravesar una instancia de entrevista –determinante- con una Comisión Evaluadora. Esta comisión evaluadora está regulada en las Resoluciones Nº 0912/2009 y Nº 1370/2011 que determinan quiénes componen esta comisión y cuáles son los ítems que se valoran. Esta comisión se estableció como una forma de seleccionar los perfiles más adecuados para trabajar en un ámbito tan particular como lo es una unidad penitenciaria, además de ser la instancia en la que se contextualiza al / la interesado/a el funcionamiento de la escuela. Otra de las funciones que tiene la junta es determinar si la /el docente se ajusta a los lineamientos de la resolución 127/10 del CFE que determina que "Los docentes y los agentes de seguridad poseen roles diferentes y perfiles profesionales socialmente identificados como incompatibles. Por ello, no podrán aspirar a cargos docentes provinciales y de la CABA quienes posean cualquier tipo de dependencia o función en instituciones de seguridad".

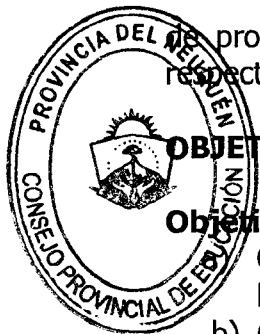
#### **Extensión e Investigación**

En el marco de la ECPL se realizan tareas y actividades institucionales propias de la extensión, ya sea eventos culturales producidos desde la escuela o con intervención de personas externas, también talleres y participación en ferias de ciencias, libros, concursos, entre otras. Todas ellas con el objetivo de brindar el acceso a bienes culturales y ampliar el horizonte de expectativas de los/las estudiantes, como así también producir y poner en valor sus saberes.

Por otra parte, los/las docentes y estudiantes participan de una experiencia particular y de continua de reflexión y evaluación de la realidad que habitan. Este ejercicio reflexivo, que es el que lleva a tomar definiciones en la práctica cotidiana, como forma de respuesta a los continuos emergentes, hace que se vayan elaborando praxis pedagógicas e institucionales que van dando una característica propia al desarrollo de la vida institucional. Ésta dinámica a través de los años, constituye una experiencia invaluable del colectivo docente, pero al no tener un espacio de desarrollo estructurado institucionalmente, muchas veces se pierde de ser compartido como experiencia educativa y docente significativa, tanto para docentes que recién ingresan, estudiantes

**ES COPIA**

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



de profesorados, residentes, u otras instituciones interesadas en producir saberes respecto de la ECPL.

### **OBJETIVOS**

#### **Objetivos Generales**

- Garantizar el cumplimiento de los niveles obligatorios de la escolaridad a todas las personas privadas de libertad.
- b) Generar condiciones para garantizar el derecho a la educación obligatoria secundaria en las diferentes instituciones que conforman ECPL
- c) Propiciar dispositivos pedagógicos para mejorar la educación de calidad en la Modalidad ECPL.
- d) Priorizar las acciones tendientes a mejorar la gestión institucional de la ECPL en su relación con el resto de los Ministerios, Instituciones, y Organizaciones Sociales.

#### **Objetivos Específicos**

- a) Fortalecer la universalización de la oferta educativa para el nivel secundario.
- b) Incorporación transversal para el desempeño profesional en escuelas ubicadas en contextos de privación de la libertad.
- c) Desarrollo de políticas de formación docente continua para la capacitación de equipos técnicos provinciales, docentes y directivos en temas relacionados con sus funciones y tareas específicas en escuelas de la modalidad.
- d) Extender progresivamente el funcionamiento de bibliotecas escolares, bajo la forma de bibliotecas abiertas, en contextos de privación de libertad.
- e) Promover proyectos de educación no formal que incluyan la formación artística y el desarrollo cultural.
- f) Efectivizar e incrementar el trabajo articulado, la firma de convenios y actas complementarias, la instalación de nuevas mesas intersectoriales vinculadas con la Modalidad ECPL.
- g) Incrementar la visibilidad pública de las acciones educativas en contextos de privación de libertad con la finalidad de contribuir a la configuración de una sociedad más inclusiva en la que prevalezcan la solidaridad y la justicia social.
- h) Ofrecer formación técnico profesional dependiente y certificada por los ministerios de educación de las jurisdicciones, en articulación con las propuestas educativas de los niveles obligatorios.
- i) Asegurar alternativas de educación no formal y generar condiciones que permitan concretar iniciativas educativas formuladas por sus destinatarios.
- j) Desarrollar propuestas destinadas a estimular la creación artística y la participación en diferentes manifestaciones culturales, así como en actividades de educación física y deportiva articuladas con la educación formal.

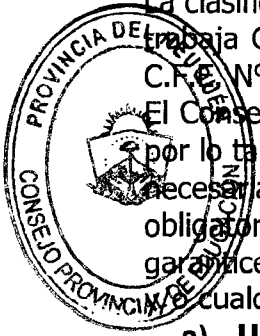
### **JÓVENES Y ADULTOS SUJETOS DE DERECHO EN DISTINTAS INSTITUCIONES DE PRIVACIÓN DE LA LIBERTAD**

La modalidad aborda la atención educativa de las personas que se encuentran en tres tipos de instituciones diferentes: 1) Jóvenes y adultos en unidades penales, 2) Adolescentes y jóvenes acusados de la comisión de delito en institutos cerrados o de contención acentuada y 3) los niños/as, adolescentes, jóvenes y adultos en centros de tratamiento de adicciones de régimen cerrado o de contención acentuada, y por último, para la jurisdicción de Neuquén se diferencia una más, 4) Todas aquellas otras instituciones o ámbitos donde se encuentren personas privadas de la libertad, razón que les impide asistir a las escuelas externas.

**ES COPIA**

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

**RESOLUCIÓN N° 1046**  
**EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16**



La clasificación que a continuación se detalla, son las diferentes instituciones en donde trabaja CEPI N° 1- Nivel Secundario, y la clasificación realizada en la Resolución del C.P.E. N°127/10.

El Consejo Provincial de Educación del Neuquén tiene a su cargo la Modalidad ECPL, por lo tanto la supervisión y la provisión de los cargos y horas docentes en la cantidad necesaria para llegar a la universalización de la cobertura del nivel secundario obligatorio, además de para garantizar el nexo de CEPI con escuelas externas, que garantizan la continuidad de los estudios en el momento de recuperación de su libertad en cualquier situación contemplada en ECPL.

**a) Unidades de Detención/CPF V:**

Este contexto institucional incluye todas las cárceles provinciales y federal, de todos los tipos y niveles de seguridad, de varones y de mujeres. La población educativa destinataria comprende a todos los/las detenidos/as, procesados/as y condenados/as, afectados/as a medidas de baja, media y alta seguridad, argentinos/as y extranjeros/as. En la Provincia del Neuquén está compuesta por todas las Unidades de Detención que dependen del Ministerio de Seguridad de la Provincia del Neuquén. Es importante tener en cuenta que la provincia actualmente no cuenta con un sistema penitenciario provincial, por lo que dichas Unidades de Detención se encuentran a cargo de personal de la policía provincial. También incluye el Complejo Penitenciario Federal N°V, ubicado en Senillosa.

**b) Instituciones con adolescentes menores:**

Este apartado no sólo refiere a los/las adolescentes y jóvenes acusados/as de la comisión de delito en institutos cerrados o de contención acentuada, sino al resto de instituciones abiertas o semi abiertas donde esté al resguardo el/la menor. A diferencia de otras provincias, la jurisdicción de Neuquén cuenta con la Ley Provincial 2302 de Protección Integral del Niño y Adolescente, y la ley 22.278 de Régimen Penal de Menores. Por lo tanto, el lugar de CEPI se circunscribe a garantizar el derecho a la educación secundaria como nexo necesario con las escuelas secundarias externas en el marco de la Ley Provincial 2302 y Ley Nacional 26.061.

**c) Centros de Tratamiento de Adicciones:**

Se trata de las instituciones en las cuales se realiza el tratamiento de adicciones, cuyo régimen de funcionamiento es cerrado o de contención acentuada, estatales y privados con convenios con el Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

De la misma manera que en el anterior punto, el trabajo de la ECPL para con las personas que asisten a estas instituciones, que en su mayoría son centros de día en el que se hacen actividades terapéuticas propiciadas por el sistema de Salud y orientadas a la expresión artística, es el de nexo necesario con las escuelas secundarias de las diferentes comunidades en donde se encuentren estos centros, para facilitar el ejercicio del derecho a la educación obligatoria y reforzar las trayectorias educativas de jóvenes y adultos que posibiliten el ingreso, permanencia y egreso de dichos estudiantes.

