

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

ANEXO V



Provincia del Neuquén  
Ministerio de Educación  
Consejo Provincial de Educación



## DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL NIVEL SECUNDARIO

- CICLO ORIENTADO -

## BACHILLER EN COMUNICACIÓN

Agosto 2019

ADRIANA BEATRIZ PORTO  
Directora Provincial de  
Despacho y Mesa de Entradas  
CNEE-Dpto. NO ALC DE EDUCACION

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

**AUTORIDADES PROVINCIALES**

Gobernador  
*Cr. Omar GUTIERREZ*

Vicegobernador  
*Cr. Rolando Ceferino FIGUEROA*



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN**

Ministra de Educación  
*Prof. Cristina Adriana STORIONI*

**CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN**

Presidente  
*Prof. Cristina Adriana STORIONI*

Vicepresidente  
*Prof. Gabriel D'ORAZIO*

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

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

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

Jefe de Supervisores  
*Prof. Héctor Fabián MALDONADO*

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

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

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

RESOLUCIÓN N°

1044

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

## 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. José 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*

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

RESOLUCIÓN N°

1044

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

Prof. Claudio OLIVIERI

Prof. Damián TOGNOLA

Prof. Sandra Carol YORDANOFF

Ciencias Sociales, Políticas y Económicas

Lic. Sandra ARRATIA

Prof. Laura FRANQUELLI

Lic. María Laura MARTÍNEZ

Prof. Valeria PANZZO GALMARELLO

Prof. Máximo PONZONI

Ciencias Naturales

Mg. Bibiana AYUSO

Prof. Paola BRITO

Prof. Andrés Alejandro FIGUEROA

Prof. Marcela HÁJEK

Esp. Myriam Cristina ORTIZ

Matemática e Informática

Prof. Daniela Soledad CACERES

Prof. Marcos Manuel CORTEZ

An. Durval José VALLEJO

Tecnología

Prof. Enrique Omar BURGOS PALACIOS

Prof. Marcelo Moisés DÁVILA

Educación Física Integral

Prof. Felipe José DE LA VEGA

Prof. Julia DE LUCÍA

Educación Sexual Integral

Mg. Bibiana AYUSO

Prof. Judith CELESTE

Prof. Judith Elena DEL PINO

Prof. María Celeste FERNÁNDEZ

Esp. Gabriela Laura TAGLIAVINI

Comunicación y Medios

Prof. Eliana Soledad GRAZIANO

## ORIENTACIONES EDUCACIÓN SECUNDARIA ORIENTADA

Bachiller en Agro y Ambiente

Prof. Laura Graciela DUARTE

Mg. Bibiana Alicia AYUSO

Bachiller en Arte

Prof. Paula BOSELLI

Prof. Soledad Paulina ESPINOSA

Prof. Claudio OLIVIERI

Prof. Judith Elena DEL PINO

ADRIANA BEATRIZ PORTO  
Directora Provincial de  
Despacho y Mesa de Entradas  
CONSEJO PROV. NEUQUÉN DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N°

1044

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

Prof. Sandra Carol YORDANOFF

Bachiller en Ciencias Naturales

Prof. Paola BRITO

Esp. Myriam Cristina ORTIZ

Bachiller en Ciencias Sociales

Lic. Sandra ARRATIA

Prof. Laura FRANQUELLI

Lic. María Laura MARTÍNEZ

Prof. Valeria PANZZO GALMARELLO

Prof. Máximo PONZONI

Bachiller en Comunicación

Eliana Soledad GRAZIANO

Bachiller en Economía y Administracion

Lic. María Laura MARTÍNEZ

Bachiller en Educación

Prof. Maira Geraldine MENDEZ

Psp. Ruth Marisol MIERS

Prof. Claudia Andrea NAVARRETE

Bachiller en Educación Física

Prof. Felipe José DE LA VEGA

Prof. Julia DE LUCÍA

Bachiller en Informática

Prof. Marcos Manuel CORTEZ

An. Durval José VALLEJO

Bachiller en Lenguas

Prof. Irina Daniela MARTÍ CUARTAS

Bachiller en Literatura

Prof. Damián TOGNOLA

Bachiller en Matemática y Física

Prof. Daniela Soledad CACERES

Prof. Andrés Alejandro FIGUEROA

Bachiller en Turismo

Lic. Mara JALIL

### Responsable del Proyecto

Dirección Provincial de Educación Secundaria

Edición y Diagramación

Prof. Marcos Manuel Cortez

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

## FUNDAMENTOS Y OBJETIVOS DEL CICLO ORIENTADO

### FUNDAMENTOS

El Ciclo Orientado de la Escuela Secundaria de la Provincia del Neuquén se inscribe en el marco del proceso de construcción del primer Diseño Curricular jurisdiccional del nivel de carácter participativo y democrático. Éste se define como el trayecto pedagógico en el que continúa la Formación General y se habilitan tiempos y espacios para la enseñanza y el aprendizaje del conjunto de conocimientos y saberes específicos de las Orientaciones, decididas en los niveles de la jurisdicción provincial<sup>1</sup> y de las instituciones educativas. Estos conocimientos y saberes permiten, en determinados campos de la realidad, profundizar la Formación Específica del estudiantado del nivel secundario.

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

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

A su vez, la organización de la Escuela Secundaria como unidad pedagógica, como espacio público de derechos, como ámbito de trabajo con un corpus de conocimientos y saberes seleccionados por su significatividad, relevancia y pertinencia, exige dar las garantías necesarias respecto de la estabilidad laboral y de las condiciones de trabajo de la docencia en estricto respeto por lo normado en la legislación vigente<sup>2</sup>.

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

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

Coherente con los sentidos sociales de la Educación Secundaria, el Ciclo Orientado debe formar estudiantes en torno a un aprendizaje integral y vincular, superador de orientaciones unívocas e instrumentalistas que reducen la formación a la capacitación en habilidades, competencias y destrezas para "saber hacer" en contextos específicos. Por el contrario, el Ciclo Orientado se inscribe en un paradigma crítico de formación, de carácter holístico, complejo y comprehensivo, que entiende al mundo del trabajo como capacidad y potencia transformadora humana susceptible de otorgar sentidos no mercantiles a la vida, como espacio de intervención humana para la producción<sup>4</sup>, y que

1 Resolución N° 0603/2019.

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

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

4 Resolución N° 1463/2018.



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



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

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

El Ciclo Básico Común no debe marcar un límite taxativo entre la Formación General y la Formación Específica. Por el contrario, se identifica como un espacio de formación de carácter general con potencialidad para dialogar con la Formación Específica que corresponde a las Modalidades de la Educación Secundaria y a las Orientaciones del Ciclo Orientado<sup>7</sup>.

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

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

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

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

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

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

5 Aporte distrital.

6 Resolución CFE N° 84/2009.

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

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

9 Aporte distrital.

10 Aporte distrital.

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



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

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

El proceso de construcción curricular del Ciclo Orientado entiende que:

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

## OBJETIVOS

### 1. En relación al derecho y a los principios político-educativos

- Garantizar el acceso, la permanencia, el egreso y reingreso del estudiantado en la escuela secundaria obligatoria, siendo el Estado el garante y responsable del cumplimiento del derecho a la educación.
- Promover trayectos educativos en un espacio del Ciclo Orientado, de carácter diversificado desde los principios políticos-educativos consagrados en este Diseño Curricular: obligatoriedad, gratuidad, laicidad, igualdad educativa, inclusión, universalidad, interculturalidad y justicia curricular.
- Brindar orientaciones que favorezcan la Formación General y dentro de la misma, la Formación Específica, la elección vocacional, la continuidad de estudios superiores y/o la inserción al mundo del trabajo.
- Generar pensamiento crítico, decolonial, emancipador, basado en una pedagogía que se impulse desde los derechos humanos, el Derecho Social exigible y desde una perspectiva de género.<sup>13</sup>

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

- Desarrollar estrategias y espacios curriculares de articulación entre Modalidades y Ciclos de la Escuela Secundaria que permitan al estudiantado decidir, desde el reconocimiento de sus intereses, sus pasajes inter-ciclos e intermodalidades, en tanto condiciones para asegurar la permanencia y el egreso.
- Ofrecer las herramientas pedagógicas y didácticas necesarias para la continuidad de los estudios, generando estrategias que permitan la elección fundada y decidida con autonomía, para lo cual el Estado debe garantizar y proveer las herramientas y dispositivos que se requieran para poder atender correctamente los trayectos escolares.

12 Aporte distrital.

13 Aporte distrital.



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

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

## EDUCACIÓN SECUNDARIA ORIENTADA

### 1. Educación Secundaria

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

La Educación Secundaria constituye una unidad pedagógica y organizativa para adolescentes y jóvenes que hayan completado su Educación Primaria. En nuestro país es de carácter obligatorio de acuerdo a lo dispuesto por el art. 29 de la LEN (Ley Nacional de Educación, 26.206).

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

14 Aporte distrital.

15 Aporte distrital.

16 Aporte distrital.

17 Aporte distrital.

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

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

ES  
COPIA

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

Continúa con una medida de alto impacto como es la transferencia de la totalidad de los considerados Servicios Educativos Secundarios desde el Estado Nacional hacia las provincias, conjuntamente con la responsabilidad de su sostén económico, provocando un proceso de desfinanciamiento y acentuación de las asimetrías regionales. (Barco, 1995). Todo ello se corresponde con una mirada focalizada en la prestación del servicio educativo, donde se prioriza la construcción de trayectos y dispositivos diferenciados que, en nombre de la diversidad y la descentralización, resolvieron el ethos<sup>21</sup> igualitario de la educación común, proponiendo servicios alternativos en su formato con "inclusión precaria o subordinada" (Dussel, 2005), y minando el derecho a la educación de calidad en los sectores económicamente más desfavorecidos. Se trató de "un modo de procesar la presión por la inclusión sin sacrificar su función diferenciadora y selectiva" (Tiramonti, 2011, p. 22).

Este proceso comienza a desandarse en el año 2006 con la sanción de la Ley de Educación Nacional (Nº 26.206) que, además de derogar de hecho la Ley Federal de Educación, reinscribe el derecho educativo dentro del ámbito de las atribuciones indelegables del Estado (en todos sus niveles), reinstaurando el concepto de Derecho Social. Recuperando el ethos igualitario del sistema educativo decimonónico, sanciona la obligatoriedad de la Educación Secundaria y la responsabilidad concurrente del Estado Nacional y las jurisdicciones para asegurar tanto el acceso como la permanencia, egreso y reingreso estableciendo una serie de objetivos comunes que materialicen los principios de una educación de calidad en condiciones de igualdad.

