



RESOLUCIÓN N° 1463
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

NEUQUÉN, 24 OCT 2016

VISTO:

El documento aprobado por la Mesa Provincial de Construcción Curricular, elaborado en el marco de las Resoluciones N° 1697/2015, N° 2078/2016 y 2072/2017; y

CONSIDERANDO:

Que el documento aprobado por la Mesa Provincial, contiene el Diseño Curricular correspondiente a los tres primeros años de la Escuela Secundaria Neuquina;

Que el documento es el producto de las distintas instancias de la construcción curricular desarrolladas a través de los mecanismos establecidos por la Resolución N° 1697/2015 y sus concordantes;

Que la metodología de trabajo implementada ha permitido la construcción de un Diseño de los tres primeros años de la Educación Secundaria Neuquina, que respeta los principios establecidos en el Marco Socio Político Pedagógico y en el Marco Didáctico General, aprobados por las Resoluciones N° 2078/2016 y N° 2072/2017;

Que la historicidad del proceso valida los contenidos vertidos en el documento presentado al Cuerpo Colegiado;

Que la construcción es democrática, real y genuina cuando se garantiza la más amplia participación del colectivo docente y de la comunidad educativa, considerando al currículum como proyecto político, educativo, cultural, comprensivo y situado desde las perspectivas y necesidades de todos los actores educativos involucrados;

Que corresponde dictar la norma pertinente;

Por ello:

EL CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DEL NEUQUÉN

RESUELVE

- 1º) **APROBAR**, en el marco del proceso de producción curricular, el documento definitivo del Diseño Curricular Jurisdiccional, que comprende los tres primeros años de la Escuela Secundaria Neuquina – Ciclo Básico Común y Enlace Pedagógico Interciclo-, y que figura como Anexo Único de la presente.
- 2º) **DEROGAR**, toda norma legal anterior, que se contraponga a lo establecido en la presente.
- 3º) **INDICAR** que por la Dirección Provincial de Educación Secundaria se cursarán las notificaciones de práctica.

ES COPIA

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

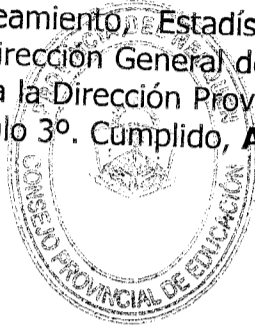


RESOLUCIÓN N° 1463
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

4º) **REGISTRAR**, dar conocimiento a las Vocalías; Subsecretaría de Articulación de Políticas Públicas Educativas; Coordinación de Planeamiento y Trayectorias Escolares; Coordinación de Gestión de Recursos Humanos; Junta de Clasificación Rama Media; Coordinación Legal y Técnica; Dirección Provincial de Despacho y Mesa de Entradas; Dirección Provincial de Recursos Humanos; Dirección Provincial de Planeamiento, Estadística y Evaluación; Dirección Provincial Técnico Operativa; Dirección General de Sueldos; Distritos Escolares I a XIII y **GIRAR** el expediente a la Dirección Provincial de Educación Secundaria a los fines indicados en el Artículo 3º. Cumplido, **ARCHIVAR**.

ES COPIA

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



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

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

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

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

Prof. GUSTAVO AGUIRRE
Vocal de Nivel Media, Técnica y Superior
Consejo Provincial de Educación

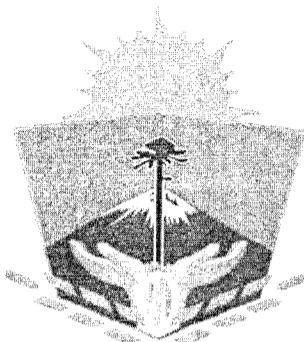
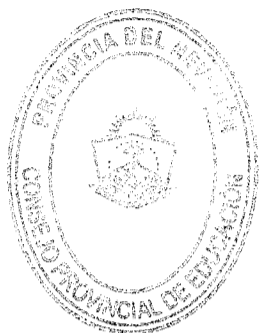
Prof. GABRIELA MANSILLA
Vocal Rama Inicial y Primaria
Consejo Provincial de Educación



PROVINCIA DEL NEUQUÉN
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1463
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

ANEXO ÚNICO



Provincia del Neuquén
Ministerio de Educación
Consejo Provincial de Educación

DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL NIVEL SECUNDARIO

- CICLO BÁSICO COMÚN Y ENLACE PEDAGÓGICO INTERCICLO -

Octubre de 2018

ES COPIA


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

RESOLUCIÓN Nº 1463
EXPEDIENTE Nº 5225-000839/10 Alc. 6/16

AUTORIDADES PROVINCIALES

Gobernador
Cr. Omar GUTIERREZ

Vicegobernador
Cr. Rolando Ceferino FIGUEROA

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Ministra de Educación
Prof. Cristina Adriana STORIONI



CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

Presidente
Prof. Cristina Adriana STORIONI

Vicepresidente
Prof. Gabriel D´ORAZIO

Vocales
Prof. Gustavo Alberto AGUIRRE
Prof. Marcelo JENSEN
Prof. Alejandra LI PRETI
Prof. Gabriela MANSILLA
Prof. Leandro POLICANI

Directora Provincial Educación Secundaria
Lic. Ruth Alejandra FLUTSCH

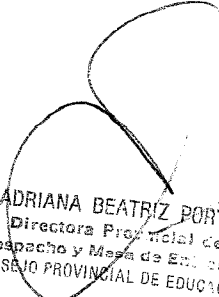
Director Provincial Educación Técnica, Formación Profesional y CERET
Prof. Oscar Alcides FRASSONE

Jefe de Supervisores
Prof. Héctor Fabián MALDONADO

Equipo Técnico de la Dirección Provincial Educación Secundaria

Prof. Gisela BRANCHINI
Lic. Hector Osvaldo COLOS
Prof. Marcos Manuel CORTEZ
Prof. María Marcela GUEVARA
Prof. José Ceferino GRAMAJO
Dr. Nestor Fabián MARTÍNEZ
Prof. Rosa Camelia TARABAY

ES COPIA


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



PROVINCIA DEL NEUQUÉN
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN Nº 1463
EXPEDIENTE Nº 5225-000839/10 Alc. 6/16

MESA CURRICULAR PROVINCIAL



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

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

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

Supervisor
Prof. Gustavo RUIZ

Representantes Distritales
Docentes del Nivel Secundario

Gabriela María Del Rosario ALCAZAR
Laura Gabriela ANCHELARGUEZ
Gastón Walter ARANA
Héctor Alberto CABEZAS
Natalia Elide CARZOGLIO
Roberto DAVIES
Ronaldo Elvio ESTEVEZ
Natalia M. GAMBAZZA PEROTTI
Andrea Janet GARRO
Liliana GONZÁLEZ
Verónica Sonia GRASSANO
Alejandra Liliana LARSEN
Walter MARIN BARROS
María Belén MARTINEZ
Laura Jimena OCAMPOS
Laura Gabriela PAREJA
Miguel Alejandro ROMAN
Raquel Blanca SANCHEZ
Eduardo ZALAZAR
Lucas Emanuel ZORI

ES COPIA

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

EQUIPO DE REFERENTES

PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS

Derechos Humanos
Dr. Juan Cruz GOÑI

Género
Prof. Cecilia Lucia CAVILLA

Interculturalidad
Prof. Agustina LORENZO
Prof. Valeria PANOZZO GALMARELLO

Ambiental
Mg. Bibiana AYUSO

Inclusión Educativa
Prof. Sonia ORTIZ

Didáctica General
Prof. Mónica KATZ
Prof. Fermina RIVAS

ÁREAS DE CONOCIMIENTO


Lenguajes y Producción Cultural
Prof. Paula BOSELLI
Prof. Soledad ESPINOSA
Prof. Luciana KEJNER
Prof. Paula MAYORGA
Prof. Claudio OLIVIERI
Prof. Santiago SALABURU
Prof. Damián TOGNOLA
Prof. Emiliano ZAPATA

Ciencias Sociales, Políticas y Económicas
Lic. Sandra ARRATÍA
Prof. Cecilia Lucia CAVILLA
Prof. Andrea COSCIA
Prof. Laura FRANQUELLI
Lic. María Laura MARTÍNEZ
Prof. Valeria PANOZZO GALMARELLO
Prof. María Balbina RODRIGUEZ

Ciencias Naturales
Prof. Paola BRITOS
Prof. Marcela HÁJEK
Esp. Myriam Cristina ORTIZ



ES COPIA


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



RESOLUCIÓN N° 1463
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

Prof. Marcelo SALICA
Matemática e Informática
Prof. Marcos Manuel CORTEZ
Mg. Rosa MARTINEZ
An. Durval José VALLEJO

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

Tecnología Agropecuaria
Prof. Gisela BRANCHINI
Prof. Marcelo LAFÓN

Educación Física Integral
Prof. Julia DE LUCÍA
Prof. María Lía SUAREZ

Educación Sexual Integral
Mg. Bibiana AYUSO
Prof. Cecilia CAVILLA
Prof. Osvaldo MOLINA
Esp. Gabriela Laura TAGLIAVINI

Comunicación y Medios
Prof. Valeria PANOZZO GALMARELLO
Prof. Damián TOGNOLA

ES COPIA


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



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

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

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

Prof. GUSTAVO AGUIRRE
Vocal de Nivel Medio, Técnico y Superior
Consejo Provincial de Educación