**d) Personas privadas de su libertad en Hospitales o con prisión domiciliaria. Situaciones particulares respecto a quienes cuentan con libertad condicional.**

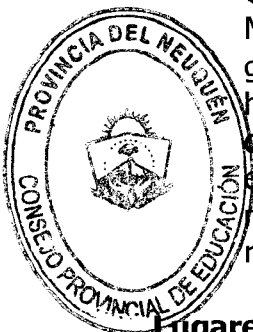
El Artículo 56 de la LEN establece en su primer ítem que se debe "Garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a todas las personas privadas de libertad dentro de las instituciones de encierro **o fuera de ellas cuando las condiciones de detención lo permitieran**". Es en este sentido que la ECPL, no puede desconocer la existencia de estudiantes con situaciones particulares a las que atender, ya sea como nexo con escuelas de afuera y/o dispositivos

**ES COPIA**

**RESOLUCIÓN N° 1046**  
**EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16**

pedagógicos en el marco de los lineamientos políticos pedagógico establecidos y aprobados en la transformación curricular.

Caso puntual, se presenta con Domiciliaria-Hospitalaria. La articulación con la Modalidad de educación Domiciliaria -Hospitalaria se vuelve necesaria para garantizar educación a aquellos estudiantes que se encuentran recluidos en hospitales o clínicas debido a que sus condiciones de salud así lo exigen, para que se les continúe garantizando el acceso a la educación. Hablamos de estudiantes detenidos en nosocomios de la provincia, que se encuentran matriculados en CEPI y continúan su trayectoria con ECPL, teniendo en cuenta nuestra especificidad y las particularidades de nuestros estudiantes.



**Lugares de Funcionamiento en la Provincia del Neuquén**

**a) Unidades de Detención/CPF V:**

En dicho sentido se establece que el organismo estatal responsable de la seguridad garantizará la infraestructura edilicia necesaria, adecuada a la matrícula y la concurrencia semanal y presencial de los/las estudiantes

Estos organismos estatales deberán proveer espacios mínimos como aulas con sillas, bancos y pizarras/pizarrones, sala de profesores/as, baños para docentes y baños para estudiantes, cocina para garantizar el refrigerio y patio.

También es menester de dicho organismo estatal, garantizar la provisión del personal de seguridad necesario para el traslado de los/las estudiantes de sus lugares de alojamiento (pabellones, buzones, celdas, etc.) hasta el ingreso del espacio físico en donde se lleven a cabo las actividades educativas.

**b) Centros de Tratamiento de Adicciones. Instituciones con adolescentes menores. Personas privadas de su libertad en Hospitales o con prisión domiciliaria. Situaciones particulares respecto a quienes cuentan con libertad condicional.**

Este conjunto de instituciones tiene el común denominador que la ECPL será el nexo necesario para garantizar el acceso, permanencia y egreso de la educación obligatoria, con las escuelas secundarias de afuera.

Por lo tanto, el espacio físico en cuanto a infraestructura necesaria para garantizar será evaluado por las autoridades educativas de la ECPL.

Los lineamientos de una modalidad como Ed. Domiciliaria y Hospitalaria, tal como se estipulan en la res. 1722/18 son un punto de partida para garantizarles educación a estos/as estudiantes,

Este dispositivo de articulación entre modalidades tiene características muy particulares, pero a la vez similares a la nuestra, ya que permite contar con otras alternativas para no perder la vinculación con nuestros estudiantes que, una vez salidos de dichas instituciones se hace difícil de sostener. Si bien esta modalidad está pensada únicamente para los casos de estudiantes con alguna enfermedad que no les permite asistir a una escuela, podemos hacer uso de los lineamientos de esta modalidad en relación a la escuela media, y aplicar los mismos principios de evaluación, acreditación y certificación, en sintonía con lo referido a Presencialidades, descriptas en la Resolución N° 1463/2018, no sólo con aquellos que se encuentren en hospitales sino también aquellos que hayan accedido a la prisión domiciliaria -ya sea por tener a su cargo hijas/os menores de 4 años, como es el caso de las mujeres detenidas que son madres, o por alguna lesión o dolencia que le impide estar detenido en la institución carcelaria, o el resto de instituciones contempladas en este apartado.

**c) Sede ECPL- Nivel Secundario:**

En este apartado hacemos referencia al espacio físico, externo e independiente del resto de las instituciones antes mencionadas, acorde a las necesidades organizativas, pedagógicas, administrativas y áulicas. Nos referimos a la

**ES COPIA**

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

**RESOLUCIÓN N° 1046**  
**EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16**



infraestructura a cargo del Ministerio de Educación del Neuquén o en su defecto, el Consejo Provincial de Educación del Neuquén en donde se desarrollan el resto del funcionamiento de la ECPL, que no puede desarrollarse en ningún otro espacio, tales como las tareas administrativas, ciertas actividades de gestión directivas, reuniones departamentales, institucionales, encuentros semanales de coordinación de acciones, jornadas institucionales, y clases áulicas.

Ténganse en cuenta que dicho espacio físico contempla a todas las sedes de la provincia en donde se garantiza educación secundaria hoy, nos referimos a la Sede San Martín de los Andes, Sede Junín de los Andes, Sede Chos Malal, Sede Central Co, Sede Zapala, Sede Neuquén-Senillosa.

Aquellas actividades educativas contempladas en la modalidad, como **Centros de Tratamiento de Adicciones. Instituciones con adolescentes menores. Personas privadas de su libertad en Hospitales o con prisión domiciliaria. Situaciones particulares respecto a quienes cuentan con libertad condicional**, que no puedan llevarse a cabo bajo las formas propuestas, se llevarán a cabo, previa evaluación que realizarán las autoridades de ECPL, en las Sedes de ECPL, según la localidad que se trate.

Las autoridades de la ECPL, son Dirección de Modalidad ECPL, Supervisión ECPL, Dirección ECPL Nivel Secundario, Equipo Técnico Nivel Secundario ECPL, y Asesoría Pedagógica.

**TENSIÓN ENTRE EDUCACIÓN COMO DERECHO HUMANO FUNDAMENTAL Y EDUCACIÓN EN LA PERSPECTIVA DEL TRATAMIENTO PENITENCIARIO.**

Una inevitable vinculación se suscita a partir del tipo de actividad que, dentro de la Institución Penitenciaria, ejerce y debe llevar a cabo la Institución Educativa. Garantizar el pleno ejercicio del derecho a la educación dentro de las Unidades de Detención significa muchas veces tensionar aspectos y lógicas definidas por *modus operandi*, normas de funcionamiento y fisonomía que son características de las instituciones de encierro, por cuanto configuran, definiéndolos en su carácter, aspectos de lo que se ha dado en llamar Institución Total. Un primer señalamiento para comprender dicha tensión cabe hacerlo respecto de la diferente concepción desde la cual se parte al momento de abordar y entender lo educativo en general. Por un lado, se trata de lo establecido según el marco de la Ley de Ejecución Penal 24.660, que se inscribe bajo la óptica del "tratamiento" de las personas privadas de su libertad; por el otro de lo que significó su revisión desde el paradigma de la Educación concebida como un derecho humano y social inalienable, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206.

Lo carcelario en general representa todo tipo de condicionamientos, los cuales exceden por mucho lo implicado por parte del procedimiento normativo que se plasma bajo la noción de ejecución de la pena. La cárcel es el ámbito donde la vigilancia se ejerce en diferentes modalidades de control y sanción, y donde todos los aspectos de la vida de las personas allí alojadas son evaluados en la lógica del tratamiento individualizado, prescrito normativamente y llevado a cabo por parte de las agencias penitenciarias. Rastreado en tradiciones positivistas y decimonónicas, el paradigma punitivista bajo el cual se enmarca el funcionamiento del Sistema Penitenciario Federal y las respectivas Unidades de Detención Provincial no se ha visto sustancialmente modificado. De allí que la actividad pedagógica y educativa en general, concebida desde un paradigma diferente, anclado en las perspectivas ofrecidas por parte de políticas fundadas en la garantía y pleno ejercicio de los DDHH representa una instancia, podríamos decir, relativamente novedosa dentro del marco del funcionamiento institucional penitenciario, a la vez que algo enteramente disruptivo respecto de los condicionamientos que caracterizan al tipo de Institución Total que las cárceles representan.

**ES COPIA**

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

**RESOLUCIÓN N° 1046**  
**EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Aic. 6/16**

Si bien la Ley 24.660 de Ejecución de la Pena representó cierta evolución en el reconocimiento de algunas garantías y derechos de la personas en situación de encierro la misma no lograba escapar a la lógica del tratamiento penitenciario<sup>5</sup>. Desde esta perspectiva de tratamiento y progresividad de la pena la educación interviene como dispositivo, y antes que ser considerada un derecho inalienable, se la comprende en términos de un "bénéficio", reflejando de ese modo la lógica de premios y castigos impenante en el tipo de relaciones que establece la institución total respecto de quienes la habitan.