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

## 2. La escuela secundaria en la Provincia del Neuquén

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### 3. La organización y el tiempo escolar

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

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

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

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

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

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

### 4. Cultura institucional

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

23 Cita sugerida en los Aportes distritales.



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

### 5. Ciclo Orientado. Formación General y específica

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

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

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

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

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

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

COPIA  
ES

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

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

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

La Resolución N° 603/2019<sup>25</sup> del CPE, en el contexto de la construcción curricular de la Educación Secundaria en la Provincia del Neuquén, establece para la Escuela Secundaria Orientada las orientaciones que se detallan a continuación:

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

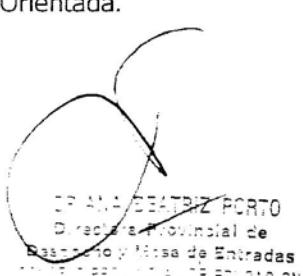
### 5.1. Formación General en el Ciclo Orientado

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

Así, la contribución que hace la Educación Secundaria a la construcción de subjetividades en adolescentes, jóvenes y adultos promueve una mirada significante de los contextos sociales, culturales, económicos que promuevan en el estudiantado la construcción de conocimientos y saberes socialmente relevantes y culturalmente pertinentes para intervenir en la sociedad deconstruyendo y transformando la realidad. En este sentido, la Formación General en el Ciclo Orientado da lugar a las realidades que atraviesan al estudiantado, donde “comprender a las juventudes se vuelve una preocupación central en el ámbito de la escuela: pensar al colectivo estudiantil en sus condiciones sociales y culturales actuales como desafío pedagógico de re-pensar los procesos de enseñanza y aprendizaje en una perspectiva emancipatoria de esa lógica mercantil” (Resolución N° 1463/2018, p. 31).

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

ES COPIA



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

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

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

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

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

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

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



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

### 5.3 Acuerdos sobre la organización de Áreas para la Formación General en la ESO<sup>27</sup>

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

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

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

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

27 Estos acuerdos son en base a las recurrencias e incidencias planteadas en las sistematizaciones distritales correspondientes a los aportes docentes realizados en la jornada curricular del 6 de junio de 2019 y que fueron analizados y debatidos por la Mesa Curricular Provincial del 13 y 14 de junio.

## DOCUMENTOS Y LEGISLACIÓN

Ley N°26206. Ley de Educación Nacional. Boletín Oficial de la República Argentina. Buenos Aires. 28 de diciembre del 2006.

Ley N° 26.150. Ley de Educación Sexual Integral. Boletín Oficial de la República Argentina. Buenos Aires. 24 de octubre del 2006.

Resolución N° 84/2009. Consejo Federal de Educación.

Resolución N° 93/2009. Consejo Federal de Educación.

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

Resolución N° 0603/2019. Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

Sistematizaciones distritales de la Jornada Curricular del 06 de junio de 2019. Mesa Curricular de Educación Secundaria. Consejo Provincial de Educación del Neuquén.



## FORMACIÓN GENERAL

### ÁREA MATEMÁTICA - INFORMÁTICA

#### FUNDAMENTACIÓN

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

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

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

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

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

COPIA

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



Informática, desde su enfoque anclado a la Ciencias de la Computación<sup>28</sup>, aporta conocimientos y saberes que permiten comprender el mundo, cada vez más digital, caracterizado por un acelerado, complejo y dinámico proceso de desarrollo tecnológico y por una resignificación de prácticas sociales y culturales. Además de generar conciencia crítica sobre los límites e implicancias de estos avances científicos-tecnológicos, posibilitando así, el abordaje desde una perspectiva crítica y reflexiva sobre aspectos sociales, culturales y económicos, y de este modo, situarse en el mundo con mayor conciencia y participación ciudadana. De modo que, Informática desde una perspectiva decolonial y emancipadora, retoma el carácter transversal de la filosofía del software libre, a fin de incorporar otras lógicas y otros sentidos en la construcción de conocimientos y en la construcción de un camino hacia la soberanía tecnológica. En este sentido, el desarrollo del Área implica una mirada holística de los conocimientos y saberes en relación a la vinculación epistemológica de ambas disciplinas y a su enseñanza. Desde esta perspectiva se concibe a la resolución de problemas como estrategia y herramienta significativa, que otorga sentido y significado a los saberes en la medida en que estos sean valiosos para su resolución. Estas ideas están en estrecha vinculación con los tipos de problemas que pueden modelizarse en cada espacio. La reflexión sobre las acciones realizadas ofrece un contexto de producción de conocimiento que contribuye a que el estudiantado se posicione de una manera más general y más teórica. Para ello, en la clase, la discusión está habilitada de tal manera que el profesorado podrá tomar producciones de sus estudiantes y transformarla en un asunto de trabajo Matemático-Informático que permita comprender y profundizar en las razones que hacen al modo del trabajo disciplinar. Al considerar la actividad Matemática-Informática como objeto de enseñanza, se tornan para ello relevantes cuestiones que no son solo la obtención de algunos resultados y entonces se pondrán en juego las relaciones en torno al conocimiento que se va construyendo. En todo este desarrollo entran en juego los diferentes registros de representación como un aspecto esencial que emerge en la elaboración de propuestas disciplinares en relación a lo constitutivo del saber. La Informática anclada bajo el paradigma de la Ciencias de la Computación, en conjunto con Matemática, amplía, resignifica y profundiza los conocimientos a enseñar.

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

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

### PROPÓSITOS DE LA ENSEÑANZA

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

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

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



#### OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

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

#### NÚCLEOS PROBLEMÁTICOS DE ÁREA

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

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

S E C U P I A

JUAN CARLOS ESPÍA PORTO  
Directora Provincial de  
Desarrollo y Muestra de Entradas  
y Evaluación del Año de Estudio 2016

## NUDOS DEL EPA MATEMÁTICA/INFORMÁTICA

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



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

## MATEMÁTICA

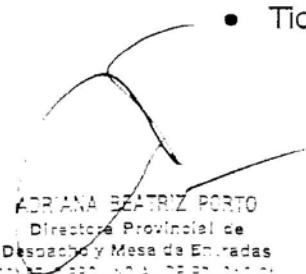
Siguiendo un camino continuo y relacionado a las cuestiones acerca de la enseñanza de la Matemática planteada en el CBC (Resolución N° 1463/2018) se retoma y resignifica lo expuesto por Sadovsky (2005) donde se promueve que el estudiantado desarrolle, en la escuela, un pensamiento matemático ligado a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

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

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

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

ES COPIA



ADRIANA BEATRIZ PORTO  
Directora Provincial de  
Despacho y Mesa de Entradas  
PROVINCIA DEL NEUQUÉN



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

• **Lo Geométrico y la medida**

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

• **Lo Algebraico y lo Funcional**

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

• **La Probabilidad y Lo estadístico**

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

## INFORMÁTICA

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

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

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

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

ES COPIA

ADRIANA BEATRIZ PORTO  
Directora Provincial de  
Despacho y Mesa de Entradas  
CICLO ORIENTADO  
PROVINCIA DEL NEUQUÉN



- **Programación**

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

- **Base de datos**

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

- **Seguridad y legislación informática**

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

- **Filosofía del Software Libre**

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

## CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA

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

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

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

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

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

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

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

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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



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

### DOCUMENTOS CONSULTADOS

- Ley N° 26.206. Ley de Educación Nacional. Congreso de la nación.
- Ley N° 2.945. Ley Orgánica de educación. Provincia del Neuquén.
- Resolución N° 1035/1985. *Aprobar plan de estudios N° 099*, Consejo Provincial de Educación del Neuquén.
- Resolución N° 0953/1988. *Aprobar plan de estudios N° 106*, Consejo Provincial de Educación del Neuquén.
- Resolución N° 2023/1990. *Aprobar plan de estudios N° 113*, Consejo Provincial de Educación del Neuquén.
- Resolución N° 1229/1993. *Aprobar plan de estudios N° 175*. Consejo Provincial de Educación del Neuquén.
- Resolución N° 1086/1994. *Aprobar plan de estudios N° 188*, Consejo Provincial de Educación del Neuquén.
- Resolución N° 2710/1999. *Aprobar plan de estudios N° 233 y N° 234*, Consejo Provincial de Educación del Neuquén.
- Resolución N° 0879/2000. *Aprobar plan de estudios N° 270*, Consejo Provincial de Educación del Neuquén.
- Resolución N° 0567/2002. *Aprobar plan de estudios N° 295*, Consejo Provincial de Educación del Neuquén.
- Resolución N° 1693/2004. *Aprobar plan de estudios N° 125*, Consejo Provincial de Educación del Neuquén.
- Resolución N° 1048/2006. *Aprobar plan de estudios N° 050*, Consejo Provincial de Educación del Neuquén.
- Resolución N° 0390/2007. *Aprobar plan de estudios N° 080 y N° 081*, Consejo Provincial de Educación del Neuquén.
- Resolución N° 0391/2007. *Aprobar plan de estudios N° 096*, Consejo Provincial de Educación del Neuquén.
- Resolución N° 1533/2009. *Aprobar plan de estudios N° 053*. Consejo Provincial de Educación del Neuquén.
- Resolución N° 1463/2018. *Diseño curricular jurisdiccional nivel secundario. Ciclo básico común y enlace pedagógico interciclo*. Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

### ÁREA LENGUAJES Y PRODUCCIÓN CULTURAL

#### FUNDAMENTACIÓN

El enfoque sociosemiótico, sociodiscursivo y la concepción semiótica de la cultura, compatibles con los abordajes de la antropología cultural y de la sociología de la cultura, constituyen el marco epistemológico global del Área en el Ciclo Orientado (CO). La perspectiva que configura este corpus teórico integra dialógicamente los campos de conocimientos y saberes, y provee de una conceptualización común, para el abordaje holístico y coherente de los lenguajes y prácticas materiales de significación de las disciplinas reunidas en el Área. Se conjugan, entonces, diferentes lenguas, sistemas y códigos culturales de significación y sus prácticas comunicativas y discursividades (verbales, literarias visuales, musicales, teatrales y corporales), en tanto prácticas y experiencias de producción social de sentidos<sup>31</sup>.

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

Tomando como punto de partida la propuesta del Área para el Ciclo Básico Común (CBC) y la trayectoria de aprendizajes realizada por el estudiantado, la Formación General del CO profundiza los abordajes de las producciones culturales y las problemáticas socioculturales relevantes, situadas en perspectivas de mayor complejidad. Desde el direccionamiento de los Enfoques y Perspectivas del Diseño Curricular (Resolución N° 1463/2018), el Área abarca las prácticas, producciones y significaciones culturales, a partir de la consideración crítica sobre cómo son afectadas, en el contexto de la globalización, por las lógicas y jerarquizaciones de la monocultura<sup>32</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>33</sup>.