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

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



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

REPRESENTANTES INSTITUCIONALES

Docentes del Nivel Secundario



Centro Provincial de Enseñanza Media N° 1 <i>Sonia ALMOHALLA</i>	Centro Provincial de Enseñanza Media N° 23 <i>Veronica Noelia RUIZ DIAZ</i>
Centro Provincial de Enseñanza Media N° 2 <i>Francisca Monica BAUZÁ</i>	Centro Provincial de Enseñanza Media N° 24 <i>Veronica Sonia GRASSANO</i>
Centro Provincial de Enseñanza Media N° 3 <i>Daniel Héctor CRECHE</i>	Centro Provincial de Enseñanza Media N° 25 <i>Agustina Belen LORENZO</i>
Centro Provincial de Enseñanza Media N° 4 <i>Liliana Noemí OCAMPO</i>	Centro Provincial de Enseñanza Media N° 26 <i>Alicia Viviana SOSA</i>
Centro Provincial de Enseñanza Media N° 5 <i>Neri Noemí CENTURION</i>	Centro Provincial de Enseñanza Media N° 27 <i>Manuel Jacinto Daniel BENAVIDES</i>
Centro Provincial de Enseñanza Media N° 6 <i>Luciana Mercedes GARCÍA</i>	Centro Provincial de Enseñanza Media N° 28 <i>Sabina GUARINO</i>
Centro Provincial de Enseñanza Media N° 8 <i>Walter Marin BARROS</i>	Centro Provincial de Enseñanza Media N° 29 <i>Sonia Gladys ORTIZ</i>
Centro Provincial de Enseñanza Media 9 <i>Maria Eugenia Alejandra GAZZERA</i>	Centro Provincial de Enseñanza Media N° 30 <i>Eduardo ZALAZAR</i>
Centro Provincial de Enseñanza Media N° 10 <i>Diana Letizia María TRENZIO</i>	Centro Provincial de Enseñanza Media N° 31 <i>Mario Alberto DOS SANTOS</i>
Centro Provincial de Enseñanza Media N° 11 <i>Osvaldo Alfredo LUCERO</i>	Centro Provincial de Enseñanza Media N° 32 <i>Andrea Daniela CORONEL</i>
Centro Provincial de Enseñanza Media N° 12 <i>Marcelo German MARCONI</i>	Centro Provincial de Enseñanza Media N° 33 <i>Laura Lorena SALAZAR</i>
Centro Provincial de Enseñanza Media N° 13 <i>Leandro Carlos UTEDA</i>	Centro Provincial de Enseñanza Media N° 34 <i>Andrea Janet GARRO</i>
Centro Provincial de Enseñanza Media N° 14 <i>Miriam ESCALANTE</i>	Centro Provincial de Enseñanza Media N° 35 <i>Evangelina BENZI</i>
Centro Provincial de Enseñanza Media N° 15 <i>Graciela Carmen YEFTIMOVICH</i>	Centro Provincial de Enseñanza Media N° 36 <i>Mario Daniel CANCECO</i>
Centro Provincial de Enseñanza Media N° 17 <i>Gloria Beatriz ADARO</i>	Centro Provincial de Enseñanza Media N° 37 <i>Alicia Cristina Nadia BENDERSCHI</i>
Centro Provincial de Enseñanza Media N° 18 <i>Miriam Lucia GASPARINI</i>	Centro Provincial de Enseñanza Media N° 39 <i>José Luis CABRERA</i>
Centro Provincial de Enseñanza Media N° 20 <i>Mónica Daniela DÍAZ</i>	Centro Provincial de Enseñanza Media N° 41 <i>Karina Cecilia SALLA</i>
Centro Provincial de Enseñanza Media N° 22 <i>Damian TOGNOLA</i>	Centro Provincial de Enseñanza Media N° 42 <i>Juan Pablo AVONDET</i>

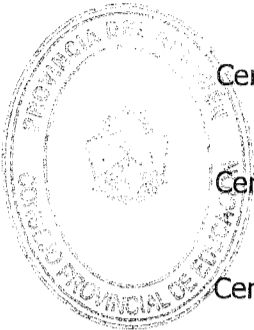
ES COPIA

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



RESOLUCIÓN Nº 1403
EXPEDIENTE Nº 5225-000839/10 Alc. 6/16

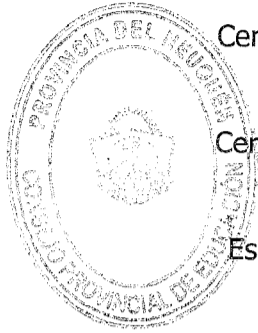
- | | |
|---|--|
| Centro Provincial de Enseñanza Media Nº 43
<i>Gabriela Cecilia ALANIS</i> | Centro Provincial de Enseñanza Media Nº 67
<i>Roxana Elizabeth BALLESTEROS</i> |
| Centro Provincial de Enseñanza Media Nº 45
<i>Raquel Blanca SANCHEZ</i> | Centro Provincial de Enseñanza Media Nº 68
<i>María Belén MARTINEZ</i> |
| Centro Provincial de Enseñanza Media Nº 46
<i>Fernando Enrique WELSCHINGER</i> | Centro Provincial de Enseñanza Media Nº 70
<i>Elvira Elizabet REYES</i> |
| Centro Provincial de Enseñanza Media Nº 47
<i>Silvana Mariel BANTE</i> | Centro Provincial de Enseñanza Media Nº 71
<i>Claudia Andrea NAVARRETE</i> |
| Centro Provincial de Enseñanza Media Nº 48
<i>Gloria Eloisa MARTÍNEZ</i> | Centro Provincial de Enseñanza Media Nº 73
<i>Mónica Paula Lorena ORTIZ</i> |
| Centro Provincial de Enseñanza Media Nº 49
<i>Natalia Lorena VIVANCO</i> | Centro Provincial de Enseñanza Media Nº 74
<i>Mariano Cesar BRIZUELA</i> |
| Centro Provincial de Enseñanza Media Nº 50
<i>Carina Sandra Viviana TOLOSA</i> | Centro Provincial de Enseñanza Media Nº 75
<i>Anahí Del Carmen ABARZUA</i> |
| Centro Provincial de Enseñanza Media Nº 51
<i>Laura Gabriela ANCHELARGUEZ</i> | Centro Provincial de Enseñanza Media Nº 77
<i>Alejandro Miguel GARCIA</i> |
| Centro Provincial de Enseñanza Media Nº 54
<i>Lucas Emanuel ZORI</i> | Centro Provincial de Enseñanza Media Nº 78
<i>Maria Paula VARGAS</i> |
| Centro Provincial de Enseñanza Media Nº 56
<i>Laura Jimena OCAMPOS</i> | Centro Provincial de Enseñanza Media Nº 79
<i>Edgardo Martín MALDONADO</i> |
| Centro Provincial de Enseñanza Media Nº 57
<i>Miguel Ángel SELSER</i> | Centro Provincial de Enseñanza Media Nº 80
<i>Natalia Elide CARZOGLIO</i> |
| Centro Provincial de Enseñanza Media Nº 58
<i>Alejandro Marcelo TORRES CLARO</i> | Centro Provincial de Enseñanza Media Nº 81
<i>Claudina Fernanda TRIPOLI</i> |
| Centro Provincial de Enseñanza Media Nº 59
<i>Laura Gabriela FRANCO</i> | Centro Provincial de Enseñanza Media Nº 82
<i>Jonathan Gabriel JUAREZ</i> |
| Centro Provincial de Enseñanza Media Nº 61
<i>Mabel LAGO</i> | Centro Provincial de Enseñanza Media Nº 83
<i>Damián Ernesto REYES</i> |
| Centro Provincial de Enseñanza Media Nº 62
<i>Christian Alfredo WIDMANN</i> | Centro Provincial de Enseñanza Media Nº 84
<i>Anahí Suyai QUINTANA</i> |
| Centro Provincial de Enseñanza Media Nº 63
<i>Jorge Ariel DE LA FUENTE</i> | Centro Provincial de Enseñanza Media Nº 85
<i>Natalia Mailen GAMBAZZA PEROTTI</i> |
| Centro Provincial de Enseñanza Media Nº 64
<i>Zulma Yanet CONTRERAS</i> | Centro Provincial de Enseñanza Media Nº 86
<i>Silvina Sánchez VALDIVIA</i> |
| Centro Provincial de Enseñanza Media Nº 65
<i>Alejandra Liliana LARSEN</i> | Centro Provincial de Enseñanza Media Nº 87
<i>Claudia Marcela CERDA</i> |
| Centro Provincial de Enseñanza Media Nº 66
<i>Gilda Georgina ARZOLA</i> | Centro Provincial de Enseñanza Media Nº 89
<i>Adrian Alejandro LOPEZ</i> |



ES COPIA



RESOLUCIÓN N° 1463
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



- | | |
|---|--|
| Centro Provincial de Enseñanza Media N° 90
<i>Laura Gabriela PAREJA</i> | Escuela Provincial de Educación Técnica N°
13
<i>Javier Alberto ARIAS</i> |
| Centro Provincial de Enseñanza Media N° 91
<i>Cristina Catalina MOCSARY</i> | Escuela Provincial de Educación Técnica N°
15
<i>Mariela MANCEL</i> |
| Centro Provincial de Enseñanza Media N° 93
<i>Judith KÜMMEL</i> | Escuela Provincial de Educación Técnica N°
16
<i>Araceli MANUEL</i> |
| Escuela Auxiliares Técnicos de la Medicina
<i>Soledad Paulina ESPINOSA</i> | Escuela Provincial de Educación Técnica N°
17
<i>Leandro Javier BUONANOTTE</i> |
| Instituto de Formación Docente 6
<i>Marcela Silvia VARELA</i> | Escuela Provincial de Educación Técnica N°
18
<i>Eduardo Emilio VAZQUEZ</i> |
| Instituto de Formación Docente 12
<i>Maria Lía SUAREZ</i> | Escuela Provincial de Educación Técnica N°
19
<i>Sandro MARTÍNEZ</i> |
| Instituto de Formación Docente 13
<i>Virginia Susana TROVA</i> | Escuela Provincial de Educación Técnica N°
20
<i>Roberto Hugo CACERES</i> |
| Escuela Provincial de Educación Técnica N° 1
<i>Víctor Javier PINO</i> | Escuela Provincial de Educación Técnica N°
21
<i>Roberta Laura PISANO</i> |
| Escuela Provincial de Educación Técnica N° 2
<i>Roberto DAVIES</i> | Escuela Provincial de Educación Técnica N°
22
<i>Rosana Noemí AGUIERRE</i> |
| Escuela Provincial de Educación Técnica N° 4
<i>Gaston Walter ARANA</i> | Escuela Provincial Educación Agropecuaria
N° 1
<i>Gabriela Maria Del Rosario ALCAZAR</i> |
| Escuela Provincial de Educación Técnica N° 5
<i>Jorge Gustavo GARCÍA</i> | Escuela Provincial Enseñanza Agrotécnica N°
2
<i>Nancy Liliana ROMANO</i> |
| Escuela Provincial de Educación Técnica N° 6
<i>Javier Antonio BOZAK</i> | Escuela Provincial Enseñanza Agrotécnica N°
3
<i>Andrea Vanesa SANCHEZ</i> |
| Escuela Provincial de Educación Técnica N° 7
<i>Gladys Liliana GONZALEZ</i> | Asociación Mutualista Evangélica Neuquina
Colegio Bautista
<i>Mabel Beatriz CARREÑO</i> |
| Escuela Provincial de Educación Técnica N° 8
<i>Hector Alberto CABEZAS</i> | Centro Educativo Comunitario
<i>Monica Patricia MILONE</i> |
| Escuela Provincial de Educación Técnica N° 9
<i>Guillermo Omar PRESSELLO</i> | |
| Escuela Provincial de Educación Técnica N°
10
<i>Guadalupe Emilce SINELLI</i> | |
| Escuela Provincial de Educación Técnica N°
11
<i>Miguel Alejandro ROMAN</i> | |
| Escuela Provincial de Educación Técnica N°
12
<i>Ronaldo Elvio ESTEVEZ</i> | |