Una pedagogía que se pretenda emancipadora no debe descuidar el principal condicionamiento que reviste para la misma el hecho de verse inmersa en un contexto adverso, tanto en lo espacial y temporal, como en lo simbólico, pero especialmente debido a las condiciones en que el estudiantado asiste a la escuela. Por tanto, si lo cultural e ideológico imprime su propio sello en aspectos de lo pedagógico, lo hace empeñándose en la realización de determinados saberes y sentidos culturales. En lo que concierne a la ECPL, ésta debe enfrentarse ideológicamente a la imagen imperante según la cual la persona privada de su libertad debe ser pasible de "tratamiento" a su ingreso al sistema penal. En tal sentido, cuando nos referimos a lógicas contrapuestas -la de educación en el marco del derecho y la educación como tratamiento respectivamente-, también implicamos en ello, si se quiere, una muy precisa y esencial discrepancia, reflejada en el plano cultural, ideológico.

¿Cuál otra, si no, es la que expresa la institución educativa en contraposición a la cultura punitiva? En esta disputa, que en tanto ideológica es por definición también política, se juegan en gran medida las posibilidades y alcances de la ECPL. Principalmente porque es en ese terreno, en el político, donde la educación asume su compromiso como instrumento de transformación y de liberación social. Lo hace, respecto del estudiante privado de su libertad, al momento de compartir experiencias, al aportar conocimientos de índole simbólica y cultural que le permitan elevar su nivel de invulnerabilidad frente al poder punitivo. Por tanto, si de la mano de la praxis educativa podemos hablar de una dialéctica transformadora, en el sentido de que su ejercicio conlleva el de una transformación de las personas gracias y mediante una pedagogía atenta respecto de entender y atender el contexto en que se desenvuelve, la ECPL tiene que poder suministrar y poner en acto las herramientas simbólicas y conceptuales necesarias para que se produzca, por parte de la persona privada de su libertad, un cambio en su autopercepción.

Es éste un aspecto crucial, por cuanto subyace al ideario punitivo y su accionar un principio político de selectividad, que recae casi con exclusividad sobre determinados estratos sociales y etarios, los cuales no sólo terminan encarnando estereotipos socialmente sindicados como "sospechosos", sino incluso, debido a un proceso típico de introyección, reproduciendo aquellas conductas calificadas como delictivas. Por ello que una perspectiva de pensamiento crítico frente a lo instituido, que sea a la vez emancipadora asumiendo una mirada decolonial, tal cual los enfoques privilegiados en el Diseño Curricular consagrado por la Resolución N° 1463/2018, estos enfoques ofrecen a la ECPL fundamentos más que provechosos a su labor, inscripta como lo está en un ámbito donde las relaciones de saber poder instituyen modos de vigilancia y de control tristemente célebres por parte de la institución total, y donde debe combatir modos de subjetivación típicos que las lógicas y marcos represivos de los propios contextos de encierro reproducen.

La ECPL tiene, pues, que poder confrontar lo instituido y hacerlo desde una perspectiva política pedagógica que parta de presupuestos distintos a los que han configurado aquellos marcos, derivados en gran medida de la tradición de pensamiento imperante.

<sup>5</sup> Según la cual las personas que incurrían en delitos habiéndose "desviado" de la norma serían pasibles, para su "corrección", de un tratamiento individualizado tendiente a modificar conductas indeseables, en la idea de volver a encauzarlas según las socialmente esperadas.

**ES COPIA**

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

La necesidad de atender otros marcos epistémicos, de recuperar paradigmas de pensamiento y conocimientos otros tales como los presupuestos por parte de las denominadas Epistemologías del Sur, son el punto de partida para una pedagogía crítica, emancipatoria y decolonial, el paso necesario y fundamental a la hora de brindar, de la mano del Derecho Social a la Educación, verdaderas alternativas por parte de la ECPL.



### **DESAFÍOS ACTUALES DE LA ECPL**

#### **Diálogo interinstitucional e intersectorial**

La educación como un derecho social exigible y a cumplir por parte de la ECPL reviste una dimensión que, respecto de lo ya instituido que representa el ámbito en que la misma se desenvuelve, un acto netamente instituyente. En tal sentido, el desafío se advierte en la necesidad de superar aquellas instancias en las cuales la tarea educativa era concebida como un aspecto a considerar en el marco del tratamiento penitenciario y régimen de progresividad de la pena. La Ley de Educación Nacional 26.206, así como la Ley Orgánica de Educación de la Provincia del Neuquén 2945 representaron, en varios aspectos, un cambio de paradigma acerca del lugar desde el cual eran concebidas la misión y tarea pedagógicas. La educación entendida como un derecho humano fundamental conlleva, respecto de cuestiones normativas y de legislación, la obligación por parte del Estado Nacional y Provincial de brindar una educación de calidad, entendida como un derecho personal y social y, a la vez, un bien público.

La escuela en contexto de privación de la libertad presenta características que le son propias, y que en su conjunto hacen a la que puede considerarse su especificidad en tanto modalidad educativa. Al comparársela con la escuela tradicional, "extramuros", la ECPL asume cierto grado de complejidad, y ello por varios factores. Entre los principales cabe mencionar la necesidad de entablar acuerdos con instituciones diferentes a la educativa, aludidas anteriormente bajo el apartado "Jovenes y Adultos sujetos de derecho en distintas instituciones de privación de libertad". Cuestiones también prioritarias y a tener en cuenta respecto de este tipo de vínculo institucional así como de sus respectivos o posibles alcances son considerados en la Resolución N° 127 del Consejo Federal de Educación, documento base titulado "*La educación en contexto de privación de la libertad en el sistema educativo nacional*".

La educación y el conocimiento considerados como un bien público, como un derecho humano y social inalienables exigen pensar lo pedagógico desde concepciones que superen y permitan dejar atrás aquellas representaciones de la escuela en contextos de encierro como acceso a un "beneficio" o aspecto del "tratamiento" de las personas privadas de su libertad. En esta dirección es de suma importancia asumir, entre los varios existentes, el desafío de construir y organizar una política intersectorial entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Seguridad para garantizar la ECPL y generar una propuesta pedagógica pertinente para la Modalidad.

La planificación edilicia respecto de los espacios destinados a educación es parte de este trabajo de articulación intersectorial. Resulta necesaria efectuar una proyección a mediano y largo plazo, a través de acuerdos, convenios y demás herramientas que permitan un diálogo constante en cuanto a las previsiones anuales de la institución escolar CEPI N°1 y las del resto de las instituciones en donde trabaja la ECPL.

También resulta imprescindible que la ECPL genere redes con otras instituciones que por circunstancias determinadas deben intervenir en contextos de privación de libertad. Tal es el caso de instituciones de salud pública. Un abordaje intersectorial implica atender la particularidad de la población estudiantil en contextos de encierro, donde los intentos y casos de suicidios son frecuentes y requieren de un enfoque profesional y especializado. El trabajo intersectorial con las Unidades Penitenciarias debe ser fluido por el cruzamiento de diferentes miradas y lógicas que entran en diálogo permanente

**ES COPIA**

**RESOLUCIÓN N° 1046**  
**EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16**

sobre la ECPL. Los diferentes mecanismos de control, dispositivos a los que la Institución Penitenciaria recurre para regular y/o administrar la violencia intramuros, es una barrera invisible que opera constantemente en el armado, organización, y significación del espacio educativo.

En cuanto al trabajo con la institución de Justicia se requiere de un trabajo conjunto, que bien puede entablarse a partir de la periodicidad de encuentros y mesas de diálogo. Por último, también es de suma importancia mantener un constante y estrecho lazo con organismos de DDHH, que además de garantes sean facilitadores del tipo de abordaje específico que requieren situaciones como las descritas.



### **Espacio de investigación y formación docente**

La complejidad que asume lo cotidiano en contexto de privación de libertad evidencia muchas veces la necesidad de contar con protocolos de actuación frente a situaciones específicas y del contexto. Tales protocolos son herramientas a partir de las cuales se establecen pautas a seguir según las respectivas agencias y actores institucionales. Señalan, a su vez, los diferentes modos de intervención, y refieren aspectos ya mencionados respecto de la especificidad que la escuela en contexto de privación de libertad adquiere al momento de su comparación con el resto de las escuelas. En primer lugar, porque como ya se dijo, inevitablemente se ve inmersa en el ámbito de otra institución de lógicas contrapuestas, contra las cuales debe cotidianamente lidiar en pos de hacer valer la dimensión instituyente que, frente a lo carcelario instituido, asumen el acto educativo y la tarea pedagógica. La necesidad de generar y preservar espacios áulicos propicios para lo pedagógico debe prestar especial atención a situaciones que exceden el mero espacio escolar: son frecuentes los "conflictos" que surgen en los pabellones, los relativos a traslados de un pabellón a otro o entre las mismas unidades de detención, también aquellos de convivencia que suelen surgir entre estudiantes y que luego repercuten en el espacio áulico, etc.; todos ellos configuran cuadros de conflictividad de los que, en ocasiones, las agencias punitivas de Policía/Servicio Penitenciario Federal se sirven para, administrando la vigilancia y control de las personas privadas de su libertad, interferir en el rol y funcionamiento de lo escolar.