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

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

## LAS EXPERIENCIAS CULTURALES Y LAS SUBJETIVIDADES CONSTRUIDAS EN LA MONOCULTURA OCCIDENTAL

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

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

---

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

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

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

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



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



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

Por ello, frente a las prioridades productivas del negocio<sup>34</sup>, las prácticas y experiencias culturales aparecen como actividades improductivas del ocio, como pasatiempos inútiles. Del mismo modo, desde la lógica de la productividad epistémica, científico-técnica, las experiencias y prácticas culturales aparecen como prácticas inútiles de la imaginación ociosa: la imaginación y los usos connotativos del lenguaje, de la significación metafórica, del *como si* no referencial del juego y la ficción,<sup>35</sup> son devaluados ante a la razón y los usos denotativos, literales y referenciales<sup>36</sup> del lenguaje -condiciones de producción de verdad occidental. Y, por último -aunque esta enumeración no pretende ser exhaustiva- las prácticas, conocimientos y saberes del Área han sido también inferiorizados y feminizadas como disciplinas de la subjetividad y la sensibilidad (de allí la asociación de sentido común con la "expresión", de origen romántico), frente a la supuesta objetividad, conseguida con rigor viril por el método de la ciencia.

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

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

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

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

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

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



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>37</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>38</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 prácticas socioculturales, y lo hace en y con los lenguajes, prácticas y significaciones comunitarias,

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

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

## LAS EXPERIENCIAS CULTURALES EN LA GLOBALIZACIÓN

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

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

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

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



diferenciarse<sup>39</sup>. Ésto tiene efectos directos en las producciones culturales y en las prácticas/experiencias que aborda el Área.

Las producciones culturales, a partir de entonces, tienden a convertirse cada vez más en un negocio, reduciéndose a propuestas mercantilizadas y masificadas de entretenimiento, elaboradas desde las industrias culturales como producciones de sentido hegemónico (*best sellers*, películas taquilleras, *hits* musicales). Tal masificación se materializa en la producción y circulación de objetos de consumo que conllevan para los consumidores distinción social y la identificación en torno al consumo masivo, pero también jerarquizado en función de las accesibilidades<sup>40</sup> de la sociedad ampliada.

Con la globalización del mercado capitalista, el debilitamiento de las instituciones que construían la identidad nacional y la masificación y mercantilización progresiva de las producciones culturales, la lógica económica, reconfiguró progresivamente aquellas jerarquizaciones entre lo que se consideraba “alta” y “baja” cultura<sup>41</sup>. En consecuencia, se debilitaron los criterios político-institucionales, canónicos y normativos de la calidad estética, que servían para valorar las obras, canonizarlas o excluirlas, llevando a la obsolescencia las representaciones canónicas del Arte y la Literatura.

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

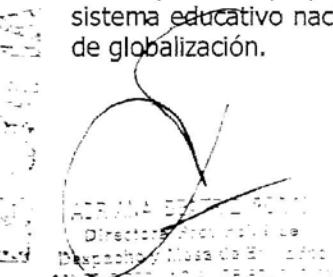
### EL DERECHO A LAS EXPERIENCIAS CULTURALES

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

39 A la expansión capitalista de finales de siglo XX la acompaña una profusión de mercancías que trae aparejada, en palabras de Jameson (2010; 2012) y Krochmalny y Zarlenga (2011), “una saturación de signos e imágenes que provoca una expansión de la esfera cultural sobre la económica” (p. 243). De modo coincidente, según Scott Lash (citado por Krochmalny y Zarlenga), en el paradigma cultural posmoderno opera un principio de indiferenciación entre las esferas económicas y culturales.

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

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



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

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

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

### COMUNICACIÓN EN EL ÁREA

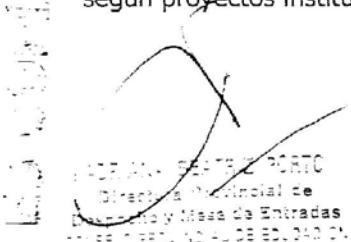
De los registros de los aportes distritales surge el consenso de que Comunicación<sup>42</sup> se incorpore en la Formación General del Área en el CO. A partir de ello, se realiza una propuesta para la incorporación, con dos alternativas: 1) que Comunicación se integre en un espacio curricular interdisciplinario con Arte; 2) se constituya como un espacio curricular independiente:

#### 1) LENGUAJES DEL ARTE Y LA COMUNICACIÓN (integra Arte y Comunicación):

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

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

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



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

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

### FUNDAMENTACIÓN DE LA INCORPORACIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA INTEGRAL AL ÁREA

La propuesta de integración de Educación Física Integral dentro del Área de Lenguajes y Producción Cultural se justifica en cuanto la corporeidad es una construcción sociocultural atravesada por la dimensión simbólica de la cultura y las actividades y experiencias corporales comprendidas dentro del espacio curricular de "Educación Física", son experiencias socioculturales que suponen expresión y comunicación y una temporalidad no regida por las finalidades trascendentales de la productividad, de modo semejante a las experiencias estéticas. Como éstas y, en general, como todas las formas de experiencia y temporalidad, las prácticas y actividades de la disciplina han sido reducidas y empobrecidas<sup>43</sup> por las lógicas con que la monocultura occidental globalizada concibe el tiempo, la experiencia, el cuerpo y la subjetividad.

La propuesta pedagógica de Educación Física Integral supone un análisis crítico de dichas reducciones, que han determinado también en la escuela, prácticas y actividades competitivas y utilitarias<sup>44</sup>, para proponer actividades y prácticas emancipadas y transformadoras de esas lógicas, que promuevan otras formas de relación con el cuerpo de las/los otros y con el propio, otros modos de expresarse y comunicar, formas lúdicas y cooperativas, no mediadas por las finalidades y significaciones monoculturales.

Esto implica rescatar las prácticas del juego y del deporte<sup>45</sup> como experiencias lúdicas con finalidades en sí mismas<sup>46</sup> que suponen temporalidades propias: la inmersión en un tiempo propio, que interrumpe en su duración el modo habitual, cotidiano de estar en el mundo (como el juego infantil, como la experiencia estética en la literatura y en las artes). Rescatar esas experiencias y actividades de la reducción a la que las han sometido las lógicas hegemónicas, a partir de la reflexión crítica sobre los sentidos y

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

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

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

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



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

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

#### PROPOSITOS DE ENSEÑANZA DEL ÁREA:

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

#### OBJETIVOS DE APRENDIZAJE DEL ÁREA

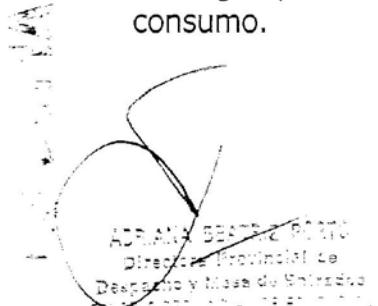
- Habitar experiencias estéticas otras, vincularse con las manifestaciones populares, experimentar y crear las propias. Situándonos desde las Artes como territorios de confluencias de saberes, sentidos y símbolos sociales y culturales.
- Desarrollar las experiencias y prácticas estéticas de modo progresivamente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

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



## NÚCLEOS PROBLEMÁTICOS DEL ÁREA NÚCLEOS DECONSTRUCTIVOS

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





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

## **NÚCLEOS RECONSTRUCTIVOS**

- Lenguajes, experiencias colectivas y proyectos emancipatorios. Las narraciones y las prácticas socioculturales en la construcción de la memoria y los proyectos colectivos del presente. La experiencia estética y lúdica como experiencias contra hegemónicas; la narración, las prácticas culturales y la ampliación de las posibilidades de experiencia colectiva e individual de la temporalidad.
  - Una concepción temporal, dinámica y abierta de la identidad como autocomprendión<sup>47</sup>. La identidad como construcción nunca acabada, abierta a la temporalidad y la contingencia (Arfuch, 2005, p. 24). La narración y las prácticas culturales en la construcción de la subjetividad y la corporalidad. La narración (en los distintos lenguajes) y las prácticas culturales, construcción de la memoria, autocomprendión y articulación de los sentidos y proyectos propios.
  - Las experiencias y producciones populares de cultura / Lo popular en la cultura no como su negación, sino como experiencia y producción La cultura se teje en tiempo y espacio producido. Es la experiencia hecha narración, acción, táctica y estrategia de las prácticas sociales que los pueblos construyen colectivamente. Poner en valor las experiencias como conocimientos claves para la constitución de herramientas de emancipación.
  - La complejidad de la corporeidad humana. Como primera forma de relación y comunicación por contacto humano, no mediadas por el lenguaje el cuerpo es un territorio de exploración y experiencia, una forma de conocimiento propio y de los demás. Territorio de inscripción de las significaciones culturales a partir del cual puede construirse una “poética de la corporeidad” en la que el cuerpo silenciosamente habla y puede leerse desde sus gestos y movimientos, en sus posturas, en sus figuras y su sensualidad. Experiencias corporales de relación con el propio cuerpo como experiencia no utilitaria (no mediadas por finalidades trascendentes a la actividad).
  - El deporte como experiencia lúdica compartida. Como forma de experiencia relacional no sometida a las lógicas mercantilizadas y competitivas: como práctica de desarrollo de habilidades corporales cooperativas. El deporte como juego que interrumpe la temporalidad cotidiana sometida a las urgencias de las finalidades utilitarias con la inmersión en una temporalidad propia que transmuta el territorio de juego, semejante a otras experiencias culturales.
  - Interpretación, Comprensión y alteridad. Encuentro intercultural y el reconocimiento recíproco (igualdad diferente). El posicionamiento igualitario, reflexivo y empático en la perspectiva de las otras y los otros: modos no

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

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

- Lenguajes artísticos, hacia una definición abierta, inclusiva e intercultural de la vida humana. La imaginación y la creación de otros mundos posibles y la apertura de otras posibilidades para el mundo. Los discursos estéticos, el extrañamiento, la desautomatización perceptiva y la desestabilización del sentido común. La creación de discursos artísticos no canónicos como posibilidad y potencialidad político-pedagógica. La experiencia estética como estilo cognoscitivo divergente, sin finalidad utilitaria.

### LENGUA Y LITERATURA

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

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

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

El espacio curricular se centra fundamentalmente en la literatura y el discurso, tanto en la lectura, análisis e interpretación como la producción escrita, pero también oral. La lectura y la escritura literarias se proponen como experiencias estéticas y lúdico-creativas, no sometidas a las lógicas de productividad cognitiva escolar, para que puedan suscitar procesos interpretativos, reflexivos y autorreflexivos, de autoconstrucción.

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

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

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

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

RESOLUCIÓN N° 1044  
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, autocomprendión y transformación, es fundamental en el proceso de autoconstrucción, individual y social.<sup>49</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>50</sup>

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 exemplificación virtual de un ser-en-el-mundo posible.

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

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

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

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



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

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

Asimismo, análisis del discurso<sup>51</sup> supone instrumentar las categorías metalingüísticas y metadiscursivas para desarrollar progresivamente la capacidad de reflexión e inferencia sobre los textos y sobre la realidad social, para interpretarlos y reconocer en ellos las voces de los grupos y los conflictos sociales, la lucha de las interpretaciones del mundo y por quienes nombran la experiencia; reconocer y comprender cómo ese discurso busca actuar en su contexto y dialoga con -responde y anticipa- los discursos de otros sujetos sociales y sus perspectivas. Supone también reflexionar y conceptualizar las distintas perspectivas de enunciación en pugna, situadas en sus contextos sociales de enunciación.