ES COPIA

Centro Educativo Especial
Integrador del Sol
Alejandra Roxana GARRE

Escuela Católica Diocesana Nuestra Señora
de la Guardia
María CABRERA CHRISTIANSEN

Centro de Educación Integral San Ignacio
Sergio Luis RUMENE

Escuela de Educación Media
Don Jaime de Nevares
Amparo Inés RICARDES

Colegio Neuquén Oeste
Ariel Omar CASANOVA

Escuela de los Andes
Andrea Flavia GRANIERI

Colegio Neuquén Oeste Adultos
Fernando Uriel PANTOJA VILCHES

Escuela Cristiana Evangélica Neuquén
Viviana TOSINI

Colegio Don Bosco
Marcelo Fabian ACTIS

Escuela Diocesana Padre Adolfo Fernandez
Maria Laura MARTINEZ

Colegio Secundario Jean Piaget
Daniela Paola LAURENZI

Escuela Agrotecnica Sagrada Familia
Juan Pablo RIVEROS

Colegio Secundario Virgen de Luján
Marcela Beatriz NAVARRO

Instituto de Formación y Educación Superior
Neuquén
Mariel ALDANA

Colegio de Capacitación Técnica
San Jose Obrero
Miguel Angel ELIAS

Instituto Maria Auxiliadora Neuquén
Laura Elisa CASTELLANI

Colegio Santa Teresa de Jesús
Silvana Yanet SANTARELLI

Instituto Maria Auxiliadora Junín
Agustin Rodrigo PEREZ

Escuela Taller Laura Vicuña
Maria Ines TORRENDELL

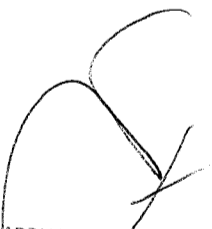
Instituto Tecnológico Del Comahue
Sandra Haydeé SARTORI

Escuela Cristiana Descubrir
Ivana Maitena ARZUAGA

Escuela Cristiana Vida
Andrea PINEDA



ES COPIA


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




PROVINCIA DEL NEUQUÉN
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1463
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

Responsable del Proyecto
Dirección Provincial Educación Secundaria

Edición y Diagramación
Prof. Marcos Manuel CORTEZ

ES COPIA


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



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

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

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

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

Prof. GUSTAVO AGUIRRE
Vocal de Nivel Media, Técnica y Superior
Consejo Provincial de Educación

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



ÍNDICE

1 INTRODUCCIÓN.....	17
2 MARCO SOCIO POLÍTICO PEDAGÓGICO.....	18
2.1 ENFOQUE Y PERSPECTIVAS.....	18
2.2 EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN CURRICULAR.....	21
2.3 HISTORIA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA.....	24
2.3.1 Educación y Escuela Secundaria	
2.3.2 La Escuela Media en Argentina	
2.3.3 La Educación Secundaria en Neuquén	
2.3.4 Gobierno de la Educación en el Nivel Secundario	
2.3.5 Gobierno Escolar	
2.4 SUBJETIVIDADES Y EDUCACIÓN SECUNDARIA.....	29
2.4.1 Acerca de la construcción de subjetividades	
2.4.2 Definición de "Juventud-es"	
2.4.3 Nuevas tecnologías en la construcción de subjetividades	
2.5 UN CURRÍCULUM EMANCIPATORIO.....	32
2.5.1 La Educación como Derecho Social	
2.5.2 Sentidos Sociales de la Educación Secundaria	
2.5.3 Educación Secundaria y Estudios Superiores	
2.5.4 Educación Secundaria y Trabajo	
2.5.5 Educación Secundaria y Ciudadanía	
2.5.6 El Currículum	
2.5.7 Concepto de conocimiento	
2.5.8 Definiciones y dimensiones del Currículum	
2.5.9 Características del Currículum	
2.5.10 Principios que orientan la escuela secundaria	
2.6 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	41
3 MARCO DIDÁCTICO.....	43
3.1 CONSIDERACIONES ACERCA DE LA DIDÁCTICA Y LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA.....	43
3.2 CONCEPCION DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE.....	44
3.3 DIMENSIONES DE LA ENSEÑANZA.....	45



ES COPIA

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



3.3.1 Dimensión político pedagógica	
3.3.2 Dimensión metodológica	
3.3.3 Dimensión vincular	
3.4 OTROS PROTAGONISTAS DEL QUEHACER EDUCATIVO.....	47
3.5 CONOCIMIENTOS Y CONTENIDOS ESCOLARES.....	49
3.5.1 Sobre conocimientos – saberes	
3.5.2 Sobre los contenidos escolares	
3.6 APORTES DE LAS DISCIPLINAS A LA CONSTRUCCIÓN DE PROPUESTAS DIDÁCTICAS TRANS E INTERDISCIPLINARIAS.....	51
3.7 PLANIFICACIÓN.....	53
3.7.1 Sobre su concepción	
3.7.2 Sobre sus características	
3.7.3 Sobre sus componentes	
3.8 EVALUACIÓN.....	55
3.8.1 Sobre su concepción	
3.8.2 Sobre sus características	
3.9 REFLEXIONES FINALES.....	57
3.10 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	57

**4 ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DE LA ESCUELA SECUNDARIA. CICLOS Y
SUS FUNDAMENTOS..... 59**

4.1 LA ORGANIZACIÓN DEL CICLO BÁSICO COMÚN.....	59
4.2 ORGANIZACIÓN E IDENTIDAD DE LOS CICLOS DE LA ESCUELA SECUNDARIA.....	61

5 FUNDAMENTOS Y OBJETIVOS DEL CICLO BÁSICO COMÚN..... 63

5.1 FUNDAMENTOS.....	63
5.2 OBJETIVOS.....	65
5.2.1 En relación al derecho y a los principios político-educativos	
5.2.2 En relación a la articulación horizontal (al interior del nivel) y vertical (entre niveles y entre ciclos).	
5.2.3 En relación al estudiantado y los enfoques de enseñanza y aprendizaje	
5.3 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	66

ES COPIA



6 PERSPECTIVAS Y ÁREAS DE CONOCIMIENTO.....	67
6.1 INTRODUCCIÓN.....	67
6.2 PERSPECTIVAS DE FORMACIÓN Y ACTUACIÓN EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA.....	68
6.2.1 INTRODUCCIÓN	
6.2.2 DERECHOS HUMANOS	
6.2.3 GÉNERO	
6.2.4 INTERCULTURALIDAD	
6.2.5 AMBIENTAL	
6.2.6 INCLUSIÓN EDUCATIVA	
6.3 ÁREAS DE CONOCIMIENTO.....	120
6.3.1 LENGUAJES Y PRODUCCIÓN CULTURAL	
6.3.2 CIENCIAS SOCIALES, POLÍTICAS Y ECONÓMICAS	
6.3.3 CIENCIAS NATURALES	
6.3.4 MATEMÁTICA E INFORMÁTICA	
6.3.5 TECNOLOGÍA	
6.3.6 TECNOLOGÍA AGROPECUARIA	
6.3.7 EDUCACIÓN FÍSICA INTEGRAL	
6.3.8 ESPACIOS INTERÁREAS	
6.3.8.1 Educación Sexual Integral	
6.3.8.2 Comunicación y Medios	
6.4 MAPAS CURRICULARES.....	370
6.4.1 FUNDAMENTOS Y CRITERIOS DE ORGANIZACIÓN DE LOS MAPAS CURRICULARES DEL CICLO BÁSICO COMÚN	
6.4.2 CUADROS	
6.4.2.1 Escuela Secundaria Orientada	
6.4.2.2 Escuela Secundaria Técnico Profesional	
6.4.2.3 Escuela Secundaria de Jóvenes y Adultos (3 Años)	
6.4.2.4 Escuela Secundaria de Jóvenes y Adultos (4 Años)	
7 REGULACIONES POLÍTICO PEDAGÓGICAS.....	385
7.1 INTRODUCCIÓN.....	385
7.2 FUNDAMENTACIÓN.....	385

ES COPIA

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



RESOLUCIÓN Nº 1463
EXPEDIENTE Nº 5225-000839/10 Alc. 6/16

7.3 TRAYECTORIAS SOCIO EDUCATIVAS..... 387

 7.3.1 INGRESO

 7.3.2 PERMANENCIA

 7.3.2.1 PLANIFICACIÓN Y EVALUACIÓN

 7.3.2.2 PRESENCIALIDAD-ES

 7.3.2.3 REGLAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR

 7.3.3 MOVILIDAD Y REINGRESO


 7.3.4 EGRESO

7.4 ACERCA DEL TRABAJO PEDAGÓGICO..... 407

 7.4.1 Sobre la organización y características del trabajo pedagógico
 como trabajo colaborativo

7.5 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 410

ES COPIA


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



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

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

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

Prof. LEANDRO POLICANI
VOCAL POR LOS CONSEJOS ESCOLARES
Comisión Pedagógica de Educación

Prof. GUSTAVO AGUIRRE
Vocal de Nivel Medio, Técnico y Superior
Consejo Provincial de Educación

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



1 INTRODUCCIÓN

La construcción del presente Diseño Curricular se constituye en un hecho político pedagógico de carácter histórico para la Escuela Secundaria de la Provincia de Neuquén.

Es el resultado de un proceso de construcción de carácter participativo y democrático, cuyo logro es un Diseño que fija la política curricular orientando la enseñanza y el aprendizaje en la Escuela Secundaria, sobre marcos compartidos que proporcionan criterios y patrones de unidad a las prácticas pedagógicas.

Esta conquista permite superar una situación objetiva de fragmentación, injusticia y desigualdad curricular, sostenida sobre una base de ciento nueve Planes de Estudios que ofrecían trayectos de formación focalizados, tempranamente orientados y excluyentes por el cariz de sus diferenciaciones internas.