Cuestiones como éstas permiten, por otro lado, dar cuenta de la relevancia e importancia que adquieren, en contextos de privación de libertad, conocimientos y saberes que pueden considerarse específicos al tipo de intervención educativa que reclaman tales ámbitos. Y de allí también la conveniencia de constituir espacios de formación en las perspectivas críticas emancipatorias y decoloniales sobre las que se fundamenta el presente Diseño Curricular.

Por tanto, y para que los recorridos, experiencias y praxis educativas en ECPL adquieran un desarrollo institucional enriquecedor se conviene en la necesidad de una labor en materia de extensión e investigación, que permita nutrir la tarea pedagógica cotidiana y a la vez proyectar horizontes de estudio e intervención educativa junto a otros y diversos actores institucionales, tales como los Institutos de Formación Docente, la Universidad, organizaciones barriales, comunitarias, culturales, etc. En tal sentido, la posibilidad y constitución de un Centro de Estudios en Educación en Contextos de Privación de la Libertad representa, para la tarea docente en particular como para el estudio y abordaje sobre lo educativo y político pedagógico en general, una instancia interesante y sumamente conveniente.

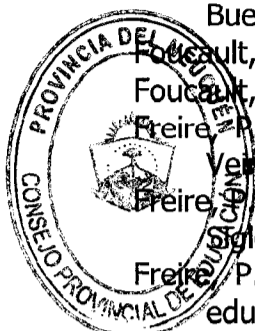
### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Colectivo Juguetes Perdidos (2014). ¿Quién lleva la gorra?: violencia, nuevos barrios y pibes silvestres. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones.

**ES COPIA**

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

**RESOLUCIÓN N° 1046**  
**EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16**



- Foucault, M. (2013). Vigilar y Castigar: Nacimiento de la prisión. -2a ed. 5a reimpr.- Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Foucault, M. (2001). La verdad y las formas jurídicas. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Foucault, M. (1996). La vida de los hombres infames. Buenos Aires: Editorial Altamira.
- Freire, P. (2010). Pedagogía del oprimido. -3ª ed. 3ª reimpr.-. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2014). Cartas a quien pretende enseñar, - 1ª ed. (especial)-. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. y Faundez, A. (2014). Por una pedagogía de la pregunta: Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes. - 1º ed. (especial)-. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, Paulo (2002). Concientización: Teoría y práctica de una educación liberadora. Buenos Aires: Ed. Galerna.
- Galeano, E. (2005). Patas arriba. La escuela del mundo al revés. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Huergo, J. (2003). El reconocimiento del "universo vocabular" y la prealimentación de las acciones estratégicas. La Plata, Centro de Comunicación/ Educación y Cát. De Extensión Agropecuaria (UNLP).
- Huergo, Jorge. Hegemonía: un concepto clave para comprender la comunicación.
- Kaplún, M. (1998). Una pedagogía de la comunicación. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Korol, C. (2016). La Educación Popular en clave de debate. En <http://panuelosenrebeldia.com.ar>
- Korol, C. (comp.) (2007). Hacia una pedagogía feminista. Buenos Aires: El Colectivo, América Libre.
- Laboratorio de estudios sociales y culturales (LESyC). Cuestiones criminales. (2018) Año 1, n°2: noviembre Cárcel y escritura: tatuajes, escritos judiciales, la bamba, cicatrices, literatura, incrustaciones y los informes penitenciarios.
- Le Breton, D. (2002). Antropología del cuerpo y modernidad - 1a ed. 1a reimpr. - Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rodrigo, F. (2012). Dossier de Jóvenes y Legalidad: reconfiguraciones en el abordaje de la conflictividad penal juvenil. -1a ed. - La Plata: Ediciones EPC de Periodismo y Comunicación.
- Rodríguez Alzueta, E. (2015). Pibes en banda. Revista La Pulseada. Año 14, (135).
- Scarfó, F. (2011). El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos. Consultado en <http://www.corteidh.or.cr/tablas/R06835-11.pdf>
- Scarfó, F. (2014). Educación en contexto de encierro: ¡DERECHO HUMANO INALIENABLE! En <http://www.campanaderechoeducacion.org/>
- Viviani, T. (2013). Jóvenes Nombrados: herramientas comunicacionales contra la violencia mediática e institucional. Observatorio de Jóvenes, Comunicación y Medios. - 1a ed. - La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Periodismo y Comunicación Social.
- Zaffaroni, R. E. (2011). La palabra de los muertos. Conferencias sobre criminología cautelar. Buenos Aires: Editorial Ediar.
- Zaffaroni, R. E.; Alagia, A.; Slokar, A.; (2011) Derecho Penal Parte General, EDIAR, Buenos Aires.

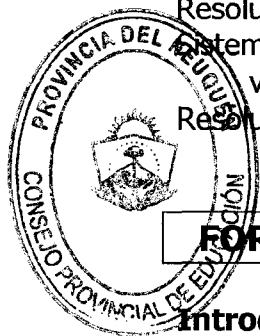
**DOCUMENTOS CONSULTADOS**

- Ley 24.660 de Ejecución De La Pena Privativa De La Libertad  
Ley de Educación Nacional 26.206.  
Ley Orgánica de Educación de la Provincia del Neuquén 2945.  
Resolución 127/2010 del Consejo Federal de Educación.

**ES COPIA**

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

Resolución N° 1370/2011, del Consejo Provincial de Educación del Neuquén.  
Sistematización de jornadas Curriculares del 6/6, 21/6, 22/6, 25/7, 26/7. Aportes vinculados a la ECPL  
Resolución N° 1463/2018, norma regulatoria del Proceso de Construcción Curricular.



## FORMACIÓN GENERAL EN EL CICLO ORIENTADO Y SUS ÁREAS

### Introducción

La Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos se constituye desde su nacimiento y en todo su recorrido en la necesidad, fundamentada, de garantizar la educación a la población joven y adulta de culminar sus estudios secundarios. Los Planes de Estudio que garantizaron la educación en trayectos formativos de 3 y 4 años padecieron los avatares, propios y no, de una política pública que debía garantizar la educación a una población desde el inicio relegada por el Estado.

El estudiantado que ingresa al sistema educativo, a través de la Modalidad EPJA, mayoritariamente son jóvenes que interrumpieron sus estudios secundarios por motivos generalmente del orden de problemáticas sociales, por maternidades o paternidades tempranas, por la necesaria inserción en el mundo laboral, por situaciones familiares complejas o por otras vicisitudes. Los/las adultos, por su parte, establecen lazos con la institución educativa con la intención de culminar los estudios prolongadamente postergados, o por la necesidad de concluir los espacios de educación formal que el mundo del trabajo exige, y/o por diversas necesidades que siempre responden a historias de vida y experiencias propias de los sectores populares, aquellos que el Sistema Educativo no supo contener garantizando el derecho a la educación.

Ante las realidades del estudiantado planteadas, podemos pensar a la Modalidad EPJA en términos de la **Educación Popular** que se inscribe en el terreno social y en su carácter ético y político. Estos problemas en el campo popular, promueven el reconocimiento del otro y el pronunciamiento y posicionamiento como sujeto político en una construcción colectiva.<sup>6</sup> Lo popular está en los modos en los se construyen saberes vinculados con la vida y los problemas concretos, en un entre- aprender con quienes conforman la Escuela con un horizonte de transformación.

La **Educación Permanente** reconoce a la educación como una necesidad y un derecho de los grupos sociales y de los individuos a lo largo de toda la vida. Esto implica:

- a) La distribución igualitaria y a lo largo de toda la vida de los conocimientos necesarios para una participación ciudadana crítica y autónoma y para la toma de decisiones en los distintos ámbitos de la vida cotidiana;
- b) una visión integral de lo educativo que supere, por un lado, la segmentación entre la educación formal y la educación no formal, recuperando, articulando y fortaleciendo las experiencias que los jóvenes y adultos traen de otros espacios de aprendizaje; por otro lado, la concepción de la educación formal como terminal y único agente educador, sino como una "educación inicial" que posibilite continuar educándose a lo largo de toda la vida;
- d) superar la perspectiva de la educación de jóvenes y adultos compensatoria (restringida sólo a la solución de las carencias educativas que los adultos pudieran tener por no haber completado los niveles obligatorios en su infancia) y se amplíe a

<sup>6</sup> "El conocimiento también puede convertirse en un insumo para dominar, destruir, manipular o invadir a las/los otros. En el reconocimiento mutuo, en cambio, comienza un proceso donde se construye un *nosotros* con los otros y las otras. El reconocimiento mutuo siempre implica un proceso básico de contacto cultural, que tiene como objetivo construir un diálogo intercultural." (Huergo, Jorge. Mapas y viajes por el campo de Comunicación/Educación.)

ES COPIA

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

**RESOLUCIÓN N° 1046**  
**EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16**

nuevas propuestas educativas que posibiliten el enriquecimiento de los conocimientos y saberes para su participación plena, reflexiva, autónoma, en el mundo laboral, político, familiar, etc.