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

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

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

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

---

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

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

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

antagónicos, como presupuestos comunes. Son los sentidos compartidos, hegemónicos, instalados en el consenso del sentido común y en la lengua estándar<sup>52</sup> como modos generales de concebir, significar y valorar las realidades sociales y el mundo; por ejemplo, lo que se considera normal y anormal en el sentido común de un momento de la sociedad, las clasificaciones sociales naturalizadas, las identidades binarias y heterosexuales de género -ahora desestabilizadas y en proceso de deconstrucción- y las de clase, entre otros.

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

### LENGUA Y LITERATURA - NUDOS PROBLEMÁTICOS DISCIPLINARES

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

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

RESOLUCIÓN N°

1044

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



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

- Literatura y construcción de mundos posibles y de otros posibles para el mundo; como forma de exploración imaginaria, problematización y forma de percepción del mundo;<sup>53</sup> como experiencia contrahegemónica a partir del trabajo de desplazamiento sobre la lengua, como "trampa" al poder en la lengua y de la lengua<sup>54</sup>: efectos de extrañamiento del orden y las significaciones habituales y desautomatización de la percepción: desestabilización del sentido común hegemónico. Ficciones reproductoras de las significaciones y realidades instituidas y ficciones desestabilizadoras y transformadoras.<sup>55</sup> La narración ficcional y la poesía en la ampliación de las posibilidades significativas y de experiencia; la creación-innovación semántica en la narración y la poesía para decir lo no dicho, lo inédito, lo indecible en el lenguaje cotidiano: el acercamiento de lo distante en el espacio lógico del lenguaje usual y el sentido común (doxa), en la metáfora y en el acto de configuración narrativo.<sup>56</sup> Narrar la experiencia

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

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

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

55 Sobre este arco de posibilidades:

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

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

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

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

del horror: narración y genocidios; el testimonio; la narración y la elaboración de la memoria (no-ficción, crónica, literatura, relato histórico). La institucionalización como modo de regulación de las prácticas literarias; canonización, regulación y exclusión de las prácticas populares: subalternización. Lectura e interpretación de obras marginales y regionales. Los géneros narrativos modernos como formas de reflexión sobre aspectos y realidades de la modernidad y sus evoluciones en correlación con las transformaciones históricas de la sociedad.

- Producción escrita. Narración y configuración de la temporalidad y la identidad: articulación de la memoria, los sentidos y los proyectos individuales y colectivos. Narrar para comprenderse y construirse: la narración autobiográfica; la identidad narrativa como autocomprendión; una concepción contrahegemónica de la identidad individual y colectiva: una identidad dinámica, una autoconstrucción nunca acabada, abierta a la temporalidad y al otro. Los relatos y la desestabilización de las identidades naturalizadas. Narración autobiográfica. Narrar para comprender la realidad sociocultural y a los/las otras: investigación y experiencias "de campo" sobre problemáticas y realidades socioculturales relevantes e interpelantes<sup>57</sup> para los/las estudiantes; investigación y narración para la recuperación de las experiencias, historias, saberes y narraciones de las comunidades y los grupos subalternizados: de los sectores populares, de los pueblos preexistentes, de comunidades inmigrantes y de las comunidades culturales marginadas, que incluyan el posicionamiento -a través de diversos recursos literarios-, en las perspectivas de las/los otros. Escritura de narraciones y discursos en distintos géneros.
- Lenguaje, juego, creación y reflexión. Narración ficcional tomando como modelo las experiencias de lectura y las conceptualizaciones elaboradas en las reflexiones sobre las experiencias de lectura. Inscripción en una serie genérica como juego exploratorio y forma de reflexión (genérica<sup>58</sup>) sobre la realidad; ficcionalización de la instancia enunciativa; construcción de mundo ficcional; mimesis y construcción de la verosimilitud; la manipulación e incorporación de los discursos y los saberes sociales en la narración con distintos efectos (la

---

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

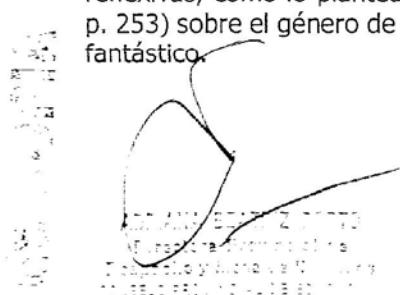
En la narración, la innovación semántica consiste en la invención de una trama, que también es una obra de síntesis: en virtud de la trama, fines, causas y azares se reúnen en la unidad temporal de una acción total y completa. Y es precisamente esta síntesis de lo heterogéneo la que acerca la narración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

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

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

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

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



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

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

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

### LENGUAS OTRAS

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

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

En los últimos tiempos, el inglés se ha transformado progresivamente en el idioma más difundido mundialmente. La globalización ha influido ampliamente en este proceso. El aprendizaje del inglés como segunda lengua es un requisito casi esencial en diversos ambientes como el académico, profesional, turístico o comercial, y millones de personas lo utilizan diariamente, aunque no sea su lengua nativa. Esto se debe a que actualmente, dicha lengua, es el idioma universal o lingua franca<sup>59</sup>. En este sentido, se puede decir que Inglés actualmente es la herramienta que permite la comunicación entre sujetos de diversas partes del mundo.

Como se expresa en el CBC<sup>60</sup>, si bien Inglés es una herramienta lingüística y comunicativa utilizada en los campos de la economía, tecnología, científicos y culturales; y aunque sabemos que nuestro alumnado está expuesto continuamente al inglés en muchas de sus actividades diarias, no podemos naturalizar ese lugar de privilegio que posee como lengua, como así tampoco podemos dejar de tener en cuenta las ventajas comparativas de aprender otras lenguas extranjeras como el francés, el italiano o el portugués, u otras lenguas pre-existentes como el mapuzungun o el

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

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

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





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

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

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

### LENGUAS OTRAS - NUDOS PROBLEMÁTICOS DISCIPLINARES

- Primacía de los fines comunicativos por sobre los aspectos técnicos  
Durante mucho tiempo, en las clases de idiomas, se priorizaron los aspectos técnicos del lenguaje por sobre los fines comunicativos del mismo. Con la llegada del enfoque comunicativo esta situación se revirtió. Y es así como hoy, lo que debe primar en una clase de idiomas, es el fomentar en los/las alumnas la práctica comunicativa.

Conseguir que los/las alumnas puedan hacer uso de los conocimientos formales y sociolingüísticos de la lengua para de esta forma lograr comunicarse adecuadamente. Esto no significa que se deba abandonar por completo la enseñanza de, por ejemplo, reglas gramaticales, pero si priorizar el uso significativo de estas nociones.

- Variedades lingüísticas, acentos del mundo e identidad  
Dentro de un mismo idioma se pueden encontrar variedades lingüísticas las cuales pueden poseer diferencias diversas, las más destacadas:
  - Diferencias en la escritura (relacionado a la semántica y la morfología)
  - Diferencias en las expresiones idiomáticas (relacionado al léxico)
  - Diferencias en la fonética (relacionado a la pronunciación, entonación y ritmo)

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

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

61 Aporte Distrital. Distrito VIII.

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

- Lenguas, cultura e identidad

Aún los elementos más básicos de las lenguas, como por ejemplo los sistemas pronominales, tienen implicaciones comunicativas y culturales. También las tienen las expresiones y palabras utilizadas con mayor frecuencia. Esos elementos se combinan para usos varios de la lengua. A fines comunicativos, es necesario comprender y utilizar correctamente los diferentes registros lingüísticos.

Pero el aprendizaje de lenguas no tiene como única finalidad el ampliar las posibilidades comunicativas de los/las estudiantes, sino que también busca acceder al conocimiento del otro, de las otras culturas e identidades; y también pretende, en este encuentro con la alteridad, poder descubrir facetas de la propia identidad. Se busca desarrollar la capacidad de comprensión y superación del prejuicio en relación con esos otros mundos culturales, y la confianza en la posibilidad de diálogo a través de las diferencias con esos otros.

- Aprendizaje integral de la lengua

En el aprendizaje de lenguas, siempre se incluye el desarrollo de cuatro macro-habilidades: escuchar, hablar, leer y escribir. Es muy común que la aproximación a estas cuatro destrezas sea por separado. En un aprendizaje que busca la primacía de la comunicación por sobre los aspectos técnicos de la Lengua, la aproximación a estas cuatro prácticas debe ser en conjunto. Aunque el desarrollo de cada una de las cuatro destrezas haya sido tratado por separado en virtud de una mayor claridad de exposición, la práctica de cada una de ellas refuerza todas las demás y es por esto por lo que ninguna debe aislarse de las restantes. Es necesario, en consecuencia, que los alumnos y alumnas practiquen con frecuencia las cuatro destrezas de un modo creativo y significativo, prestando la mayor atención posible a la comunicación real.

### **CONOCIMIENTOS Y SABERES IMPLICADOS EN EL ABORDAJE DE LOS NUDOS PROBLEMÁTICOS DE LAS LENGUAS OTRAS PRODUCCIÓN ORAL Y ESCRITA**

Se sugiere utilizar textos orales y escritos propios de cada Orientación.

Se desarrollarán actividades que fomente la producción de textos orales (narrativos, descriptivos, argumentativos, expositivos, dialógicos, instructivos). Es posible desarrollar la producción oral mediante diálogos, interacciones espontáneas o pautadas, monólogos, entrevistas, discusiones, o presentaciones.

Se propone trabajar sobre los siguientes intercambios orales (a partir de disparadores y para resolver una tarea comunicativa): saludar, presentarse, solicitar repetición, solicitar aclaración, solicitar permiso, pedir y ofrecer ayuda, formular preguntas y responderlas, agradecer, invitar, aceptar/rechazar, disculparse, solicitar y brindar información, dar ejemplos, expresar sentimientos y estados de ánimo, expresar y pedir opiniones, gustos y/o preferencias, dar y seguir instrucciones, quejarse, describir objetos, personas, hablar sobre actividades de tiempo libre, dar y pedir consejos, relatar una experiencia personal, describir imágenes, contar una anécdota o sobre una actividad, hablar sobre mi vida diaria, sobre mi presente y mi pasado, argumentar opiniones etc. Siempre se tendrá en mente el/los destinatarios, el contenido y el propósito de la interacción.

Producción de relatos haciendo referencia a tiempo y espacio en los que ocurren los hechos, presentando personas, personajes y relaciones entre ellos; teniendo siempre en cuenta el propósito de la comunicación.

Se reflexionará sobre el uso y el reconocimiento de recursos para-verbales (entonación, tono) y de recursos no verbales (gestos, posturas corporales) adecuados a la situación



JUAN CARLOS GÓMEZ  
Director Provincial de  
Innovación y Nuevas Técnicas  
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

comunicativa, los destinatarios y el propósito del intercambio. Elementos relacionados al contexto de enunciación.