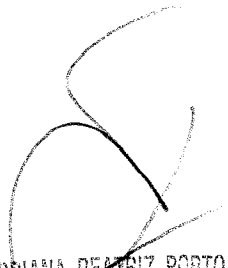
La metodología de construcción del Diseño está centrada en el diálogo con la recuperación de los saberes, los desarrollos del conocimiento, la investigación educativa en general y los resultados de trabajos sobre la escuela secundaria en particular, y con las prácticas pedagógicas situadas en la diversidad de los contextos socioeducativos e institucionales de la provincia.

Este Diseño Curricular es una perspectiva política pedagógica que hace público los marcos sociales, políticos, pedagógicos y didácticos de inscripción de la práctica curricular, que relaciona la teoría y la práctica y contribuye a dotar de coherencia a los niveles del planeamiento, la ejecución y la evaluación de la intervención pedagógica.

Es un proyecto cultural y educativo y una herramienta teórico metodológica del trabajo docente que supone una respuesta a las preguntas del qué, cómo, por qué y para qué enseñar.

La política curricular expresada en este Diseño, encuentra sus fundamentos en principios políticos pedagógicos y perspectivas de formación en Derechos Humanos, Género, Interculturalidad, Ambiente e Inclusión Educativa en clave crítica, emancipatoria y decolonial.

ES COPIA


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

2 MARCO SOCIO POLÍTICO PEDAGÓGICO

El presente Marco General Socio Político Pedagógico del Diseño Curricular, para todas las escuelas secundarias de la provincia del Neuquén, ha sido elaborado con la participación del colectivo docente de los establecimientos a partir de la producción, análisis y discusión de distintos documentos en base a la práctica docente, en instancias escolares, distritales y provinciales.

Como consecuencia de esas discusiones se elaboró la primera versión del Marco General que fue enviada a las escuelas para su lectura, análisis y discusión, solicitándole al conjunto docente que realizara sus críticas y aportes.

Una vez finalizada la recepción de las devoluciones, la Comisión Redactora comenzó a trabajar en esos registros y se procedió a la reescritura del Marco General. A dicha Comisión se sumó voluntariamente la participación de representantes institucionales de algunos distritos escolares.

Las definiciones e inscripciones que conforman el contenido de este Marco sientan posición sobre fundamentos filosóficos, políticos, sociológicos y pedagógicos que orientan y fundamentan las definiciones curriculares.

2.1 ENFOQUES Y PERSPECTIVAS

Esta construcción curricular se inscribe en los enfoques de la Sociología Crítica del Currículum, los Estudios sobre el Pensamiento Decolonial, los enfoques de Pedagogías Críticas, de Derechos Sociales Exigibles y de Derechos Humanos.¹

- **Desde una sociología crítica del currículum**

Este enfoque plantea una perspectiva crítica como pensamiento de ruptura con lo instituido y naturalizado epistemológica y socialmente. Para ello, los conceptos pedagógicos de enseñanza y aprendizaje son re-conceptualizados a la luz de las relaciones de saber/poder que los originaron y, con ello, se permite poner en cuestión los vínculos entre la reproducción cultural y la reproducción social.

Al situar los procesos pedagógicos de enseñanza y aprendizaje en el marco más amplio de la ideología y el poder social, esta perspectiva crítica interroga, por un lado, cómo afectan al currículum escolar las formas de división de la sociedad y, por otro, cómo afecta a esa división social las formas en que el currículum escolar procesa el conocimiento.

Esta relación dialéctica permite analizar las condiciones socioculturales de la producción, distribución y consumo de recursos simbólicos y, con ello, politizar la teoría del currículum. Así, la escuela es puesta en el marco de las relaciones sociales de producción capitalista para interpelar cuestiones tales como las condiciones de producción de los conocimientos y sus validaciones epistemológicas.

Habida cuenta que todo conocimiento es una construcción interesada, el acto mismo de interrogar sobre qué tipos de conocimientos y saberes se producen y circulan por nuestras instituciones educativas, instituye ya una primera acción de

¹ El enfoque de la Educación como Derecho Social y Derecho Humano se desarrolla más adelante.



resistencia. Es un acto pedagógico de cuestionamiento como presupuesto de nuevas y transformadoras relaciones de saber/poder.

En esa perspectiva, la Teoría crítica del Currículo se inscribe en las políticas más amplias de emancipación social, desarrollando capacidades de invención colectiva que otorguen nuevos sentidos a las prácticas sociales. Como parte de éstas, aspiramos a que nuestras prácticas educativas se sitúen en el horizonte del porvenir, de la Utopía.

- **Desde un pensamiento decolonial**

Este pensamiento se constituye denunciando a la Modernidad como una expresión de la expansión capitalista desde el siglo XV con la conquista de territorios y pueblos de África y América.

Se propone quebrar con la hegemonía epistemológica que valida una única forma de conocimiento: la razón eurocentrada. Es un pensamiento inscripto en un proyecto de reconstrucción epistemológica que permita desmontar todo el sistema de conocimientos que sostiene y justifica un orden social injusto y genocida.

En esa reconstrucción epistemológica, el Pensamiento Decolonial no se propone como una cruzada contra Occidente, pero sí como un proyecto político que recupera saberes y conocimientos de pueblos originarios, comunidades campesinas y sectores populares en general. Dicha recuperación habilita un diálogo de saberes que propicia y favorece las perspectivas epistémicas de la interculturalidad, y la inter y transdisciplinariedad.

Esto implica un proyecto de descolonización del conocimiento eurocéntrico y de las instituciones productoras y/o retransmisoras del mismo: las instituciones educativas. Para ello, este enfoque propone desnudar la íntima complementariedad de los conflictos sociales con las políticas epistémicas hegemónicas y la actual organización del Poder. Y a continuación, favorece el desarrollo de epistemes emancipatorias a partir de aquellos problemas socialmente relevantes para todos los sectores populares.

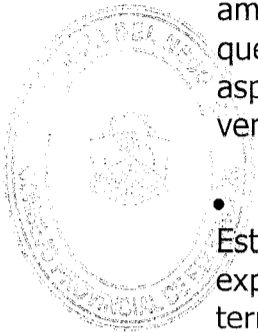
El Pensamiento Decolonial se ubica en un Sur, no meramente geográfico, sino en un Sur epistémico-político que aporta una mirada pluri-versal de la organización de los pueblos y las sociedades. Esto posibilita que los sectores populares recreen lenguajes e historias, imaginarios y valores, que han sido erosionados por la creencia de que el estilo de vida capitalista es la estación terminal de la humanidad.

Este enfoque resulta de fundamental importancia y relevancia cultural para el desarrollo del currículum escolar al favorecer la descolonización de nuestras prácticas educativas mediante el interrogante de qué significa conocer, desde dónde, para quiénes y para qué se produce el saber.

- **Desde una pedagogía crítica**

La Pedagogía Crítica se asume como un producto de la lucha entre grupos sociales oprimidos y opresores y, por ende, considera que las cuestiones educativas deben ser consideradas en el contexto cultural, social y económico donde aquellas tienen lugar. Por ello, entiende a la escuela como un espacio de disputa de sentidos, de contradicciones y rupturas, como una esfera pública democrática donde se escuchan otras voces y experiencias culturales en términos liberadores de lo establecido.

En tanto recupera la dimensión política de la educación, la Pedagogía Crítica lleva adelante prácticas tendientes a la producción colectiva de nuevos y



ES COPIA

emancipatorios sentidos y significaciones del mundo y la sociedad. Para ello, el accionar pedagógico aborda crítica e históricamente las concepciones de poder, clase, sexo, justicia social, entre otras, para desnaturalizar el contenido que la dominación le asigna.

Esta Pedagogía, asume los conocimientos y los saberes como herramientas de lucha para la intervención y transformación social contribuyendo a una perspectiva emancipatoria de sus vidas. Estableciendo vínculos pedagógicos no autoritarios, se favorece un estudiantado que cuestione la explotación y dominación vigentes, y abre paso a la construcción colectiva de otros saberes y conocimientos para la acción transformadora.

• **Desde una educación en derechos humanos**

Esta perspectiva propicia una escuela secundaria asentada en un fuerte sustrato cultural de defensa incondicional de los Derechos Humanos concebidos en términos históricos como producto de las luchas populares que, en el mundo y en la Argentina, lograron instaurarlos como políticas públicas de Derecho.

Una educación pública basada en los Derechos Humanos implica el rescate de las memorias insurgentes pasadas y presentes desde una visión pluriversal de la condición humana. Para el caso de este currículum situado, una educación en Derechos Humanos señala el imperativo ético y pedagógico de responder a las memorias populares que hicieron de Neuquén la Capital de los Derechos Humanos.² Esto permite fundamentar la presencia en este currículum de principios tales como la Interculturalidad y la Justicia curricular entre otros, y también de perspectivas como la de Educación Ambiental y de Género.

La Educación Ambiental asume una mirada emancipatoria a la crisis ecológica-civilizatoria ocasionada por el desarrollo capitalista. En consecuencia, las aulas se suman a un diálogo de saberes desde una concepción de lugar geopolítica que pone en discusión, entre otras, las categorías de progreso, riqueza, fuerzas productivas, ciencia y técnica, procurando construir también una justicia ambiental.

Dentro de estos enfoques, la Perspectiva de Género cobra centralidad en todo este Diseño Curricular. Como política pública se deben garantizar mecanismos y herramientas que develen las injusticias y toda subordinación de los sexos. Las construcciones sociales históricas indican que para hablar de perspectiva de género hay que entrelazar el concepto con el de patriarcado, el cual se sustenta en una ideología que afecta a las mujeres al ubicarlas en un plano de inferioridad. Las diferencias entre mujeres y varones se construyen, desde esta lógica, como biológicamente inherentes y naturales, agudizando todas las formas de dominación.

El patriarcado surgió como una toma de poder histórico por parte de los varones sobre las mujeres, cuya primera manifestación fue de orden biológico y luego elevado a la categoría política y económica. Esta organización patriarcal fue apropiándose de la sexualidad y reproducción de las mujeres y sus hijos e hijas. Así, el varón instituyó un orden político y económico perpetuado simbólicamente como la única estructura posible.

² Neuquén es reconocida como la "Capital de los Derechos Humanos" por la infatigable e ineludible labor que los organismos de Derechos Humanos desplegaron en la región desde los peores años de la última dictadura cívico-militar hasta el presente. Ayer, reclamando "aparición con vida y juicio y castigo a los culpables"; hoy, por "Memoria, Verdad y Justicia". Y siempre, en ese devenir histórico, con un altísimo grado de adhesión y movilización popular.