La **Educación Popular** como un paradigma cuyas perspectivas epistemológica, teórica y metodológica vertebran acciones tanto a nivel institucional como del espacio de enseñanza y aprendizaje. La perspectiva epistemológica apuesta a la construcción de un conocimiento colectivo emancipador en relación a modos de pensar y significar la realidad; sus aspectos metodológicos refieren a una acción pedagógica y didáctica consistente que aseguren la producción colectiva y el crecimiento del grupo hacia su autonomía de decisiones. El objetivo central de la educación popular de jóvenes y adultos es ofrecer las herramientas de la investigación social para construir un conocimiento científico emancipatorio, puesto al servicio de la construcción del proyecto político de los sectores populares que, desde la resistencia, buscan crear nuevas formas de organización social.

La **Pedagogía de la participación** implica considerar el papel del Estado como garante del derecho de la educación y la participación social en las decisiones de la política educacional. La participación real ocurre cuando los miembros de una institución o grupo, a través de sus acciones inciden efectivamente en los procesos de la vida institucional y en la naturaleza de las decisiones. Implica ejercer una influencia real (poder): a) en la toma de decisiones tanto en la política general de la institución como en la determinación de metas, estrategias y alternativas de acción; b) en la implementación de las decisiones; c) en la evaluación permanente del funcionamiento institucional.

Investigaciones en el campo de la educación popular sostienen que el aprendizaje de la participación real es un largo y difícil proceso, más largo y difícil que la apropiación de los conocimientos académicos necesarios para nuestra vida profesional y cotidiana; por lo tanto, no es tarea sólo de la educación formal otorgar las herramientas de la participación, pero sí ocupar tiempo y espacio para el incentivo, fortalecimiento y enriquecimiento de la misma.

**¿Para qué la Formación General dentro del Ciclo Orientado?**

El Ciclo Orientado en la Escuela Secundaria de Neuquén se define como el trayecto pedagógico en el que continúa la Formación General y se habilitan tiempos y espacios para la enseñanza y el aprendizaje del conjunto de conocimientos y saberes específicos de las Orientaciones.

La Formación General es el núcleo común básico de la escuela secundaria, que garantiza la igualdad en el acceso de conocimientos y saberes relevantes y significativos. Por esa razón, debe ser incluida en todas las Modalidades y Orientaciones del nivel. En el Ciclo Básico Común ya definido y aprobado por Resolución N° 1463/2018 se abordan las áreas de conocimientos de la Formación General que se extenderán hasta el fin de la obligatoriedad, en el Ciclo Orientado,

El campo de formación general incluye el saber acordado socialmente como significativo e indispensable. Refiere a lo básico: a los saberes que son necesarios para garantizar el conocimiento y la interlocución activa de jóvenes y adultos con la realidad, y también a los que son pilares de otras formaciones posteriores. En cuanto saber validado colectivamente, la formación general requiere de un trabajo de enseñanza integrador de las múltiples facetas del conocimiento, que apele a sus diversas herramientas y aplicaciones, que promueva el desarrollo de todos los aspectos de los sujetos, entre sujetos y en situación. (Resolución 84/2009 CFE, p. 20).

La **Formación General** presente tanto en el Ciclo Básico como en el Ciclo Orientado con una amplia carga horaria se fundamenta entonces en la consideración de los principios de una Educación permanente, popular y participativa. El objetivo es brindarle al estudiantado una formación general, integral y significativa, que se articule



con la Formación Específica del Ciclo Orientado para profundizar en diferentes vías de conocimiento en vistas de ampliación de posibilidades de acceso al saber y no de fragmentación disciplinaria.

### OBJETIVOS DE LA FORMACIÓN GENERAL

- Construir y constituir espacios de recuperación de la identidad, de la palabra y de logro de una mayor conciencia de los derechos para contribuir en una revalorización de sí mismos y una reconstrucción de su autoestima;  
Dar continuidad y complejizar la formación general del ciclo básico<sup>7</sup> reconociendo en nosotros y en los otros las marcas de una historia social y política cruenta;
- Identificar los mecanismos institucionales, los mecanismos de poder y las representaciones sociales que inhiben la posibilidad de un crecimiento en la participación social;
- Favorecer la construcción colectiva de estructuras de pensamiento, de categorías de descripción y análisis de la realidad, de perfiles de representaciones sociales que faciliten el crecimiento del estudiantado en sus formas de participación, de *organización y de construcción de demandas* sociales que posibiliten enfrentar de manera autónoma y crítica los problemas en la vida social, política y económica.
- Ofrecer y habilitar tiempos y espacios para generar conocimiento colectivo sobre situaciones problemáticas vinculadas a la realidad del estudiantado, conocimientos y saberes sobre preguntas que demandan el instrumental de la ciencia para contestarlas, que apunte la acción permitiendo la modificación de las formas naturalizadas de comportamientos
- Garantizar la interlocución activa de jóvenes y adultos con la realidad y ser pilar de otras formaciones sociales posteriores

### ÁREAS DE LA FORMACIÓN GENERAL

La Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos se inscribe en los lineamientos de los Marcos Sociopolítico Pedagógico y Didáctico General construidos por el colectivo docente de la Provincia del Neuquén desde un enfoque crítico, decolonial y emancipatorio.

Pensar la constitución de las áreas a partir de los problemas que atraviesan los sectores populares que habitan las escuelas con Trayectos Formativos de la Modalidad EPJA, es pensarla desde la Educación Popular. Para poder construir desde sus sentidos es vital partir de nuestros estudiantes, de sus realidades sociales, de sus saberes y conocimientos, que en este Diseño Curricular adquieren la validez que, en otros momentos históricos no tan remotos, no fueron considerados saberes válidos.

El conocimiento es un producto social y no tiene más definición que la que le otorga el contexto socio-político en el cual se genera. Es decir, cada sociedad, en cada momento histórico, define ciertas prácticas como actividades cognoscitivas, y designa el producto de esas actividades como conocimiento. (Resolución N° 1463/2018, p. 35)

En los principios éticos políticos y estratégicos en los que se funda y erige la Educación Popular proponemos pensar la constitución de las Áreas que atravesarán la Formación General en el Ciclo Orientado para la Modalidad EPJA. Algunos de estos principios parten de reconocer el "aquí y ahora"<sup>8</sup> que su carácter necesariamente situado exige.

7 Aporte Distrital

8 "Cuando Freire reclama partir del "aquí y ahora" de los otros, no enuncia sólo un principio metodológico, sino un principio ético-político central (..) el reconocimiento de sí, entendido (como lo expresa Paul Ricoeur, 2005) como "identidad narrativa".

ES COPIA

**RESOLUCIÓN N° 1046**  
**EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16**

Se trata entonces de reconocer,<sup>9</sup> y no sólo conocer, las prácticas socioculturales del estudiantado, en cuanto insertas en un mundo cultural. Ese reconocimiento de por sí es ya un aspecto central del horizonte político. El "reconocer" piensa y produce acciones estratégicas, genera un proceso de problematización y de búsqueda dialogada de acciones para transformar las situaciones que vivimos.

La Educación Popular sostiene la valoración de la comunicación dialógica entre los diferentes actores de la comunidad educativa, un diálogo que reconozca a estudiantes desde sus diversas experiencias de vida. A su vez, es la que permite la construcción de conocimientos y la selección de contenidos para la problematización de la situación social, económica, política y cultural en la que se desenvuelven los/las estudiantes. El diálogo está fundamentado en una perspectiva epistemológica que se centra en la articulación entre el mundo cultural de estudiantes y docentes, y los horizontes políticos de la intervención. El diálogo tiene la intención de "formar sujetos críticos, con espíritu reflexivo y compromiso social"<sup>7</sup>

Reconocer las problemáticas que atraviesa nuestro estudiantado que decide ingresar en la Modalidad EPJA, implica un proceso de acción/reflexión/praxis. Como señala Paulo Freire, el proceso indica un encuentro de los actores con la mediación del mundo. Ese mundo mediador, complejo, conflictivo, es uno de los objetos claves de la intervención, que no puede ser definido completamente de antemano, sino que se aborda, se problematiza y se define en este proceso de trabajo participativo. En este sentido, la Formación General del Ciclo orientado, tanto para el trayecto de 3 años como para el de 4 años, se organiza en las siguientes áreas:

- **Ciencias Sociales, Políticas y Económicas**
- **Ciencias Naturales**
- **Lenguajes y producción cultural**
- **Matemática e Informática**

### **CIENCIAS SOCIALES, POLÍTICAS Y ECONÓMICAS**

En coherencia con los marcos, enfoques y principios del Diseño Curricular para el Ciclo Básico Común y el Interciclo, el área de Ciencias Sociales, Políticas y Económicas la fundamentación del área 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, decolonial<sup>10</sup> y emancipatorio.

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

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

<sup>9</sup> En La educación como práctica de la libertad (1969), Freire desarrolla la importancia del reconocimiento del universo vocabular, no sólo conocimiento del otro, porque eso no implica una práctica de libertad, muchas veces incluso implica un ejercicio de extrañamiento de acercamiento como algo exótico. El reconocimiento del mundo cultural del otro para Freire hace referencia a un acto de dignidad, de reconocer siendo.