Se desarrollarán actividades que fomenten la producción de diversos tipos de textos escritos (descriptivos, argumentativos, expositivos, narrativos, instructivos) en forma de descripciones, carteles, afiches, mensajes, invitaciones, e-mails, cartas, narraciones, instrucciones (recetas, juegos, etc.), descripciones de lugares, objetos, personas y/o actividades, textos en tiempo real como comentarios en blogs y redes sociales, mensajes de texto (WhatsApp).

Se propone trabajar sobre los siguientes intercambios: saludar, presentarse, solicitar permiso, pedir y ofrecer ayuda, agradecer, invitar, aceptar/rechazar, disculparse, solicitar y brindar información, dar ejemplos, expresar sentimientos y estados de ánimo, expresar y pedir opiniones, gustos y/o preferencias, dar instrucciones, quejarse, describir objetos, personas, escribir sobre actividades de tiempo libre, dar y pedir consejos, relatar una experiencia personal, describir imágenes, contar una anécdota o sobre una actividad, escribir sobre mi vida diaria, sobre mi presente y mi pasado, argumentar opiniones etc. Siempre se tendrá en consideración el/los destinatarios, el tema a abordar y el propósito por el que se escribe. Elementos relacionados al contexto de enunciación.

Será importante trabajar sobre la organización textual, el uso de conectores y los signos de puntuación. Dentro de los relatos se hará referencia al tiempo y espacio en el que ocurren los hechos, el orden de las acciones y las relaciones entre ellas.

Se fomentará el uso de diccionarios, fuentes de consulta físicas y/o digitales para la ortografía, o cuestiones lexicales o gramaticales.

La idea es que los/las estudiantes, a lo largo de su recorrido por el Ciclo Orientado, puedan estar expuestos, de forma sostenida y progresiva, a textos de géneros discursivos variados, sobre temas relacionados con la orientación de sus escuelas, con otras Áreas curriculares, como así también de interés general, con diferentes niveles de complejidad, para de esta forma, ir desarrollando gradualmente la capacidad de producción de mensajes en otra Lengua.

## LECTURA Y COMPRENSIÓN.

Se sugiere utilizar textos propios de cada Orientación.

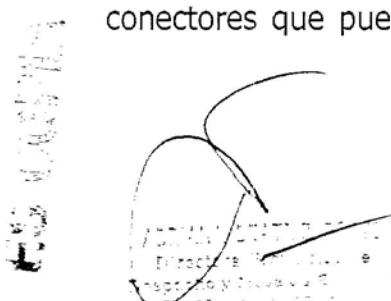
Los/las estudiantes deberán leer diferentes tipos de textos (argumentativos, expositivos, narrativos, instructivos, descriptivos, dialógicos) relacionados con diversas temáticas y acordes al nivel escolar pudiendo trabajar con textos científicos, periodísticos, literarios, etc. Como, por ejemplo: invitaciones, descripciones, cartas, e-mails, artículos científicos, noticias, relatos, instructivos, poesías, fábulas y cuentos, comics, etc.

A través de la exposición y el trabajo con materiales de diversas índoles, los/las estudiantes desarrollaran estrategias para poder realizar hipótesis y/o anticipaciones sobre los textos, obtener ideas principales y/o algunos detalles, así como también información Específica de los diferentes textos, utilizando pistas temáticas y lingüístico-discursivas.

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

Los textos que se utilicen además de pertenecer a géneros variados podrán estar relacionados con la orientación de la escuela, con diferentes Áreas curriculares, o temas de interés general.

Se espera que también a través de su recorrido por el Ciclo Orientado, los/las alumnas sean capaces de reconocer los elementos de cohesión dentro de los textos para poder entender los mismos. Para esto, será necesario trabajar con los distintos tipos de conectores que pueden estar presentes en los diferentes tipos de textos, así como



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

### ESCUCHA Y COMPRENSIÓN.

Se sugiere utilizar textos relacionados con la Orientación.

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

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

Reflexionar sobre características de la oralidad.

Se recomienda adecuar los textos orales en torno a la tarea comunicativa a realizar. Desarrollar estrategias de comprensión oral: identificar pistas lingüístico-discursivas, para-verbales (entonación, pausas, énfasis, etc.)

### ASPECTOS LINGÜÍSTICOS.

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

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

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

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

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

Lexicales: El vocabulario estará relacionado con la Orientación de la escuela.<sup>62</sup>

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

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

62 Aporte Distrital. Distrito VIII

### ASPECTOS PRAGMÁTICO-DISCURSIVOS.

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

### ASPECTOS CULTURALES.

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

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

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

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

### EDUCACIÓN FÍSICA INTEGRAL

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

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

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



corporales permitiendo analizar los significados sociales del cuerpo como así también los usos que se le asignan y los modelos predominantes, enfatizando sobre la recuperación de la escucha corporal, de ese cuerpo vivido que se expresa a través de la motricidad. Entendiendo que cada cultura determina cuáles son los movimientos y posturas adecuados para sus prácticas corporales cotidianas.

El deporte como fenómeno social y construcción cultural, interpelando las prácticas deportivas hegemónicas, dando espacio a la posibilidad de crear nuevas formas de jugar y recrearse, afines al contexto y a las prácticas de los mismos en otras culturas. Pensando en un estudiantado transformador de sus propias prácticas e inmerso en un contexto socio histórico que lo condiciona, retomamos el concepto de sociomotricidad, desarrollado en CBC, como punto de partida para redimensionar las prácticas incluyendo otros saberes, otras ciencias otras interpretaciones.

Como resultado de la actividad física adaptada a los intereses del estudiantado, generada desde el disfrute del movimiento, "El disfrute del juego, por el solo hecho de jugar y divertirse y no por la competencia en sí misma"<sup>63</sup> el estudiantado favorecerá la adopción de hábitos de actividad física permanente y en consecuencia mejorará su salud, entendida esta como el estado de bienestar físico, mental y social.

En el Ciclo Orientado y en el marco del Diseño Curricular Provincial, la EFI brinda al estudiantado conocimientos, saberes y vivencias que le permitan de manera autónoma, elegir la actividad física como medio para un desarrollo corporal y social integral, en diversos Ambientes, que favorezca una vida colectiva e individual en relación con el Buen Vivir.<sup>64</sup>

Pensar la Educación Física Integral no como parte del sistema deportivo sino como un lugar de promoción de la actividad corporal amplia, variada e Integral que puede poner al estudiantado en la posibilidad de elección de actividades para toda la vida, entre ellas, los Deportes con sentidos colaborativos.

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

### **EDUCACIÓN FÍSICA INTEGRAL - NUDOS PROBLEMÁTICOS DISCIPLINARES**

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

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

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

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

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



JORGE ALBERTO RODRÍGUEZ  
Director Provincial de  
Respeto y Mesa de Entradas  
AÑO ESCOLAR 2019-2020

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

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

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

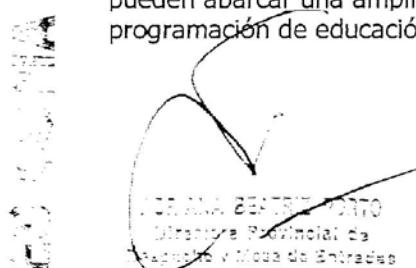
Juegos y deportes como sistema dinámico complejo: Juegos y deportes alternativos<sup>66</sup>, tradicionales y populares de distintas culturas. Parámetros configuradores de la estructura y funcionalidad de los juegos; reglamento/regla, la técnica o modelo de ejecución, el espacio de juego, comunicación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

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

### **ARTE -ENSAMBLE DE EXPERIENCIAS ARTÍSTICAS-**

Este espacio propone, a partir del entrecruzamiento de experiencias artísticas, reflexionar, analizar y comprender la elaboración y organización interna de los discursos artísticos y los conceptos teóricos que derivan de la realización de los mismos. El hecho artístico, desde esta perspectiva, se constituye a partir del entramado de los distintos lenguajes, verbales y no verbales tales como videos instalaciones, objetos sonoros, performances, acciones, libros de artista, poesías visuales e instalaciones sonoras, entre muchas otras, generando así interrelaciones entre lo sonoro, lo corporal, lo verbal y lo visual, en síntesis, un hecho artístico construido a partir del cruce de lenguajes. Se plantea una mirada desde el Arte "que no ha reconocido límites, el que ha promovido y practicado el diálogo intercultural, el que reconoce al otro desde la igualdad de su humanidad y desde su diferencia cultural, el que promueve identidad en contextos

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



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

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

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

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

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

### **NUDOS PROBLEMÁTICOS DISCIPLINARES DE ARTE -ENSAMBLE DE EXPERIENCIAS ARTÍSTICAS-**

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



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

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

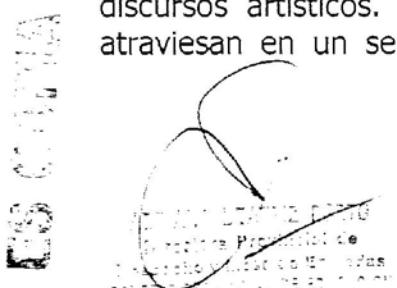
- Los lenguajes artísticos como construcción histórica: los cruces y límites disciplinares heredados de las clasificaciones, autorizaciones y cánones eurocéntricos.
- La alteridad como construcción de la identidad: Reconocer el contexto personal a través del cual se interpreta, jerarquiza y valora la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

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

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

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

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



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

dispositivo comunicacional, como forma de producción metafórica, simbólica, la implicancia de sus múltiples aspectos -poéticos, comunicacionales, simbólicos.

El proceso como obra. La obra y el espacio público. Vinculación entre hibridaciones de lenguajes que se presentan en el campo cultural y artístico como propuesta de intervenciones en el espacio público. Performance. Videoarte. Videodanza. Danzateatro. Flashmob. Happening. Arte objeto. Libro de artista. Arte sonoro. Instalaciones. Poesía visual.

Arte relacional entendido como un intersticio social en el que se da una elaboración colectiva de sentido. Arte participativo. Arte y territorio. Arte contextual. Arte Social. Prácticas de activismo, comunitarias y experiencias participativas. Formas de producción autogestiva. Arteivismos como forma de intervención temporal que emplea métodos colaborativos de ejecución.

Cartografías artísticas. El arte como construcción histórica. Experiencias y Discursos artísticos en la escuela. Las estéticas decoloniales como experiencias estéticas liberadoras de la subjetividad social, para desarticular las dualidades y crear nuestras propias genealogías de pensar y sentir, de ser. Ejercitar la interpretación, la subjetividad que despiertan el simbolismo y los significados que encierran los discursos metafóricos artísticos.

Experiencias artísticas como espectadores. Habitantes-espectadores de los espacios artísticos. La participación de las/los espectadores como hecho artístico. La liberación expresiva como acceso a un territorio de expansión del conocimiento, el sentipensar, el ser conociendo a través de una práctica colectiva y situada.

Los soportes tecnológicos en relación con el arte. La circulación y distribución del arte en los medios de comunicación de masas y en las redes sociales. Las industrias culturales. Incidencia de los medios de comunicación en la construcción simbólica de la corporeidad, en los estereotipos femeninos y masculinos, en los conceptos de belleza y sensualidad, en la identificación y exclusión de género.