En el ámbito escolar se han mantenido prácticas educativas que reproducen una concepción sexista, signada por la estereotipación de los géneros (en términos binarios: varones y mujeres), encaminados a un "deber ser" de la masculinidad y femineidad. Estas prácticas, lejos de cuestionar y transformar críticamente la posición respecto a la perspectiva de género, conservan y transmiten esos estereotipos que legitiman la inequidad.

En el año 2006 se sanciona la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI) que contempla el Programa Nacional de Educación Sexual Integral. El mismo tiene como finalidad generar el espacio sistemático de enseñanza y aprendizaje para promover los saberes necesarios para la toma de decisiones sobre el propio cuerpo, la sexualidad y las relaciones interpersonales de los niños, niñas y adolescentes. El enfoque integral se corresponde con la concepción de que la sexualidad abarca aspectos biológicos, psicológicos, sociales, culturales, afectivos, éticos y jurídicos.

La ESI es una obligación del Estado y es un derecho del colectivo estudiantil de todas las instituciones educativas de Argentina y, por tanto, es responsabilidad del colectivo docente generar propuestas pedagógicas que garanticen la enseñanza de la educación sexual integral en las escuelas.

En este sentido, hay que pensar, cuestionar y modificar las construcciones sociales que se reproducen en la relación entre escuela, géneros y sexualidades. Esto también democratiza la institución educativa para darle sentido y cuidado a una parte muy significativa de la experiencia humana. Se trata de cuestiones esencialmente políticas, que deben ser parte de las políticas públicas y que la escuela como institución estatal no puede desatender, revisando y deconstruyendo el paradigma de heteronormatividad vigente.

Estos enfoques y perspectivas demandan al colectivo docente constituirse como intelectuales transformadores (Giroux, 1990). En esa condición, se desarrolla un discurso y una práctica que conjuga el lenguaje de la crítica con una perspectiva de futuro que cuestiona las estructuras de la sociedad actual y penetra en la necesidad y el deseo de construir relaciones sociales libres de explotación, de sexismo y de racismo.


En la medida en que el Currículum es un proyecto cultural y político-pedagógico, cada docente -como intelectual transformador- asume que la conceptualización, planificación y diseño del currículum escolar van indisolublemente unidos a su aplicación y ejecución.

En esa unidad y totalidad es que pensamiento y práctica se dirigen a "conseguir que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico" (Giroux, 1990, p. 177). En el primer caso, inscribiendo a las prácticas educativas en las relaciones de poder; en el segundo caso, desarrollando formas pedagógicas que encarnen intereses políticos emancipadores.

2.2 EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN CURRICULAR

...En la medida en que nos tornamos capaces de intervenir, capaces de cambiar el mundo, de transformarlo, de hacerlo más bello o feo, nos tornamos seres éticos (...) Siempre hay algo que podamos hacer y rehacer (...) No hay práctica docente sin curiosidad, sin incompletud, sin ser capaces de intervenir en la realidad, sin ser capaces de ser hacedores de la historia y a la vez siendo hechos por la historia. (Freire, 2003)

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Desarrollo y Mesa de Entendidos
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

El diario caminar en las escuelas nos invita a entender que un currículum ayuda y orienta a construir las convergencias respecto del sentido de la escuela, de la educación, de nuestras prácticas, de los principios que cohabitan en la labor de enseñar y aprender, y de los saberes que no pueden estar ausentes en los aprendizajes del estudiantado.

Todas y todos, más allá de nuestras experiencias, nuestras formaciones y trayectorias personales portamos ideas previas respecto de lo que es la Escuela Secundaria, de los sujetos que la habitan, del currículum, entre otras (...) Estas ideas operan en la manera en que cada uno/a interviene a diario en el aula, en la escuela y en su relación con la comunidad.³

Nuestras prácticas están inmersas en las teorías implícitas que hemos acuñado no sólo en nuestra formación, sino, a lo largo de nuestras biografías escolares y sociales. Forman un cuerpo de saberes de los que somos autores y editores. Lo que pensamos acerca de quién elabora un currículum o tiene la autoridad académica para hacerlo; de quién ordena su cumplimiento, el rol que se nos asigna a docentes y estudiantes para su cumplimiento; quién decide qué contenido enseñar y cuál no, funciona como conjunto de condicionantes respecto de las decisiones que tomamos al momento de compartir las enseñanzas y los aprendizajes con el estudiantado.

... las concepciones que sostenemos tienen incidencia en nuestras prácticas cotidianas y nos posicionan de diversos modos frente a la enseñanza y los aprendizajes.⁴

Por ello, en la construcción de un currículum para la escuela secundaria, la participación es necesaria para conjugar distintas realidades, lugares y protagonistas que permitan recuperar y poner en circulación el saber singular construido través de las múltiples experiencias. Ello nos permite comprender mejor los problemas, ampliar la visión sobre los sentidos y fines, siendo sensibles a las necesidades y demandas que el nivel secundario presenta.

En la provincia de Neuquén, la construcción curricular implica otras maneras de enseñar, otras posibilidades de aprender, resignificar los contenidos y discutir nuevos formatos institucionales. Surge así, la necesidad de organizar la discusión del Diseño Curricular con la imprescindible participación del conjunto docente, para generar una propuesta colectivamente construida y democráticamente acordada.

En el 2014 el Poder Ejecutivo Provincial inició un proceso de transformación en el Nivel Medio, desde una lógica de la experticia que posicionaba a trabajadores y trabajadoras de la educación como simples aplicadores de las políticas y diseños educativos. Ante esto y como contrapartida, la Asociación de Trabajadores de la Educación del Neuquén (ATEN), propuso un marco de discusión profundamente participativo desde instancias escolares, distritales y provinciales.

Esta propuesta fue avalada políticamente por el Poder Ejecutivo vía Cuerpo Colegiado del Consejo Provincial de Educación. Fue entonces que se derogaron las Res. N° 1368/14 y 097/15 posibilitando los debates necesarios con las voces de todas las escuelas como compromiso ético, político y pedagógico de construir la Escuela Secundaria que queremos y necesitamos. Así, se comenzó a transitar un camino en el sentido del currículum como proyecto cultural, político y pedagógico, desde los anhelos y necesidades de los sectores populares.

³ Presentación Propuesta de Trabajo Jornada Curricular. Mayo 2016.

⁴ Incidentes distritales correspondientes a sistematizaciones de Jornadas Curriculares de 2016.

RESOLUCIÓN N° 1463
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

Esta nueva propuesta político pedagógica, finalmente se plasmó en la Resolución N° 1697/15 donde se establece la metodología de participación con instancias escolares, distritales y provinciales y se crea además, la Mesa Curricular Provincial (en adelante MCP). Un total de 147 escuelas secundarias de toda la Provincia participan según sus diferentes modalidades.

A tales efectos, se incorporaron al Calendario Escolar Único Regionalizado (CEUR) las Jornadas Institucionales de Discusión Curricular. Las producciones realizadas por el colectivo docente en estas Jornadas constituyen los insumos básicos de todo este proceso de construcción, ya que es allí donde se expresan y sintetizan todas las visiones que circulan en las escuelas sobre los distintos aspectos del currículum.

Para realizar esta tarea, cada escuela eligió su Representante Institucional (titular y suplente), quien coordina las jornadas de discusión curricular. Luego, sistematiza la información obtenida en cada escuela y elabora los informes institucionales para socializarlos allí y en las reuniones distritales.

A su vez, cada distrito educativo eligió dos representantes distritales cuya función es coordinar, organizar y sistematizar con los demás representantes del propio distrito, los aportes, acuerdos y disensos que luego serán tratados en la MCP.

En cada una de las instancias se trabaja en un proceso de inducción analítica, con una sistematización y triangulación de la información relevada. Se construyen categorías de análisis y se las relaciona entre sí para ordenar, organizar y sistematizar los informes escolares y distritales.

El producto final tiene que ver con procesos permanentes de sistematización tanto de los informes escolares como distritales, donde se identifican posiciones recurrentes y contrastantes. Este trabajo se desarrolla desde la producción institucional hasta la producción provincial para luego volver a las escuelas y distritos, sobre la base de registros y matrices de organización, de análisis de la información, y del diálogo entre las categorías emergentes con la teoría pertinente.

La MCP está conformada por 22 (veintidós) representantes distritales (dos por cada distrito educativo), 2 (dos) representantes de la Asociación de Trabajadores de la Educación de Neuquén (ATEN), 1 (un) representante de cada Modalidad (Media -que en Neuquén también abarca la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos-, Técnica y Artística), 1 (un) representante de Recursos Humanos, 1 (un) Representante de la Dirección de Títulos, 1 (un) representante de la Junta de Clasificación Rama Media, 3 (tres) Supervisores (dos de Media y uno de Técnica) y la Coordinación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue.⁵

Dicha Mesa tiene como tarea consensuar y sistematizar el proceso de construcción del Diseño Curricular para las escuelas Medias, Técnicas y Agropecuarias, con planes de 3, 4, 5 y 6 años, siendo su carácter resolutivo a nivel jurisdiccional ad referendum del Cuerpo Colegiado del Consejo Provincial de Educación (CPE).

La MCP se reúne dos días por mes donde se socializan los debates y las producciones escolares como así también se discuten y formulan las propuestas para trabajar en las siguientes jornadas curriculares que son re-definidas a nivel distrital. En la medida que la construcción de este Diseño Curricular entraña discusiones político-pedagógicas se tiende a priorizar el carácter cualitativo de las mismas por sobre lo meramente cuantitativo.

Esta Mesa Provincial establece que su metodología es participativa, lo que demanda un mayor tiempo de discusión y producción. Se trata de un proceso profundamente colectivo y de participación real, donde existen momentos de participación directa y

⁵ El texto corresponde a la Resolución N° 1697/15. Pero se incorporan a la MCP otras modalidades: Intercultural Bilingüe, Ruralidad, Modalidad Especial.

ES COPIA

momentos de participación a través de la representación. Es una mesa de trabajo en la cual las decisiones se toman por consenso y no por votación; entendiéndose por consenso la discusión y el establecimiento de posteriores acuerdos a partir de las distintas voces y producciones escolares que, sistematizadas en documentos curriculares, se devuelven a las escuelas en documentos, para su conocimiento, reformulación y validación final.