<sup>10</sup> En coherencia con los estudios culturales, poscoloniales, las teorías críticas, decoloniales y Epistemologías del Sur, se ha definido reelaborar criterios de escritura para dar cuenta de la ruptura con la hegemonía universalista, entonces, se referencia a la otredad como adjetivo (por ejemplo culturas otras), y se utilizan los guiones para dar cuenta de la amplitud y la proyección de pensar la-s subjetividad-es y las prácticas sociales en los múltiples colectivos (por ejemplo economía-s, subjetividad-es, entre otras).

**ES COPIA**

**RESOLUCIÓN N° 1046**  
**EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16**

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.

### **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 pedagógicas desde un recorte específico de conocimientos y saberes en un contexto situado son consecuencia de considerar la construcción metodológica como estilo de formación.

El punto de partida es la pedagogía crítica y del concepto en tanto trama narrativa que permite recuperar la potencia creativa y transformadora del aula considerando la significatividad y situacionalidad del estudiantado. Esto permite la retroalimentación permanente entre orientaciones curriculares, definiciones institucionales y propuesta didáctica constructiva y posibilita pensar-nos desde un currículum situado y dinámico. En el caso de la Formación General de las Escuelas Permanentes de Jóvenes y Adultos 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



**ES COPIA**

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

**RESOLUCIÓN N° 1046**  
**EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16**



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).

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


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

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

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

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

**ES COPIA**

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

### **GENEALOGÍAS<sup>11</sup> DE LOS PROCESOS SOCIOHISTÓRICOS**

Continuando con los enfoques críticos emancipatorios y decoloniales del Ciclo Básico Común e Interciclo (Resolución N° 1463/2018), el espacio curricular Genealogías de los Procesos Sociohistóricos se propone recuperar la fuerza epistémica de los enfoques contrahegemónicos, como alternativa en la construcción de saberes y conocimientos sociales en relación a la construcción de tiempos y espacios ancladas en procesos de producción de no existencias, siendo hegemónicas la visión de un solo tiempo, de carácter lineal y progresivo anclado en relación con la producción de un espacio concentrado en la visión hegemónica eurocentrada.

Con este espacio curricular se propone que aquellos tiempos otros y espacios otros ocupen los espacios áulicos, promoviendo una ecología de saberes que permitan construir conocimientos diversos y pluriversales. Genealogías construidas a partir de la enunciación de clase, color y género relegadas, invisibilizadas en nuestras aulas y en nuestra praxis. Por ende, en estas genealogías tendrán lugar las resistencias de las clases trabajadoras, de los feminismos, de los movimientos afrodescendientes y negros, movimientos campesino-indígenas, pueblos preexistentes, movimientos de soberanías alimentarias, agroecológicas y defensa de los territorios; en pos de construir cartografías sociohistóricas que en clave territorial ahonde en las construcción de saberes y conocimientos otros.

#### **Nudos disciplinares**

- La problematización y resignificación de las categorías de Estado, Nación, Ciudadanías, democracias, representatividad, globalización, comunidad, soberanía, entre otras desde la perspectiva del buen vivir y sus proyecciones político-económicas que exceden los límites hegemónicos presentados para estas categorías.
- La problematización de la constitución territorial y política de los Estados nacionales mediante las prácticas genocidas, ecocidas, epistemicidas y femigenocidas que le siguen siendo co-constitutivas.
- Las relaciones capitalistas heteropatriarcales coloniales hegemónicas imponen la lógica de la acumulación como eje vertebrador de las prácticas económicas, el intercambio mercantil como único modo de relación, y el desarrollo sustentable como objetivo prioritario, produciendo desigualdad, explotación de los bienes comunes y del trabajo, y subhumanización.
- El rescate y la resignificación que las resistencias en clave de clase, color y género mediante organizaciones colectivas sindicales, políticas, culturales y educativas ante la producción de no-existencias hegemónicas por parte del sistema capitalista heteropatriarcal, colonial, moderno.
- Mapa geopolítico actual: zonas de sacrificio y zonas de acumulación, configuradas por los "modelos de desarrollo" mediante el despojo y la explotación de bienes comunes. Expansión de la frontera tecnológica en las actividades extractivas: hidrofractura, biotecnología, megaminería, entre otras, y su impacto directo en las comunidades y el ambiente. Propuestas alternativas

11 La genealogía es una forma de pensar y de escribir la historia que difiere de la historia tradicional porque se asume como perspectiva, crítica e interesada en la búsqueda de enfoques alternativos a los relatos presentados en tiempo lineal secuenciados unívocamente desde el pasado al presente. La genealogía parte de un problema o concepto presente y trata de hacer un "mapa", no de los antepasados sino de las luchas y los conflictos que configuraron el problema tal como lo conocemos hoy. Esta posición es claramente contraria a la de la historia tradicional. El filósofo e historiador Michel Foucault dice que "las fuerzas presentes en la historia no obedecen ni a un destino ni a una mecánica, sino al azar de la lucha" (Foucault, 1980, pág. 20). Entre otras cosas, esto obliga a tomar partido, a analizar cuáles son las exclusiones que se hicieron, quiénes ganaron y quiénes perdieron en estas luchas. Cabe aclarar que este espacio se redefine desde esta perspectiva para abordar la asignatura tradicionalmente conocida como Historia y Geografía.

a los modos de producción y organización de los territorios. Agroecología, movimientos campesinos: soberanía alimentaria, feminismos comunitarios, feminismos sin olas, ecofeminismos, feminismos negros, feminismos campesinos, feminismos de pueblos preexistentes, entre otras.

### **CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍAS**

En las Perspectivas de la construcción de ciudadanías pluriversales, pluriculturales y plurinacionales tiene sentido la continuidad en la formación general del espacio de Construcción de Ciudadanías en la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. A su vez, continúa siendo coherente con los propósitos centrales postulados para este espacio curricular en Ciclo Básico Común e Interciclo aprobada en la Resolución N° 1463/2018. Continuamos sosteniendo que uno de los propósitos centrales que debe direccionar la formación en éticas y políticas es "la construcción de criterios para intervenir en las prácticas sociales y en las relaciones de poder", (Siede, I., 2007 p. 229). Esto implica que se constituya como un horizonte proyectivo para el diseño de prácticas pedagógicas emancipatorias, ya que habilita herramientas para el ejercicio de la deliberación, el análisis de los conflictos y la construcción de proyectos que permitan un estar siendo - con otros - más justo y digno. Es decir, "buscamos que cada sujeto pueda actuar según criterios autónomos, solidarios justos, argumentativamente fundados y siempre abiertos a la crítica" (Siede, 2007 p. 229).

Para lograr este propósito, se deben desmontar rutinas escolares de carácter decimonónico en clave de clase, color y género atendiendo a lo que Siede (2007) denomina como la necesidad de pasar de la enseñanza de unos conocimientos declarativos a la producción de los mismos. Según Santos, Boaventura de Sousa (2009), se debe dejar de apelar a los constructos tradicionales de las naciones modernas, ya que las mismas se consiguieron, las más de las veces, vapuleando la identidad cultural y nacional de las minorías. En ese sentido, la complejidad de la pluralidad de órdenes legales no estatales puede ser el embrión de esferas públicas no estatales y la base de la autodeterminación, que es plausible de traducir en formas de justicia comunitaria, participativa o colectiva. Y esto da la pauta para habitar en las aulas formas otras de concebir, de vivir y de proyectar la pluralidad de órdenes legales y ser artífices de esferas públicas participativas constructoras de conocimientos con anclaje comunitario.

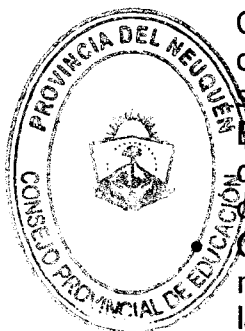
Coincidimos con lo que Siede (2007) plantea, "la formación escolar está invitada a pasar de la adquisición de pautas morales a la revisión crítica de los enunciados culturales" (p. 23). Este desafío epistémico, de construcción metodológica implica necesariamente una revisión desde las perspectivas de clase, color y género complejizando las categorías de Estados, naciones, democracias, poder-es, justicia, comunidad, pueblos, derechos, representatividad, libertad-es, praxis, trabajos, legislaciones, formaciones jurídicas, entre tantas otras.

### **Nudos Disciplinares**

- La reformulación de la concepción de ciudadanía desde la perspectiva pluriversal interseccionando: el binarismo humano/subhumano a partir del género y color como constitutivos del ser y estar en el mundo; el binarismo naturaleza/cultura como reordenador del trabajo social en sus dimensiones económicas, políticas, simbólicas y culturales; y el binarismo civilización/barbarie como producto de la separación entre desarrollo tecnológico/la ética/lucro privado y sus resonancias predatorias en la naturaleza. La constitución de ciudadanías pluriversales, pluriculturales y plurinacionales.
- Los sistemas sociales, políticos, económicos, culturales y de producción de subjetividades como piso desde donde problematizar ciertas categorías como Estados, Nación-es, democracias, jurisprudencia, libertades, ciudadanías. Lo pluricultural y plurinacional como horizonte proyectivo.