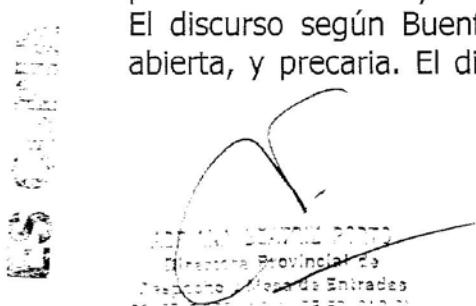
La construcción de la corporeidad, la construcción de la identidad: aspectos emocional, social, espiritual, psicológico, físico, intelectual, cultural e histórico. Sensibilidad y subjetividad. Problemática de la corporeidad desde la observación, análisis y reflexión para desnaturalizar los mandatos culturales que dictaminan cómo deben ser los cuerpos; los estereotipos; qué asociaciones preestablecidas existen entre cuerpo y belleza; identificar el origen de los modelos corporales.

La actividad lúdica de creación colectiva que parte de la improvisación: la re-creación de prácticas que permite vivificar la creatividad conocidas por los sujetos permitiendo que cada estudiante exprese su sensibilidad y subjetividad.

### **LENGUAJES DEL ARTE Y LA COMUNICACIÓN -ARTE Y COMUNICACIÓN-**

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

El discurso según Buenfil Burgos es "una configuración de significación relacional, abierta, y precaria. El discurso es abierto e incompleto en el sentido de que, al ser



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

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

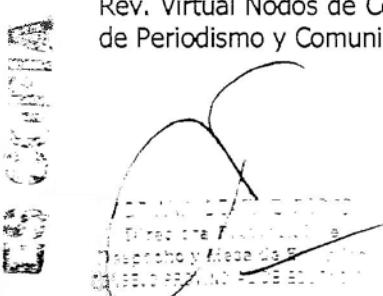
Preguntarnos por el lugar que los distintos lenguajes ocupan en nuestra vida remite a pensar en estas relaciones con el universo simbólico del cual formamos parte.

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

### NUDOS PROBLEMÁTICOS DISCIPLINARES DE LENGUAJES DEL ARTE Y LA COMUNICACIÓN

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

67 Huergo Jorge "Espacios discursivos. Lo educativo, las culturas y lo político" Año 2007. Publicado en Rev. Virtual Nodos de Comunicación/Educación, N° 1, Cátedra de Comunicación y Educación, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP



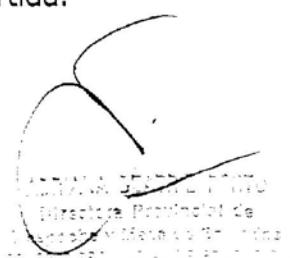
incorporan los lenguajes artísticos para generar representaciones sobre el mundo, dotando de sentido a sus prácticas, proyectos.

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

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

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

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



La cultura como espacio de hegemonía. Extender el tiempo presente implica recuperar lo popular en los estudios históricos, en las indagaciones sobre la cultura y sobre la comunicación alternativa y darle el valor y dignidad propios a los lenguajes artísticos que el saber popular hace uso. La idea de extrañamiento para analizar y deconstruir la cultura. La idea de extrañamiento, lo natural, lo dado, ligado al concepto contemporáneo de post verdad.

La creatividad, las tácticas y estrategias como ideas clave para avanzar en todo el proceso de comunicación y gestión en las organizaciones.

El relato y la narrativa audiovisual: estrategia discursiva, personajes, historias, ambientes, seres de ficción, héroes. Redes del relato como recurso de identificación y reconocimiento, de reafirmación social, de rupturas sociales, de juego, de profundización en la vida y de lo imaginario. Narrativas espacios temporales, ambientación, representaciones. La popularidad de la imagen en relación con los usos reinscritas en el funcionamiento de la propia cultura.

Ficción, documental y testimonial. Etapas para la construcción de mensajes audiovisuales: pre-producción, producción y post-producción. Cortometrajes, spot, documentales. El melodrama como espectáculo popular. Teatro del oprimido. La presentación y representación en escena. la corporalidad como signo, como texto teatral. Acción, quietud, el silencio y la voz. los espacios del decir como espacios no convencionales. El lenguaje teatral como discurso que irrumpen en lo cotidiano para producir rupturas de sentido. Las artes escénicas independientes, cruces y límites disciplinares. Entre el circo y la escena. Estructura dramática y operación simbólica. El lenguaje radiofónico. Elementos sonoros. Géneros y formatos. Guion radiofónico. Análisis y producción. Producción de un programa de radio. los nuevos lenguajes radiales atravesados por los podcasts.

Cuerpo y movimiento. Cuerpo y comunicación. La expresión de imágenes, ideas en un concepto de comunicación especialmente subjetiva. La comunicación establecida en el contacto con otros, el diálogo entre los cuerpos y en la composición grupal y colectiva que intentan comunicar con el cuerpo como metáfora. Composición y creación de discursos de movimiento. Creación y composición coreográfica a partir de la improvisación y el juego.

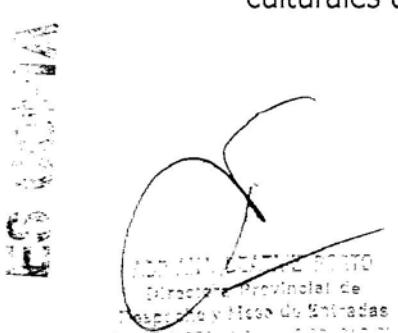
El sonido, como elemento fundamental del lenguaje musical. Práctica situada y experimentación sonora. Producción de prácticas musicales, expresiones populares de la música para propiciar espacios de construcción colectiva. Generación de música colectiva como ensamble, murga, colectivos corales, para propiciar espacios de expresión colectiva y comunitaria.

La imagen como construcción social de sentido. La fotografía y el retrato. La selfie y el autorretrato. Qué se puede decir en una construcción propia de nuestra imagen. Cómo constituyimos nuestra identidad en nuestra mirada, y la ajena de los discursos de los medios de comunicación masiva. Historia en fotos. Comunicación consumo publicidad y marketing.

Elaboración de estrategias de abordaje institucional y comunitaria. Construcción de mensajes propios a partir del lenguaje teatral, musical, visual y la danza. El arte popular y la vanguardia. Dispositivos de enunciación. Continuidades y rupturas en la era de los medios.

## COMUNICACIÓN Y MEDIOS

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





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

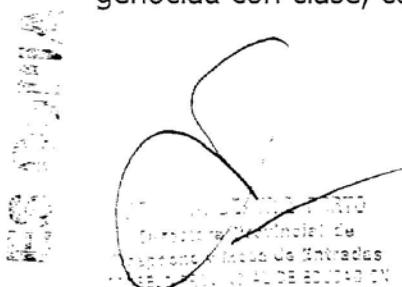
La relación saber/poder implica, en el terreno de la comunicación, abordar la dominación como un proceso de comunicación. Pensar la construcción de hegemonía a partir de la naturalización desde los sectores poderosos, de la construcción de sentidos, significaciones que articulan la sociedad es un acto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

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

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

### COMUNICACIÓN Y MEDIOS - NUDOS PROBLEMÁTICOS DISCIPLINARES

La comunicación como derecho: Constituir un espacio de toma y circulación de la palabra, donde el horizonte de posibilidades nutra la idea de extender el presente  
Análisis de discurso y producción de sentido: La comunicación se construye como herramienta clave para disputar el sentido de los discursos instituidos de forma hegemónica donde se elaboran construcciones a partir de una mirada eurocentrica y genocida con clase, color y género.





Comunicación Popular: El discurso y el lenguaje en situación. Las apropiaciones y reappropriaciones de los relatos según las lógicas de los diversos actores sociales populares. La práctica concreta y específica de la relación lenguajes, soporte y medios en la acción estratégica de intervención colectiva.

Comunicación y tecnología Las experiencias, los múltiples saberes y los legados culturales en el contexto de la conversión tecnológica.

Estrategias de comunicación institucional y comunitaria: Gestión de procesos de comunicación en las organizaciones, estrategias de comunicación, desarrollo de productos comunicacionales. La planificación de estrategias de comunicación. destinatarios, mensajes y soportes su circulación y evaluación. Estrategia de desarrollo y estrategia de comunicación. La participación de los actores en la producción de la comunicación: el proceso de producción de mensajes propios a través de diferentes lenguajes.

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

Poder e identidades. Cómo construir espacios democráticos de comunicación y cómo construirlos en la diversidad. El campo comunicacional parte de su inscripción en la cultura, desde este punto de partida podemos pensar que los sentidos, que siempre son sociales, están cargados de connotaciones de poder/saber.

Transformaciones sociales, económicas, políticas y culturales que se hallan ligadas a los avances en las tecnologías de la información y la comunicación y los diferentes lenguajes; las mediaciones tecnológicas de lo cultural; la preponderancia, el desarrollo y las características que asumen hoy las industrias culturales; la configuración de la cultura en tanto que cultura mediática; las prácticas culturales comprendidas como procesos de producción simbólica, y junto con ellas las nuevas dinámicas comunicacionales entre los sujetos, grupos, clases sociales, comunidades y países, entre otros.

La mediatización de la cultura. Alteraciones en el sentido del tiempo. Transformaciones en el sentido del tiempo y en el saber. El tiempo productivo y el tiempo de ocio. El consumo como espacio de diferenciación, y como espacio de encuentro y comunicación. Se trata de una cultura posmoderna flexible, de verdades relativas. Se trata de una cultura posmoderna flexible, de verdades relativas donde los grandes metarrelatos pierden su capacidad aglutinante y dejan paso a breves juegos del lenguaje igualmente válidos, posibles, coexistentes, consensuales.

Experiencias de organizaciones sociales, comunitarias y populares y las perspectivas políticas de las prácticas comunicacionales en contextos sociales complejos y en transformación. La comunicación en las instituciones y organizaciones Rasgos que hacen al funcionamiento de las instituciones y organizaciones. Las prácticas de comunicación en las organizaciones y comunidades. La significación del proceso comunicacional en la dinámica institucional.

Las distintas formas de ser joven según los contextos y las experiencias de vida, la construcción de identidad y proyectos de vida, los patrones hegemónicos de belleza y su relación con el consumo, la pareja, el amor y el cuidado mutuo en las relaciones afectivas, la mirada hacia la violencia de género en el noviazgo, el reconocimiento y respeto a las diferentes maneras de ser mujer y de ser varón –y el respeto a las diferentes identidades disidentes-, el análisis crítico de la femineidad y masculinidad en diversos contextos, la vulneración de derechos sexuales, las distintas miradas sobre el aborto y las redes sociales y sexualidad.