La MCP tiene autonomía para tomar decisiones y por lo tanto la función de cada representante escolar y distrital no queda sometida a la evaluación de la Dirección de los establecimientos sino a la misma Mesa. Ésta considera de fundamental importancia la participación y el apoyo de los equipos directivos en todo este proceso de construcción, tanto por la función institucional como por la mirada global que los mismos poseen sobre cada establecimiento educativo.

Como construcción colectiva y democrática, esta Mesa consideró necesario hacer públicos todos sus debates y producciones. A tal fin se creó una plataforma digital donde se adjuntan los documentos producidos en cada institución, en cada distrito, como así también los de la Mesa Curricular. Se aportó material bibliográfico, normativas y se crearon enlaces para visualizar las grabaciones de sus reuniones.⁶

Por último, al tratarse de una construcción pública, emancipatoria y dinámica, tiene un carácter inacabado y susceptible de modificaciones futuras. Al respecto, las condiciones colectivas y democráticas que dieron origen a esta construcción deben sostenerse necesaria e ineludiblemente en sus eventuales y periódicas revisiones.

2.3 HISTORIA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

2.3.1 Educación y Escuela Secundaria

Como moderna maquinaria pedagógica que se apropia jurídica y masivamente de la función educativa, la escuela emerge como una institución disciplinaria del orden burgués; como una escuela pública sinónimo de estatal que introduce en la sociedad capitalista -entre fines del siglo XIX y principios del XX, tanto en Europa como en América- la obligatoriedad escolar como estrategia de consolidación hegemónica político-cultural de la burguesía. Al decir de Imen "(...) *la existencia de un sistema educativo y una política educativa para la hegemonía de las clases dominantes es una vieja realidad política, social y pedagógica*" (2005: p. 213). Por ello, la obligatoriedad escolar resultará fundamental para que, estableciendo y reproduciendo relaciones de saber-poder en el seno escolar, los modos jerárquicos y de dominación del dispositivo pedagógico contribuyan a crear "*un sentido común que naturaliza el orden social y sus inherentes injusticias*" (Imen, 2005: p. 214).

En un verdadero ejercicio de poder y dominación simbólica, es la clase dominante, a través del Estado y el desarrollo del sistema educativo formal, la que se apropia de la facultad/posibilidad de construir un sentido común dominante definiendo el qué, el cómo y el para qué del conocimiento devenido ahora mecanismo pedagógico. Un ejercicio de poder desarrollado en el espacio público-estatal que, bajo una pátina de neutralidad política, desarrolla las significaciones, imaginarios, sensibilidades, percepciones y concepciones del mundo y la sociedad propios de las clases opresoras. Dicha construcción histórica es el resultado de los antagonismos socioeconómicos propios del sistema capitalista trasladados al ámbito político-cultural. Como bien señalan Álvarez-Uría y Varela (1991),

⁶ <http://construccion-curricular-nqn.hol.es>

RESOLUCIÓN N° 1463
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

Emerge pues la escuela fundamentalmente como un espacio nuevo de tratamiento moral en el interior de los antagonismos de clase que durante todo el siglo XIX enfrentan a la burguesía y a las clases proletarias. La imposición de la escuela pública es el resultado de estas luchas y supone cerrar el paso a modos de educación gestionados por las propias clases obreras (p. 50).

Resulta entonces válido entender a la escuela en el proceso de inserción ideológica de las clases trabajadoras al orden social burgués. A su vez, la Educación es entendida como proceso y práctica social, la escuela como espacio público y ambas se producen/reproducen en el seno de la dinámica social en un contexto de problemas, avances y contradicciones que se dan en sociedades concretas, en tiempos históricos concretos.

Por tanto, es necesario considerar que, si bien *"las clases dominantes generalmente adquieren una posición dominante en las instituciones"*, las clases subalternas están presentes y está la potencialidad y la posibilidad de *"articulación de diversas acciones en los procesos de oposición a estas clases"* (Rockwell, 1995: p. 8-9). Es en esta confluencia donde se tejen las contradicciones y se generan las luchas de fuerza entre "mandatos y demandas", en fin, donde se produce Política y Pedagogía.

2.3.2 La Escuela Media en Argentina

La institución Escuela Media fue creada con un objetivo selectivo. Se la concibió como propedéutica de los estudios universitarios y formadora de personal para tareas administrativas, tanto para la esfera pública como privada. Esta función selectiva está en la base de la definición de su formato y es el fundamento de una cultura escolar que naturaliza la exclusión de quienes no pueden responder o adaptarse a las exigencias de la institución.

Como antecedente de esto, existieron en el territorio colonial del Río de la Plata una serie de experiencias de educación preparatoria. Se definían así por su relación con la educación universitaria de las que eran tributarias. Bajo la influencia de la Ilustración, en 1771 se fundó en Buenos Aires la primera escuela secundaria. Esa creación era parte de una estrategia de crecimiento y hegemonía territorial de la nueva burguesía comercial porteña.

Casi un siglo después, en 1863, se crea el Colegio Nacional de Buenos Aires sobre la base del viejo Colegio de Ciencias Morales. De él se deriva un intento diferente de formación de las élites: mientras que en la experiencia previa se había buscado ampliar el área de influencia intelectual y política de la élite central, la concepción de los Colegios Nacionales llevaba un modelo unificado de educación liberal a todas las grandes ciudades del país. Este modelo se mantuvo hasta entrado el siglo XX.

Estas instituciones incorporaban sólo un porcentaje muy bajo de la población (menos del 1%) y reclutaban su matrícula de los sectores más acomodados, fundamentalmente varones, para continuar estudios universitarios y formar a los administradores del Estado que se estaba conformando. El enciclopedismo se convirtió en el ideal formativo de los Colegios Nacionales siendo la forma hegemónica de la Escuela Media y una instancia preparatoria basada en la distinción y el carácter elitista de la "alta cultura". Dentro de la selección curricular, los saberes del trabajo y las ocupaciones manuales quedaron al margen de lo que se consagró como la enseñanza deseable y valiosa para la escolaridad secundaria.

Hubo que esperar hasta mediados del siglo XX, para que la Escuela Media, alcanzara características de masividad y con ella la universalidad. Por la influencia del profesorado normalista, las Escuelas Secundarias se irán pareciendo a las Escuelas

ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1463
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

Primarias en el seguimiento de programas estandarizados y en la adopción de los mismos rituales –distribución de tiempos y espacios, rituales patrióticos y cotidianos, etc.- (Dussel, 1997).

En 1946 se planteó un nuevo proyecto de Ley General de Educación -con postulados de justicia social y el acceso generalizado a la educación superior- que amplió la rama de educación técnica secundaria con el objeto de formar personal calificado y tecnicaturas medias.

Al promediar la década del '70, la región latinoamericana se vio marcada por el fin de las políticas clásicas del Estado de Bienestar, quedando sin efecto la perspectiva universalista. Una dualidad va a caracterizar nuestras escuelas desde ese momento y hasta la actualidad: igualdad en el formato y desigualdad en las experiencias y trayectorias escolares. Cada institución, entonces, fue aplicando mecanismos de selección en el acceso a las mismas, en función de un supuesto prestigio y de la capacidad para imponer niveles heterogéneos de exigencia. Así, las escuelas que contaban con mayor demanda desarrollaron mecanismos expulsivos originando circuitos diferenciados para estudiantes que repetían y abandonaban sus estudios.

Las políticas educativas durante la dictadura cívico-militar a fines de los '70, se orientaron casi exclusivamente a reforzar patrones tradicionales de autoridad, implantar mecanismos de control ideológico y reformular -reduciendo- el rol del Estado respecto a garantías y regulación de la educación. En este periodo fue posible observar un incremento del sector privado en el sistema educativo observándose un cambio en el discurso estructurante de la responsabilidad educativa: el papel de la familia y de la Iglesia, entre otros, fue situado en un lugar de prioridad.

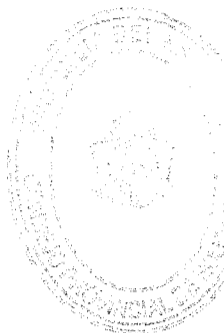
En la década del '80, la Escuela Secundaria estuvo atravesada por la demanda de la democratización que tuvo su impacto en cambios curriculares, en las relaciones internas de los actores del sistema y la expansión de los subsistemas provinciales⁷.

En la década del '90 las reformas neoliberales del Estado y la economía, condujeron a altos índices de desocupación y al aumento de la pobreza, factores que conspiraron contra un mayor acceso y permanencia en la escuela de los sectores de niveles socioeconómicos medios y bajos. Esto se vio agravado con las transferencias de las escuelas nacionales al ámbito provincial creando nuevos problemas, siendo el más relevante la mayor fragmentación del sistema educativo con crecientes inequidades entre las provincias y las escuelas dentro del mismo ámbito jurisdiccional, profundizándose los problemas estructurales de segmentación y desarticulación educativa.

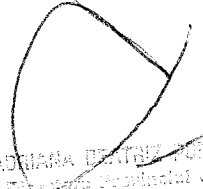
La reforma neoliberal de los '90 generó, entre otros, cambios en la estructura académica del sistema educativo: re-primarizó el ciclo básico de la Escuela Secundaria y lo disoció del ciclo superior u orientado mediante su desinstitucionalización como tercer ciclo de la Educación General Básica (EGB); reconvirtió al ciclo superior en una "oferta" aislada y opcional de polimodalidades; desestructuró la Escuela Técnica y expulsó fuera del Sistema a la Educación de Jóvenes y Adultos, definida como "régimen especial". Los radicales cambios profundizaron los problemas estructurales y generaron un proceso de profunda fragmentación educativa con el ataque a la identidad de cada uno de los niveles y modalidades del Sistema Público de Educación.

En los inicios del nuevo siglo comenzó a gestarse una tendencia de retorno a la estructura tradicional de Escuela Secundaria, como Nivel del Sistema Educativo Formal y como tramo obligatorio de educación. Los cambios en las orientaciones

⁷ Los subsistemas provinciales comprenden el gobierno, la administración de la educación y el conjunto de instituciones educativas que, en tanto parte del sistema nacional, son reguladas por cada jurisdicción provincial.



ES COPIA


ADRIANA BERTINI PORTO
Directora Provincial de
Docencia y Nivel de Enseñanza
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

políticas se redireccionan a una regulación más directa por parte del Estado nacional. El mismo afirma dicha postura e inicia un proceso de reformulación de la Educación Secundaria como nivel unificado obligatorio, retornando a la tendencia de la educación general.