**ES COPIA**

**RESOLUCIÓN N° 1046**  
**EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16**



- La hegemonía y sus construcciones. Los niveles de las ideologías. Construcciones sociales y poder. El poder, el biopoder, el control sobre los cuerpos, los saberes, las escalas, los tiempos, las productividades, las subjetividades, entre otras. La dominación política materializada en el poder del Estado. Instituciones estatales y vida cotidiana. Procesos de reproducción, diferenciación y construcción de la dominación. Las corporaciones de la comunicación y la construcción de dominación política.
- Cultura y hegemonía. El proceso de enculturación occidental y la normalidad monocultural racista, heteropatriarcal, moderna y occidental. Invisibilización de la diversidad cultural. Lo masivo, el pueblo, el público y la audiencia. Los medios masivos de comunicación y la mediatización de la cultura. El campo cultural como campo de disputa. La construcción de sentidos. Los otros medios y las otras comunicaciones en clave de color, géneros y clase.

### **GEOPOLÍTICA**

La geopolítica como espacio curricular tiene sentido en la formación general de la Modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos ya que la misma analiza la distribución y consecuencias socioterritoriales de los procesos y fenómenos políticos y económicos. En este sentido, repensar una mirada parcializada y acorde a una escala impuesta como hegemónica de la geografía obliga a repensar epistémicamente sus debates y plantearla de manera más integral. Ante esto, geopolítica como espacio coincide con esa serie de "geografías imaginarias", para usar el término de Said (1979). El discurso del desarrollo inevitablemente contiene una imaginación geopolítica que ha dominado el significado del desarrollo durante más de cuatro décadas. Ante esto, y desde claves de clase, color y géneros es que intentamos complejizar la idea de espacio, desarrollos, progresos y los binomios que de allí devienen: Primer y Tercer Mundo, norte y sur, centro y periferia. La producción social del espacio implícita en estos términos está ligada a la producción de diferencias, subjetividades y órdenes sociales. A pesar de los cambios y las problematizaciones recientes desde los estudios geopolíticos ella continúa ejerciendo influencia en el imaginario. Romper ese imaginario y generar construcciones epistémicas de lo hegemónicamente considerado como no existente, se tensiona con los conflictos, divergencias y diálogos con otras escalas, por una ecología de transescalas.

### **Nudos disciplinares**

- Los orígenes de la geopolítica; la invención de occidente, la asimilación del resto del mundo y su "cartera de recursos", la construcción de los "otros", colonias, estados nacionales y formas de intercambio mundial. Mapa político actual; luchas por la recuperación de los territorios, las identidades, la autonomía y los bienes comunes discuten la mirada hegemónica sobre la dinámica global.
- Experiencias de resistencia y recuperación territorial como prácticas contrahegemónicas que reivindican los derechos ancestrales, culturales, económicos y políticos de los pueblos preexistentes en diálogos Sur-sures y el Abya Yala. Sus desarrollos productivos y de buenos vivires, generan propuestas otras, para pensar nuevos horizontes de vida y representan una alternativa al modelo de desarrollo capitalista. Rol de los Estado capitalistas-heteropatriarcales-coloniales y modernos en estos procesos y disputa con los capitales "nacionales" e internacionales por la apropiación y expoliación de los bienes comunes en territorios recuperados.
- Zonas de sacrificio en Argentina y en el mundo, expoliación de bienes comunes y avance de la frontera tecnológica en la explotación hidrocarburífera y de monocultivos. Costos socioambientales de los "modelos de desarrollo" internacionales. Resistencias y nuevas formas de producir: agroecología, luchas

**ES COPIA**



campesinas, soberanía alimentaria, feminismos comunitarios, feminismos negros, los feminismos sin ola en defensa de los territorios.

Movimientos sociales y sus implicancias en ámbitos urbanos como motor de transformación y organización territorial más justa y equitativa. Extractivismo urbano, especulación inmobiliaria y conflictos por el uso del suelo urbano.

Proliferación de conflictos internacionales, desplazados y desplazadas, refugiados y refugiadas, migrantes. El rol de los medios en la concepción del mapa político mundial y el uso de redes de comunicación alternativas, horizontales e independientes para difundir otras experiencias y proyecciones, otras concepciones de mundos posibles en nuestros horizontes de vida.

- 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.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

Agamben, G. (2011). *¿Qué es un dispositivo?* Revista Sociológica. Año 26, Número 73, pp. 249-264. Recuperado en:

<https://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/112/103>

Agenjo Calderón, A. *Repensando la economía feminista*. Buenos Aires, Argentina. Revista de Economía Crítica, n°22, segundo semestre 2016, ISSN 2013-5254

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

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

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

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

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

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

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

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

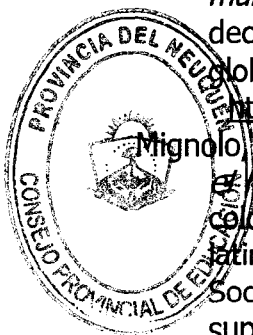
Lugones, M. (2008). *Colonialidad y género*. Tabula Rasa, Núm. 9, julio-diciembre, 2008, 73-101. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Bogotá, Colombia. Disp. en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600906>

Mignolo, W. (2007). *El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un*

ES COPIA

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

**RESOLUCIÓN N° 1046**  
**EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16**



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

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

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

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

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

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

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

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

Santos, Boaventura de Sousa (2009). *Una epistemología del sur: la 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. Aportes para la formación ética y política*. Buenos Aires. Argentina. Aique.

#### **BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA**

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

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

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

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

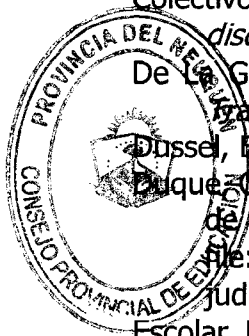
Alonso, Zurbriggen, Herczeg y Lorenzi (2007). *Las grietas, entre el conocimiento y la ignorancia: apuntes para la problematización de la 'normalidad' en las escuelas* presentado en las I Jornadas Nacionales de Investigación Educativa. Mendoza. Argentina.

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

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

**ES COPIA**

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



- Colectivo simbiosis y Colectivo situaciones (2011). *De chuequistas y overlockas. Una discusión en torno a los talleres textiles*. Buenos Aires, Argentina. Tinta Limón.
- De La Garza Toledo, E. (Coord) (2000). *Tratado Latinoamericano de Sociología del Trabajo*. México Distrito Federal. México. Fondo de Cultura Económica.
- Dussel, E. (2015). *16 Tesis de economía política*. México DF. México. Siglo XXI.
- Duque, C. (2010). *Judith Butler y La teoría de la performatividad de género*. En Revista de Educación & pensamiento. Recuperada en:  
file:///C:/Users/andrea/Downloads/Dialnet-JudithButlerYLaTeoriaDeLaPerformatividadDeGenero-4040396%20(1).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. Fondo de cultura económica
- Grosfoguel, R. (2013). *Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI*. Recuperado en <http://www.revistatabularasa.org/numero-19/02grosfoguel.pdf>.
- Grosfoguel, R. *Descolonizando los paradigmas de la economía política: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global*. Recuperado en <https://es.scribd.com/document/347359249/Transmodernidad-Pensamiento-Fronterizo-y-Colonialidad-Global>
- Guattari, F. (1980). *Mil mesetas*. Barcelona. España. Editorial Pre-textos
- Hobson, J. (2006). *Los orígenes orientales de la civilización occidental*. Barcelona. España. Ed. Crítica.
- Korol, C. (2007). *La educación como práctica de la libertad. Nuevas lecturas posibles*. En KOROL, Claudia (Comp.) (2007). *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular*. Buenos Aires. Argentina. El Colectivo, América Libre.
- Lanz Rodriguez, C. (2011). *"Buen vivir": una opción para cambiar el modo de vida*. Recuperado en <https://www.aporrea.org>.
- Mc Laren, P. (1984). *La vida en las escuelas*. México DF. México. Ed Siglo XXI.
- Marañón Pimentel, B. (2014). *Buen vivir y descolonialidad: crítica al desarrollo y la racionalidad instrumentales*. México DF. México. UNAM, Instituto de Investigaciones Económicas.
- Max Neef, M. (1993) *Desarrollo a escala humana*. Montevideo. Uruguay. Ed Nordan-comunidad.
- Mouffe, C. (2011). *En torno a lo político*. Buenos Aires. Argentina. Fondo de Cultura Económica.
- Piciñam, M. et al. (2010). *Propuesta para un KVME FELEN MAPUCE*. Newken, Puel Mapu. Neuquén, Argentina. Gráfica Althabe.