### **CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA DEL ÁREA**

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

ADMIRAL DE FRIZ PONTE  
Directora Provincial de  
Despacho y Mesa de Excepción  
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

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



correlativamente, un cambio en el rol de las/los docentes, que tendrán que asumir el rol de orientadores y guías para que las/los estudiantes logren por sí mismos los objetivos comunes. Para ello, él o la docente debe proponer problemáticas interpellantes que promuevan experiencias auténticas (experiencias estéticas, conflictos y desafíos cognitivos), y proporcionar enfoques, herramientas -u orientar para su construcción- para el abordaje de las problemáticas, supervisar y alentar el progreso de las/los estudiantes en la construcción de posibles soluciones para los problemas. Esto supone que él o la docente debe promover y construir espacios y climas desinhibidos y lúdicos, no sometidos a las lógicas de la productividad y la utilidad, donde las/los estudiantes puedan participar en las experiencias estético-literarias de interpretación de las obras y/o desplegar su creatividad (como finalidades por sí mismas, no sometidas a enfoques analíticos, al aprendizaje de categorías lingüísticas o metalingüísticas por sí mismas), en la producción de sus propios textos literarios y discursos.

Es decir, promover que las/los estudiantes se involucren en una participación activa en la experiencia estética e interpretativa y en la creación literaria y discursiva, en la conceptualización y en las discusiones argumentativas y actividades de trabajo en equipo, como talleres, ateneos, eventos culturales, para que el proceso de aprendizaje se vuelva más significativo e integral.

Se trata de construir una forma de enseñar a través de la promoción de experiencias que presenten conflictos cognitivos (con el lenguaje, con las obras, los textos-discursos, situaciones problemáticas), en la que las/los docentes orienten, guíen a las/los estudiantes a la reflexión y al descubrimiento, a la construcción de conceptualizaciones y respuestas propias, con las herramientas de los conocimientos y saberes.

Cuando las/los estudiantes se hacen preguntas o se plantean interrogantes en torno a problemáticas que realmente los interpelan, inician el proceso reflexivo para encontrar y construir por sí mismos las respuestas, es decir, se involucran vitalmente en su propio aprendizaje. Del mismo modo, la producción artística y la escritura planteados como procesos comunicativos auténticos (que culminan cuando los destinatarios reales experimentan estéticamente a partir de las obras, las leen e interpretan los textos con la publicación), comprometen la identidad y motivan su propio desarrollo creativo y autoconstructivo.

El desafío es abandonar la lógica de la explicación-aplicación para pensar las prácticas político-pedagógicas desde la experiencia estética y desde la problematización, para iniciar los procesos y prácticas de interpretación y conceptualización.

Desde esta perspectiva, la intensidad de los efectos estéticos de la obra, los interrogantes sobre el funcionamiento del lenguaje y el conocimiento intuitivo sobre el mismo, los errores gramaticales y textuales, la polisemia, las paradojas y los contrastes entre teoría y práctica constituyen un motor del pensamiento reflexivo.

La propuesta metodológica de la problematización-conceptualización de la experiencia apela a generar en las clases una apertura para que las/los estudiantes sean auténticamente interpelados por las experiencias estéticas o las problemáticas, que los muevan a confrontar sus representaciones previas y sus conocimientos intuitivos sobre el lenguaje, con las experiencias estéticas y lingüísticas y con los conocimientos y saberes curriculares, para elaborar y escribir sus propias conceptualizaciones; y, de ese modo, favorecer que conceptualicen y construyan posiciones propias y fundadas, lo que promueve la construcción de un pensamiento crítico y creativo autónomo.

### CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA DE LENGUA Y LITERATURA

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



JOSÉ ALBERTO MORTO  
Director Provincial de  
Dirección y Atención de Entradas  
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ANEXO

LADYMA BEATRIZ PORTO  
Directora Provincial de  
Presupuesto y Mesa de Entradas  
TELÉFONO: 1044 DE EDUCACIÓN

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



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

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

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

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

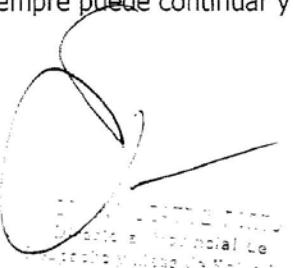
La escritura en el sentido de la construcción de un espacio representacional organizado por exigencias endógenas y distanciado de las interacciones en tiempo real de la vida vivida, constituye una de las vías más fructíferas a través de las cuales un individuo adquiere su identidad (que es indisociablemente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

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

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

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

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



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

acontecimiento enunciativo y acto de significación polisémico, estratificado y dialógico, que involucra el mundo sociocultural como contexto de su enunciación.

Por su parte, la escritura de ficción literaria puede contribuir mucho a ese proceso, en cuanto implica posicionarse lúdicamente una perspectiva metacognitiva sobre el lenguaje, el discurso y el mundo para la construcción de una situación enunciativa ficticia, desde la que se lleva al lector a sumergirse en la experiencia de un mundo ficcional:

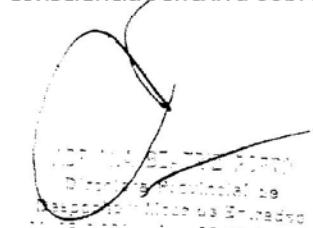
- **Sobre el lenguaje:** la imaginación lúdica de la situación enunciativa requiere un posicionamiento progresivamente metalingüístico, metadiscursivo y metacomunicativo, para la construcción de una situación enunciativa ficcional, a partir de una exploración reflexiva sobre el repertorio de experiencias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

69 Sobre la función autentificadora consultar Dolezel (1997).

70 Sobre la construcción del mundo del texto a partir de la comprensión previa del mundo, que Ricoeur llama mimesis I, ver Ricoeur, 2000, (pp. 113-129). En la página 129 lo sintetiza así:

"Imitar o representar la acción es, en primer lugar, comprender previamente en qué consiste el obrar humano: su semántica, su realidad simbólica, su temporalidad. Sobre esta precompresión, común al poeta y a su lector, se levanta la construcción de la trama y, con ella, la mimética textual y literaria".

71 La escritura ficcional implica explorar lúdicamente "las condiciones de representabilidad que debe cumplir cualquier experiencia, al menos para que podamos vivirla como 'experiencia real'" (Schaeffer, 2013, p. 107). e instrumentarlas para construir lo imaginario como experiencia creíble, verosímil; es decir, implica un distanciamiento y un uso lúdico con los códigos culturales que es condición para la conciencia reflexiva sobre su carácter convencional.



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

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

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

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

### CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA DE LENGUAS OTRAS

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

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

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

En este enfoque, también se considera importante el introducir el aspecto sociocultural de la lengua. Es decir, la práctica lingüística o gramatical no son suficientes para expresarse y comprender una lengua, también es necesario desarrollar la habilidad pragmática (Grice, 1975). En este sentido, es igual de importante la adquisición de un sistema o código de una lengua, como el uso de ese sistema en diferentes situaciones. Como se expresa previamente, este diseño propone un enfoque comunicativo, que incluye el aprendizaje basado en tareas (TBL) que a su vez se podrá implementar a través de proyectos (aprendizaje basado en proyectos).

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

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

combinan para proporcionar a los alumnos una rica exposición al idioma y también oportunidades para usarlo por sí mismos."

Estas tareas no son más que diferentes actividades a través de las cuales los alumnos y alumnas hacen uso de diferentes aspectos del lenguaje (lexicales, gramaticales, fonológicos y contextuales) y diferentes macro-habilidades (escuchar, hablar, leer y escribir). Estas tareas se planifican teniendo en cuenta las necesidades del alumnado, sus realidades y sus intereses.

Willis (1996) sugiere 3 etapas básicas para el desarrollo de las clases:

PRE-TAREA (actividad previa a la tarea): donde él o la docente explora el tema con los/las estudiantes e indica las palabras y frases útiles para el desarrollo de la actividad.

TAREA (ciclo de tarea o desarrollo): donde los/las estudiantes completan la tarea en parejas o grupos, mientras él o la docente monitorea desde cierta distancia.

POST-TAREA (foco en el lenguaje o interacción): donde el o la docente y los/las estudiantes analizan los aspectos de la lengua que facilitaron o hicieron más compleja la tarea dada por el o la docente.

Este enfoque comunicativo basado en tareas se implementará a través de proyectos (John Dewey, 1897). El aprendizaje basado en proyectos gira alrededor de problemas reales y tiene tres pilares básicos:

- Pensamiento crítico
- Comunicación
- Colaboración

Los proyectos se adecuan teniendo en cuenta una amplia gama de contenidos y niveles. Los proyectos se elaboran partiendo de una situación problemática, la cual los alumnos deberán resolver. Este enfoque favorece trabajar estrechamente con estudiantes activos y comprometidos que realizan un trabajo significativo, toman decisiones y construyen sus propias soluciones.

Finalmente, se propone adoptar una versión adaptada del enfoque AICLE (aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras) (CLIL).

El aprendizaje integrado de lenguas y contenidos propone estudiar las diferentes disciplinas (historia, filosofía, matemática, etc.) utilizando la lengua a aprender. Navés y Muñoz (2000) plantean que el énfasis de AICLE en la "resolución de problemas" y "saber hacer cosas" hace que los estudiantes se sientan motivados al poder resolver problemas y hacer cosas incluso en otras lenguas.

Dicho enfoque genera grandes beneficios tanto para el aprendizaje de otras lenguas como para las distintas disciplinas. A pesar de esto, no consideramos que este enfoque, en su versión fuerte, sea factible en nuestro sistema educativo. Es por esto por lo que NO proponemos "estudiar" las demás disciplinas a través del uso de la otra lengua, pero si el reciclar/reutilizar los contenidos trabajados en las mismas como disparadores en nuestras clases, para poder lograr así un aprendizaje más significativo.

Lo que también se logaría a través de este enfoque, es poder conectar los contenidos/saberes de la disciplina lenguas otras, con los contenidos/saberes de las materias específicas, propias de cada orientación.

En conclusión, los tres ejes fundamentales para la enseñanza de Inglés son:

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



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

### ACTIVIDADES/TAREAS/PROYECTOS.

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

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

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

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

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

### CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA DE EDUCACIÓN FÍSICA INTEGRAL

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

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

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

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

EST. ALIC. 1044  
Director: M. C. G. J. G. G.  
Dra. Paula M. M. M. M. M.  
CICLO BÁSICO ALIC. 6/16



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

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

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

Crear diversidad de propuestas que fomenten una educación como espectadores de deportes, donde desarrolle una lectura crítica de las competencias y los contextos en que se producen, asumiendo un papel activo en los vínculos con otros espectadores. En concordancia con el CBC, de manera de propiciar prácticas corporales que fomenten el respeto por la diversidad y la reflexión sobre las relaciones de poder patriarcales y heteronormativas las clases se desarrollarán en grupos mixtos.