El establecimiento de la Educación Secundaria como nivel obligatorio implica un profundo cambio en las funciones y en la naturaleza de este nivel, en tanto deja de ser considerado un mecanismo selectivo y se inscribe en el Derecho Social a la Educación, garantizado por el Estado. Este enfoque basado en los derechos humanos, apunta a superar la mera inclusión formal en las aulas y a asegurar el acceso igualitario al conocimiento.

2.3.3 La Educación Secundaria en Neuquén

En 1943 se crea en la ciudad de Neuquén, en el entonces Territorio Nacional del mismo nombre, la Escuela Técnica de Artes y Oficios de la Nación con Anexo Comercial, Mixto y Profesional de Mujeres. En 1947 se produjo una separación y quedaron conformados la Escuela Nacional Técnica de Oficios con anexo profesional de mujeres y el Colegio Normal y Comercial José de San Martín. En este último año se crea la segunda Escuela Normal en Zapala; la Escuela Nacional de Comercio de Plaza Huincul fue creada en el año 1956, mientras que la actual EPET Nº 10 (ex ENET Nº 1) de la misma localidad, tiene sus inicios en el año 1953 como Escuela Industrial de la Nación, todas ellas de jurisdicción nacional.

A partir de la década del '60, siendo ya provincia, comenzaron a crearse los primeros colegios secundarios provinciales, alcanzando para los años '70 ocho escuelas en diferentes localidades para absorber una matrícula en crecimiento. A partir de 1980 el ingreso al Nivel Medio experimenta un aumento significativo concomitante con el crecimiento demográfico y ligado a la creación de escuelas provinciales para los nuevos sectores que acceden al tramo de la escolaridad secundaria.

Hacia fines de los años '90, el Nivel Medio provincial también se vio afectado por las políticas que planteaba la Ley Federal de Educación que mostraba un claro retroceso político educativo en términos del Derecho Social a la Educación. La férrea oposición del colectivo docente nucleado en ATEN y el planteo argumental para denunciar dicha ley llevaron al Poder Ejecutivo Provincial de entonces a decretar su no aplicación, con lo cual se mantuvo la estructura vigente del Nivel Medio.

En la actualidad la Provincia de Neuquén cuenta con 177 instituciones destinadas a adolescentes, jóvenes y adultos/adultas que estudian en el Nivel Secundario, organizadas en los siguientes formatos:

Centros Provinciales de Enseñanza Media (C.P.E.M.), Escuelas Provinciales de Enseñanza Agrotécnicas (E.P.E.A.), Escuelas Provinciales de Enseñanza Técnica (E.P.E.T.), Escuela de Auxiliares Técnicos de la Medicina (E.A.T.M.), Residencias Estudiantiles, Institutos de Formación Docente – Nivel Medio (I.F.D.), Institutos Privados, Centros Provinciales Integrales (C.P.I.), Anexos de los Centros de Enseñanza Media, Albergues Parroquiales.

Cabe destacar la importancia socio educativa que revisten aquellas escuelas con planes de estudios de 3 y 4 años por lo cual, se reafirma desde este Diseño Curricular su pertenencia a la Educación Secundaria.

Las escuelas de la Modalidad de Educación en Contextos de Privación de Libertad, funcionan a modo de una institución dentro de otra lo cual supone conjugar prácticas y marcos normativos entre el sistema penitenciario y el sistema educativo con lógicas de funcionamiento diferentes: en el primero la del castigo y disciplinamiento fundante del derecho penal y las prisiones; y en el segundo, la lógica del desarrollo integral del sujeto, del derecho social, fundante de la educación. La experiencia del C.P.E.M. Nº

ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1463
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

62 es pionera en la Unidad Penitenciaria Federal N° 9 y extendida luego al resto de las unidades penitenciarias provinciales, brindando importantes oportunidades educativas para jóvenes y adultos/ adultas.

Por otro lado, la Modalidad de Educación Hospitalaria-Domiciliaria se separa de la Modalidad de Educación Especial, organizándose con una Dirección Independiente. Esta Modalidad se manifiesta a través de sus normativas y protagonistas como transversal al sistema educativo, propiciando la inclusión de estudiantes con problemas de salud. Modalidad se manifiesta a través de sus normativas y protagonistas como transversal al sistema educativo, propiciando la inclusión de estudiantes con problemas de salud.

También surge la Modalidad Intercultural Bilingüe⁸ a través de la experiencia de los miembros de la comunidad mapuce Catalán del paraje Lonco-Luán (Dpto. Aluminé), que lograron el primer establecimiento secundario (inicialmente anexo dependiente del C.P.E.M. N° 14, hoy C.P.E.M. N° 79) que se crea con estas características: rural y en territorio de una comunidad mapuce. Esta experiencia fue replicada en Las Coloradas, en Costa de Malleo, en Ruca Choroy, Taquimilán y Villa Traful, visibilizando a poblaciones relegadas.

Aun así, el Nivel Secundario en Neuquén registra un alto grado de dispersión y fragmentación, producto de sucesivas regulaciones y normas parciales que nunca se plasmaron en la concreción de un currículum provincial. Por tal motivo se inició el proceso de construcción que da origen al primer Diseño Curricular del nivel.

2.3.4 Gobierno de la Educación en el Nivel Secundario

La Provincia de Neuquén a través de la Legislatura, sanciona el 6 de noviembre de 1961 la Ley N° 242 que crea el **Consejo Provincial de Educación**. Este es el encargado de organizar y administrar la enseñanza en todo el territorio para los Niveles Inicial, Primario, Medio, Superior, con excepción del Nivel Universitario, y **tiene plena autarquía técnica y administrativa**. El Nivel Medio en Neuquén está a cargo de la Dirección Provincial de Educación Secundaria dependiente del Consejo Provincial de Educación.

Asimismo, la provincia del Neuquén adhiere a la Ley N° 14.473, Estatuto del Docente que regula los derechos y obligaciones del personal docente en su totalidad.

2.3.5 Gobierno Escolar

En concordancia con el espíritu democrático que rige el funcionamiento del CPE, según la Ley N° 242, se promueve una profundización de las normativas vigentes conducentes a alcanzar mayores grados de democratización en el gobierno y en la vida escolar de cada institución. Esta concordancia entre los niveles macro y micro de gobierno del sistema educativo se considera determinante para un funcionamiento institucional que habilite las voces de todo el colectivo en todas y en cada una de las escuelas de la provincia.

En este sentido se revalorizan los espacios de discusión y participación democrática como son los Consejos Consultivos (C.C) y los Consejos Escolares de Convivencia (CEC) que por usos, costumbres y prácticas cotidianas se legitiman en la vida institucional.

(...) las escuelas democráticas están marcadas por la participación general en cuestiones de gobierno y elaboración de políticas (Apple y Beane, 2000: p. 1).

⁸ La característica Bilingüe en el marco de la Interculturalidad está en proceso de tratamiento legislativo.

2.4 SUBJETIVIDADES Y EDUCACIÓN SECUNDARIA

2.4.1 Acerca de la Construcción de Subjetividades

Históricamente la adolescencia en Occidente se asienta en la transformación cultural surgida luego de los cambios socioeconómicos que impone la Revolución Industrial. En este sentido, la adolescencia implica una superficie cultural en la que se estampan, como en un grabado, las condiciones sociales de una época.

Es así como entendemos la construcción subjetiva adolescente actual: producto de prácticas discursivas que promueven modos de ser, estar y hacer en y con el mundo, una construcción situada.

Se parte de considerar a la subjetividad como una construcción esencialmente social, asumida y vivida por las personas en sus existencias particulares. La subjetividad se manufactura socialmente y encarna en singularidades psíquicas, en aquello que nos constituye individualmente, en existencias únicas e irrepetibles. En este sentido las instituciones familia y escuela se vuelven relevantes en la construcción de esas subjetividades.

En las sociedades modernas, la vida social era efecto de la vida institucional y se armaba en relación con la operatoria de ley, que regulaba los intercambios y conductas de cada ser social inscriptos de acuerdo a las diversas figuras de la ley: hijas-hijos, estudiantes, profesoras-profesores, padres-madres, trabajadores-trabajadoras; nombres que contienen toda una serie de permisos y prohibiciones. *"Ser adulto en la forma que fuera (padre, maestro) suponía ocupar un lugar en torno de la ley –el lugar del portador- y ser niño, joven, hijo o alumno, asumir un lugar complementario"* (Duschatzky, 2003: p. 45).

La idea tradicional de la familia como lugar de protección y cuidado, organizada en torno a la ley, como epicentro para la formación de una subjetividad sostenida por determinados valores (con la figura del padre como proveedor y la madre como contenedora, que ofrecían un punto de equilibrio a los hijos e hijas) ya no es el único modelo familiar. En el actual escenario se visualizan modos de familia que se construyen en situación y sería una tarea inacabada pretender analizar todos los escenarios de constitución de los nuevos vínculos familiares. Es decir que, "la familia" hoy no posee una referencia de significación única.

Ante el agotamiento de las representaciones sobre la familia tradicional, Silvia Duschatzky y Cristina Corea (2002), plantean tres modalidades subjetivas de habitar esta situación: *desubjetivación, resistencia e invención*.

Se habla de la **desubjetivación** para designar un modelo de familia en el cual se presenta un desorden intergeneracional en relación al papel o al rol de autoridad entre padre, madre, hijos e hijas. Las situaciones que dan cuenta de esta desubjetivación son por ejemplo, menores que "protegen" a sus progenitores, cuidan a sus hermanas y hermanos y/o actúan de proveedores, figuras parentales borrosas y/o ausentes.

Otra modalidad es la construida desde la **resistencia** de la familia a una realidad riesgosa y que cae fuera de su control. Ello determina una actitud de defensa que la convierte en un lugar de refugio y protección del medio que la rodea. De este modo las subjetividades quedan condicionadas por el cuidado familiar que las preservan y aíslan.

Por último, las subjetividades que se forman desde la **invención**, apunta a familias donde la postura frente a lo "real" trata de producir condiciones que rompan con una condición de imposibilidad generando herramientas simbólicas y materiales que permitan construir otros horizontes posibles.

ES COPIA



RESOLUCIÓN N° 1463
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

Las múltiples subjetividades que se producen en situación extraescolar son las que interpelan a la escuela y ofrecen a ésta la posibilidad de generar nuevos modos de habitar esa situación. Es posible contribuir a la formación de subjetividades, no negando la diversidad sino reconociéndola y trabajando con ella, no homogeneizando a estudiantes sino propiciando su formación, transformando la diferencia en un punto de partida hacia el desarrollo de cada ser en el reconocimiento de su singularidad.