## LENGUAJES Y PRODUCCIÓN CULTURAL

### FUNDAMENTACIÓN

El enfoque sociosemiótico, sociodiscursivo y la concepción semiótica de la cultura, compatibles con los abordajes de la antropología cultural y de la sociología de la cultura, constituyen el marco epistemológico global del Área en el Ciclo Orientado (CO). La perspectiva que configura este corpus teórico integra dialógicamente los campos de conocimientos y saberes, y provee de una conceptualización común, para el abordaje holístico y coherente de los lenguajes y prácticas materiales de significación de las disciplinas reunidas en el área. Se conjugan, entonces, diferentes lenguas, sistemas y

ES COPIA

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

**RESOLUCIÓN N° 1046**  
**EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16**

códigos culturales de significación y sus prácticas comunicativas y discursividades (verbales, literarias visuales, musicales, teatrales y corporales), en tanto prácticas y experiencias de producción social de sentidos.<sup>12</sup>

Tomando como punto de partida la propuesta del Área para el Ciclo Básico Común (CBC) y la trayectoria de aprendizajes realizada por el estudiantado, la formación general del CO profundiza los abordajes de las producciones culturales y las problemáticas socioculturales relevantes, situadas en perspectivas de mayor complejidad. Desde el direccionamiento de los Enfoques y Perspectivas del Diseño Curricular (Resolución N° 1463/2018), el Área intenta abarcar las prácticas, producciones y significaciones culturales, a partir de la consideración crítica sobre cómo son afectadas, en el contexto de la globalización, por las lógicas y jerarquizaciones de la monocultura<sup>13</sup> capitalista occidental.

Un abordaje de la realidad sociocultural desde el paradigma de la complejidad que intente superar la fragmentación disciplinar que imponen esas lógicas, debe considerar de modo integrado y holístico, la dimensiones: histórica, social, material, política, institucional, científico-epistémica, semiótico-cultural.<sup>14</sup>

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

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

Asociada a la priorización de la productividad y a la epistemología científica, la cultura occidental despliega una perspectiva objetivante y sustancializadora de todo lo real, por la que lo concibe en términos de una estructura de clases de objetos que se definen

---

12 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.

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

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

**ES COPIA**

**RESOLUCIÓN N° 1046**  
**EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16**



a partir de propiedades internas, determinadas por una "naturaleza" o "esencia" substancial permanente. Desde esa predisposición a pensar y reconocer todo bajo el modelo de los objetos, occidente tiene dificultades para pensar las realidades en términos de procesos, de transformaciones, de interdependencias y de interacciones - frente a otras culturas, como la china, que sí lo hacen- (Schaeffer, 2012, pp. 54-55). Por eso Occidente tiene dificultades para comprender, desde sus lógicas hegemónicas, tanto la experiencia estética como la identidad humana. Tiende a pensar y valorar la experiencia estética no por el proceso -de producción y recepción-, sino por su resultado, el objeto estético o el texto literario, con propiedades o relaciones estructurales, inmanente, que fundan un valor estático, no relacional (*op. cit.*). De modo semejante, desde su pensamiento estático, objetivizante y substancialista, intenta encerrar en definiciones abstractas el dinamismo de la identidad humana -tanto colectiva como individual-, siempre abierta a las peripecias transformadoras de la temporalidad, y no puede comprenderla, en tanto hacerlo requiere de una concepción de la identidad no objetual, no determinada por ninguna naturaleza substancial permanente, siempre abierta a la temporalidad y al encuentro con las/los otros (Arfuch, 2005, p. 24; 2018, pp. 57-78).

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

Desde su perspectiva objetivista, encierra en una definición estática a las identidades, las cristaliza a partir de la construcción de esencias o naturalezas invariables, que las *de-terminan* y las *de-finen*, de una vez y para siempre: las cierra a las transformaciones de la temporalidad y la contingencia. Esta lógica y sus dispositivos inciden sobre la producción de los cuerpos y subjetividades sociales: producen y legitiman desigualdades a través de clasificaciones sociales naturalizadas, que construyen subalteridades; y todo esto obtura o reduce la posibilidad del reconocimiento recíproco en el encuentro con el otro, social e intercultural.

Contra la concepción todavía hegemónica en el sentido común occidental, la subjetividad se construye sociosemióticamente, la identidad se funda en la dimensión simbólica de la cultura, en la enunciación como toma de la palabra<sup>15</sup> y en la apropiación de las prácticas y significaciones socioculturales. El sujeto de constituye y se comprende a sí mismo en la lengua y en los lenguajes y significaciones comunitarios, cuyos sentidos han sido amasados por la vida misma de las generaciones.

La identidad no reside, no puede residir, en alguna "naturaleza" o "esencia" (por ejemplo, femenina, masculina o de raza), ya dada y permanente que la determine de una vez y para siempre, en un más allá de la discursividad y las significaciones de la cultura<sup>16</sup>. La identidad, por el contrario, es un proceso abierto, un estar siendo que se fija momentáneamente en el lenguaje y que puede articularse en el relato y en las

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

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

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

**ES COPIA**



Prácticas socioculturales, y lo hace en y con los lenguajes, prácticas y significaciones comunitarias:

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

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

### **El derecho a las experiencias culturales**

Nuestro modo habitual, cotidiano de estar en el mundo, está regido por las lógicas económico-productivistas que pautan el funcionamiento institucional y, a través de él, nuestras formas de experiencia dentro de la temporalidad cronológica abstracta. Frente a las prioridades utilitarias que rigen el tiempo occidental, las experiencias estéticas, lúdicas y corporales suponen, a la vez, experiencias de una temporalidad liberada de las construcciones de la productividad económica, con finalidades que se cumplen en el desarrollo de las mismas. La propuesta pedagógica del Área en la formación general del Ciclo Orientado se fundamenta en términos de Derecho Social a una educación común y en los Principios Político-Pedagógicos del Diseño Curricular (Resolución N° 1463/2018), por cuanto, las desigualdades sociales que producen las lógicas de la cultura occidental capitalista, comportan desigualdades en las posibilidades vitales de experiencia y temporalidad que atraviesan a los/las estudiantes,

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

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

**BOLETIN**

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

**LENGUA Y LITERATURA / LENGUA / LITERATURA<sup>17</sup>**

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

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

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

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

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

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

La importancia de experiencia estética de la lectura literaria reside en el desplazamiento del modo habitual, cotidiano de estar en el mundo, regido por finalidades productivas, para sumergir al lector en la experiencia transformadora de otros de universos ficcionales y otros modos posibles de ser en el mundo, que desfamiliarizan y refiguran sus modos habituales y hegemónicos de comprender y habitar el mundo.<sup>18</sup>

17 La fundamentación, los Nudos, los Conocimientos y Saberes y la Construcción Metodológica de este espacio curricular se propone para el espacio de Lengua y Literatura de las Orientaciones de Comunicación, Economía y Administración y Turismo y para los espacios separados de, por un lado, Lengua y, por otro, Literatura, en la Orientación de Ciencias Sociales. Para ello, se diferencian los Nudos de Lengua de los de Literatura.

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

El objetivo de este proceso ficcional no reside entonces en el fingimiento en tanto tal, sino en aquello a lo que éste nos da acceso: los universos ficcionales. Estos universos constituyen 'modelos cognitivos analógicos'. La expresión [...] permite designar el hecho de que, al contrario de lo que sucede en las modelizaciones que regulan directamente nuestras interacciones con lo real (por ejemplo, en la experiencia perceptiva), la modelización ficcional no está obligada a una relación de homología con aquello para lo que funciona de modelo: el mundo en el que vivimos. Descansa en una relación mucho más débil. La modelización ficcional está simplemente organizada en su globalidad de acuerdo con líneas de fuerza plausibles, que responden a las condiciones de representabilidad que debe cumplir cualquier experiencia, al menos para que podamos vivirla como 'experiencia real'. Dicho de otra manera, la ficción no es una imagen del mundo real. Es una ejemplificación virtual de un ser-en-el-mundo posible.

La inmersión mimética en los universos ficcionales nos permite construir modelos cognitivos potentes, precisamente gracias a la distancia que éstos mantienen con la realidad en la que vivimos. No apelan a una reinyección directa en lo real, sino que ponen a nuestra disposición bucles de tratamiento mental endógeno, que consisten en libretos o guiones de acción posibles, imaginables, que podemos recorrer con la imaginación antes de tomar una decisión práctica. Estos guiones, entre los que se destacan los transmitidos por las ficciones literarias (o, en la actualidad, cinematográficas), pueden reactivarse a

**RESOLUCIÓN N° 1046**  
**EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16**

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

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

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

Las prácticas de escritura cumplen un rol fundamental, a partir de la capacidad de la escritura objetivar los procesos de comprensión, autocomprensión y transformación, es fundamental en el proceso de autoconstrucción, individual y social.<sup>19</sup>

También tienen un papel fundamental, en la articulación y conceptualización reflexiva de las experiencias y, por lo tanto, en la construcción de conocimientos. La escritura supone un tratamiento reflexivo sobre la intencionalidad significativa para minimizar la dependencia del contexto, considerando su comprensibilidad por el destinatario.<sup>20</sup>

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

---

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, p. 107-108).

19 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).

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

**ES COPIA**