### **CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA DE ARTE -ENSAMBLE DE EXPERIENCIAS ARTÍSTICAS-**

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

Las acciones realizadas en este marco, de creación colaborativa y trabajo colectivo, pondrán en tensión el espacio cultural, modificando y ampliando aquellas prácticas artísticas definidas en un principio por la experiencia estética de cada uno de los/las participantes (estudiantes, profesores, institución, comunidad). Se promueve una mirada reflexiva sobre la construcción de los vínculos/las dinámicas comunitarias, sobre el arte que genera estas prácticas colaborativas y su papel en la transformación social. En el Ensamble de Experiencias Artísticas se propiciará el trabajo con las materialidades y objetos de las cuatro disciplinas artísticas (imagen, cuerpo, sonido, voz y movimiento) partiendo de cómo estos afectan el cuerpo y el cuerpo los reconfigura, convirtiéndose en punto de conexión con el mundo material y el otro. De la percepción y la sensibilidad de la experiencia vivida, de la práctica artística en sí, surgirán las reflexiones acerca de qué es el arte y cuándo sucede.

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



JOSÉ MIGUEL RODRIGO  
Director del CPE  
Consejo Provincial de Educación  
PROVINCIA DEL NEUQUÉN

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

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

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

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

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

## CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA DE COMUNICACIÓN Y MEDIOS

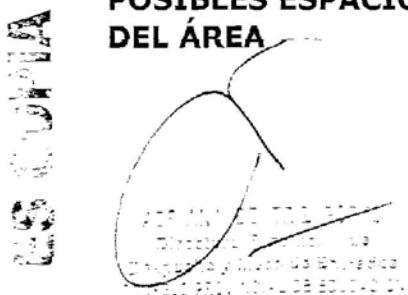
El espacio se propone como lugar de encuentro, se pondrá a jugar la palabra, la escucha, la expresión y la comprensión, para intentar construir un espacio dialógico, un proceso colectivo de deconstrucción a través del debate que nos permita interpelar los sentidos hegemónicamente construidos.

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

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

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

## POSIBLES ESPACIOS PEDAGÓGICOS DE ARTICULACIÓN (EPA) DENTRO DEL ÁREA



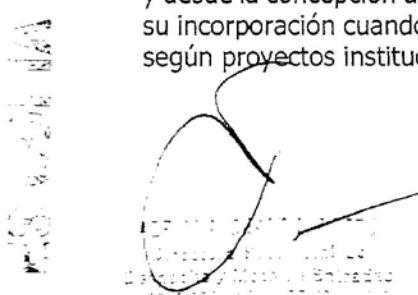
## INTRODUCCION

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

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

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

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



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

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

#### EPA: ARTE - ENSAMBLE DE EXPERIENCIAS ARTÍSTICAS - / EFI

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

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

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

ACTA MARZO 2017 P.010  
Diseño y Produción  
Educación y Barrio de Neuquén  
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

**EPA: COMUNICACIÓN Y MEDIOS/LENGUAS OTRAS**

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



**EPA: COMUNICACIÓN Y MEDIOS / LENGUA Y LITERATURA**

- La literatura, como un prisma de la imaginación para explorar y transformar los usos convencionales del lenguaje que articulan perspectivas cristalizadas sobre lo real, hábitos y automatismos perceptivos que regulan las expectativas sociales sobre lo posible. El desplazamiento del modo habitual, cotidiano de estar en el mundo, regido por finalidades productivas, para sumergir al lector en la experiencia transformadora de otros de universos ficcionales y otros modos posibles de ser en el mundo. Resignificar el tiempo y el espacio en las prácticas de lectura. Lectura en voz alta. resignificar géneros discursivos. Plantear el uso de la radio para trabajar la lectura en voz alta, pausada. Trabajar la escucha atenta. La voz, la música y el silencio como elementos claves del lenguaje radial. La imaginación, lo efímero y fugaz del lenguaje.
- Lenguaje y construcción del significado. De la oración al enunciado. Enunciación y contexto en la oralidad y en la escritura. El contexto como parte del significado del discurso. Contextos y géneros discursivos. Recuperar la escritura en los géneros periodísticos, radiales. Los géneros informativos y de opinión. Géneros y formatos.
- La construcción hegemónica del lenguaje. La construcción de una lengua demagógica y publicitaria. Lo político en el lenguaje. Construir escenarios posibles para desestabilizar el sentido común hegemónico que se construye en el lenguaje. Los textos publicitarios. Los sentidos en la titulación en los slogans publicitarios. Sus destinatarios.
- Producción escrita. A partir de la creación de una revista escolar, o de un espacio constituido entre comunicación y literatura para pensar la escritura creativa. géneros y formatos periodísticos. Narración y configuración de la temporalidad y la identidad: articulación de la memoria, los sentidos y los proyectos individuales y colectivos. Narrar para comprenderse y construirse: la narración autobiográfica; la identidad narrativa como autocomprendión; una concepción contrahegemónica de la identidad individual y colectiva: una identidad dinámica, una autoconstrucción, nunca acabada, abierta a la temporalidad y al otro. Los relatos y la desestabilización de las identidades naturalizadas. Narrar para comprender la realidad sociocultural y a los/las otras: investigación y experiencias sobre problemáticas y realidades socioculturales relevantes para los/las estudiantes; investigación y narración para la recuperación de las experiencias, historias, saberes y narraciones de las comunidades y los grupos subalternizados: de los sectores populares, de los pueblos preexistentes, de comunidades inmigrantes y de las comunidades culturales marginadas, que incluyan el posicionamiento -a través de diversos recursos literarios-, en las perspectivas de las/los otros. La entrevista como formato para la

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

#### EPA: COMUNICACIÓN Y MEDIOS/ EFI



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

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA. VV. (2018) *Diseño Curricular Jurisdiccional. Nivel Secundario. Ciclo Básico Común y Enlace Interciclo*. Neuquén. Argentina: Consejo Provincial de Educación (Resolución N° 1463/2018).
- AA. VV. *Problematizaciones pedagógicas del sujeto y el cuerpo*. (Compilado). Buenos Aires. Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Alvarez Terán, C. (2016) *Introducción a la Comunicación. 4º Año Secundaria*.
- Arfuch, L. (comp.). (2005). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires. Argentina: Prometeo Libros.
- Arfuch, L. (2018). *La vida narrada. Memoria, subjetividad y política*. Córdoba. Argentina: Editorial Universitaria Villa María.
- Barnsley, J. (2013). El cuerpo como territorio de la rebeldía. Caracas: Ediciones UNEARTE, II. Citada por Leyson Orlando Ponce Flores en la Revista Antropología del Cuerpo. Salamanca, n. 0, pp. 109-119, jul./dec. 2015.
- Barrenechea, A. M. (1972). "Ensayo de una tipología de la literatura fantástica (A propósito de la literatura hispanoamericana)" Revista Iberoamericana, Vol. XXXVIII, Núm. 80, pp. 391-403, (Recuperado de: <<https://revista-iberoamericana.pitt.edu/ojs/index.php/Iberoamericana/article/view/2727/2911>>).
- Barrenechea, A. M. (1985). *El espacio crítico en el discurso literario*. Buenos Aires. Argentina: Kapelusz.
- Bein, Roberto (2012), "Argentinos, esencialmente europeos..." Quadema, Vol. 1. (Recuperado de <http://quaderna.org/argentinosesencialmente-europeos>).
- Bitonte, M. E. (2008). "La socio-semiótica como forma de pensamiento crítico. De la teoría al trabajo sobre las configuraciones materiales". *Perspectivas de la Comunicación*, Vol.: 1. Temuco. Chile, pp. 59-71.
- Bourriaud, N. (2006). Estética Relacional. Adriana Hidalgo Editora. Buenos Aires. Argentina.
- Bracchi, C. (2012). *Orientación Comunicación / Marco General para el Ciclo Superior*. Buenos Aires. Argentina: Dirección General de Cultura y Educación.



ESTADO PROVINCIAL  
CONSEJO PROVINCIAL DE  
EDUCACIÓN  
PROVINCIA DEL NEUQUÉN

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



- Brohm, J. M. (1982) *Sociología política del deporte*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Brohm, M. (1993) "20 tesis sobre el deporte". En A.A. V.V: *Materiales de sociología del deporte*. Madrid. España: Ediciones de la Piqueta.
- Caparroz, F (2009) *El deporte como contenido escolar. El giro reflexivo de la enseñanza*. Buenos Aires. Argentina: Miño y Dávila editores.
- Ceraso, C.; Inchaurondo, M. (colab.) (2011). *Sembrando mi tierra de futuro: comunicación, planificación y gestión para el desarrollo endógeno*. 1a ed. - La Plata. Argentina: Ediciones EPC de Periodismo y Comunicación. Chaves, M. (2004).
- Dell Hymes, (1971), "Competencia y desempeño en teoría lingüística. Adquisición de lenguajes: modelos y métodos." Ed Huxley and E. Ingram. New York. Academic Press
- Dewey, J. (1987), "Mi credo pedagógico", "Aprender Haciendo", Diario de la escuela, Vol. 54.
- Doležel, L. (1997). "Verdad y autenticidad en la narrativa", en Garrido Domínguez, A. Teorías de la ficción literaria. Madrid. España: Arco /Libros.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2002) *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires. Argentina: Paidós (Recuperado de <https://www.efdeportes.com/efd154/una-mirada-pedagogica-al-deporte.htm>).
- Feiling, C. E. (2005). *Con toda intención*. Buenos Aires. Argentina: Sudamericana.
- Freire, P. (1986). *La importancia del acto de leer. En La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2013). *Vigilar y Castigar: Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires. Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, Paulo (2002). *Concientización: Teoría y práctica de una educación liberadora*. Buenos Aires. Argentina: Ed. Galerna.
- Freire, P. (2010). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires. Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2014). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires. Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. y Faundez, A. (2014). *Por una pedagogía de la pregunta: Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires. Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Giménez Fuentes-Guerra, F.J (2003) *El Deporte en el Marco de Educación Física*. Sevilla. España: Wanceulen Editorial Deportiva.
- Giráldez, A., Pimentel, L. Coordinadoras (2015) *Educación Artística Cultura y Ciudadanía de la Teoría a la Práctica*. Madrid. España. OEI.
- Gómez, P. (2016) *Haceres decoloniales: prácticas liberadoras del estar, el sentir y el pensar*. Bogotá. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Gómez, P. y Mignolo W.D. (2012). *Estéticas Decoloniales*. Bogotá. Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Grasso, Alicia Ester. *Construyendo Identidad Corporal*. Ediciones Novedades Educativas. (2005) Buenos Aires.
- Graddol, D. (2006). English Next: Why global English may mean the end of "English as a foreign Language". London. British Council.
- Grice, (1975), "Logica y conversación", como se citó en Syntax and Semantics, Vol. 3, Speech Acts, ed. By Peter Cole and Jerry L. Morgan. New York: Academic Press. 41-58.
- Hernández Moreno, J. (2005). *Fundamentos del deporte análisis desde las estructuras del juego deportivo*. Barcelona. España: Inde Publicaciones.

LICITACIÓN PÚBLICA DE PRECIO  
CONSEJO PROVINCIAL DE  
EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE NEUQUÉN