2.4.2 Definición de "Juventud-es"

El concepto de "Juventud" convoca a un marco de significaciones superpuestas, determinadas y construidas históricamente, cuya caracterización depende de diferentes variables, siendo las más notorias la diferenciación social, el género y la generación. De hecho no hay "juventud" sino "juventudes". Es decir, no existe una única juventud ya que en la actualidad las juventudes son múltiples e indican diversas maneras de habitar el mundo: lenguajes, referencias éticas y estéticas, aspiraciones, potencialidades y formas de sociabilidad, entre otras.

La propia experiencia escolar contribuyó a la creación de la juventud como una construcción social, es decir, como un tiempo de vida colocado entre la infancia y la condición de adultez, un tiempo de preparación y de espera⁹. La posición en la estructura de distribución de bienes materiales y simbólicos de la sociedad está determinando diversas formas de vivir la experiencia joven o adolescente, por lo que no es un estado por el que necesariamente pasan todas las personas de una sociedad determinada. Por eso puede decirse que no siempre existió "juventud" y "adolescencia".

En este sentido, la subjetividad de "jóvenes" y "adolescentes" no forma parte de una esencia sino, por el contrario, se construye también en un "entre" pares que comparten y denotan procesos de intercambio produciendo identidad y diferencias.

Jóvenes son quienes gozan de un plus de tiempo, un excedente temporal, que es considerablemente más extenso que el de las generaciones mayores coexistentes. Ese capital temporal expresa al mismo tiempo una doble extensión, la distancia respecto del nacimiento y la lejanía respecto de la muerte, constituyéndose ambos en ejes temporales estructurantes de toda experiencia subjetiva¹⁰.

Más allá de las particularidades genéricas, adolescentes y jóvenes portan una cultura social hecha de conocimientos, valores, actitudes y predisposiciones que no coinciden necesariamente con la cultura escolar instituida hasta el momento. Estas juventudes traen sus lenguajes y sus culturas y por ello hoy resulta imposible separar el mundo de la vida del mundo de la escuela.


Dichos lenguajes están atravesados por los medios masivos y redes sociales que desarrollan subjetividades regidas por un tiempo convertido en una experiencia sin pasado ni futuro y, con ello, sin posibilidad de procesar la historia misma. Subjetividades construidas en tiempo presente, en desmedro (cuando no, el olvido) del tiempo pasado. Una temporalidad consistente en el consumo de objetos: información, imágenes, etc. Un sujeto devenido en turista de su tiempo, acrítico y ahistórico.

Uno de los fines más importantes de los medios es lograr que se comparta la experiencia humana a través de una determinada visión del mundo estableciendo una agenda única de temas y problemas. Para ello, los medios seleccionan aquellas informaciones que les permiten crear sentidos en función de imágenes y representaciones del mundo y la sociedad, que construyen subjetividades acordes con las lógicas de los Poderes instituidos.

9 Responde al concepto de moratoria social (Margulis y Urresti, 1998).

10 Responde al concepto de moratoria vital (Margulis y Urresti, 1998).

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Evaluación y Medios de Entendidos
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1463
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

En la construcción de estas nuevas subjetividades, los medios de difusión, en particular la televisión, se han convertido en un sistema público de referencia creando un léxico mundial de imágenes, de íconos y de sentidos. Se constata así esta nueva realidad: "Por primera vez en la historia humana, hay una generación que ha aprendido más palabras y ha oído más historias de la televisión que de su madre" (Berardi, 2003). Cabe mencionar que existen otras fuentes importantes de producción de subjetividades juveniles y sociales en general, como lo son los sitios de internet, las redes sociales, los blogs, los foros y otros espacios de interacción virtual.

Vivimos en un mundo donde, para mucha gente, y en especial para los medios masivos de comunicación, el éxito está en la capacidad de reproducir, adecuarse y alcanzar esos modelos y estereotipos de juventud, belleza, y consumo en la lógica mercantil

En este sentido y por oposición, la escuela se vuelve relevante por su influencia en las trayectorias escolares del estudiantado y, por tanto, no se puede referir a éstas en términos de éxito o fracaso, atribuyéndole a aquel la responsabilidad por su realidad, como si la misma fuese la consecuencia de una elección propia. Es por eso que, 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.

Zygmunt Bauman (2007) denominó a la época posmoderna como "modernidad líquida" por la incertidumbre y el estado de transformación permanente. En un escenario, donde el dinero y las mercancías se constituyen en los principales soportes de los códigos culturales, la población estudiantil se encuentra frente a la difícil tarea de subjetivizar, de producir subjetivación, es decir, de construir sentidos, de devenir en seres sociales.

Este desafío implica la necesidad de pensar en la convivencia entre lo universal y lo particular, lo general y lo específico, en relación a las poblaciones que habitan la escuela secundaria y los contextos en los que se desarrolla: escuelas secundarias con Planes de Estudio de 3, 4 y 5 años, Técnicas, Agrotécnicas, Contextos de Privación de la Libertad, Hospitalarias - Domiciliarias y en Contextos Rurales.

2.4.3 Nuevas Tecnologías en la Construcción de Subjetividades

La escuela se constituye en una de las instancias privilegiadas para comprender el impacto de los procesos sociales que la condicionan y la lectura que el conjunto de estudiantes realiza sobre esos procesos. Ese ámbito sigue siendo hoy un lugar fundamental de referencia en la construcción de las subjetividades de la población escolar donde las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) cumplen un importante papel.

Su incorporación instala una nueva agenda para el debate educativo donde el tema central refiere a cómo favorecer el uso de las tecnologías con sentido pedagógico. Es decir, como herramientas que, más allá de permitir un acceso fluido y permanente de información disponible en un momento dado, colaboren en la construcción de conocimientos socialmente válidos.

Las tecnologías no proporcionan en sí mismas ningún saber, ni las nuevas ni las viejas, ni la computadora ni la tiza. Al respecto,

Creemos que es fundamental que las escuelas propongan una relación con las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información que sea significativa y relevante para los sujetos que las habitan. Las nuevas alfabetizaciones deberían ayudar a promover otras lecturas (y escrituras)

ES COPIA

sobre la cultura que portan las nuevas tecnologías, que les permitan a los sujetos entender los contextos, las lógicas y las instituciones de producción de esos saberes, la organización de los flujos de información, la procedencia y los efectos de esos flujos, y que también los habiliten a pensar en otros recorridos y otras formas de producción y circulación (Dussel y Southwell, 2005).

Estas nuevas alfabetizaciones amplían la necesidad y el derecho de estudiantes de aprender sobre, en y con las nuevas tecnologías, de una manera creativa y crítica, despegada de las propuestas del mercado que celebra a las TIC como buenas en sí mismas.

Las nuevas tecnologías producen nuevos modos de vinculación con el conocimiento, modifican los modos de pensar, requiriendo otras operaciones de pensamiento para poder trabajar con ellas. Así, ponen en escena la producción de una subjetividad mediática que no tiene cómo enlazarse con la subjetividad pedagógica que la escuela espera o necesita construir y nuestro desafío como adultos es construir dispositivos para atenderlas. (Sanchez, 2016)

2.5 UN CURRÍCULUM EMANCIPATORIO

2.5.1 La Educación como Derecho Social

Una de las primeras cuestiones a desarrollar es pensar en la inscripción de la educación en el plano del derecho pleno y reconocido. En función de lo que se expresa en la totalidad de los Distritos Educativos de nuestra provincia, en forma recurrente, se define y caracteriza a la educación *"como un derecho, un bien común universal, gratuita, obligatoria, laica e inclusiva"*; es *"un derecho humano inalienable"*, *"un derecho básico y fundamental"*, es *"un derecho adquirido"*, *"un derecho que el Estado debe garantizar."*¹¹ En este sentido, debemos mencionar a la educación como derecho humano fundamental, inherente, inalienable y esencial a las personas.

Por lo tanto, desde la base de la Educación como Derecho Humano es que también se entiende a la Educación como un Derecho Social. Con tal afirmación se aborda una concepción distante de las que han circulado en el devenir histórico de los últimos años. Ya no se piensa en la educación como un servicio, como privilegio para determinados sectores de la sociedad, ni desde la libertad individual. Las concepciones mercantilistas y tecnocráticas se disipan ante este abordaje de una política pública en el que la educación se presenta como un sentido cultural fundamental y socialmente compartido. Al decir de Bobbio, "se trata de una concepción que supera el individualismo, en tanto se postula desde el principio de igualdad" (Bobbio, 1991: pp. 459-460).

Entender a la educación como derecho social nos conduce, indefectiblemente, a una definición del rol del Estado como garante del ejercicio del derecho de aprender de todas las personas. No se trata simplemente de un reconocimiento al acceso ni a la libertad de enseñanza. La educación se conforma como un derecho exigible, inmediato e impostergable en todas sus dimensiones y en todos los tramos: acceso, permanencia, reingreso y egreso.

¹¹ Los entrecomillados en este párrafo corresponden a incidentes distritales de Jornadas Curriculares 2016



RESOLUCIÓN N° 1463
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

Las posiciones del colectivo docente provincial resultan unánimes respecto del rol del Estado en materia educativa y de su obligación. Se define el papel del Estado como el responsable de **"generar, sostener y garantizar las condiciones económicas, materiales, laborales e institucionales"** para el cumplimiento universal del derecho.¹²

2.5.2 Sentidos Sociales de la Educación Secundaria

Ubicarse en clave de Sentidos Sociales de la Educación Secundaria plantea la posibilidad y el compromiso de que éstos sean el producto de una construcción colectiva, mediante la intervención político-pedagógica en el marco de las relaciones sociales que estructuran la sociedad. Los grupos, las clases sociales, las instituciones, la sociedad toda, se configura como tal construyendo sus relaciones socio-materiales, los modos que éstas adquirirán e instituyendo también los universos de sentido en que esas relaciones han de desplegarse.

Estos modos se convierten en significaciones sociales, en organizadores de las prácticas humanas estableciendo los límites divisorios entre lo permitido y lo prohibido, lo afectivo y lo valorativo, lo correcto y lo incorrecto, los anhelos y las prioridades. Estas significaciones corresponden a todo aquello por medio y a partir de lo cual las individualidades son producidas como tales y formadas socialmente para pensar, decir, hacer y representar. Es decir, lo social está enmarcado históricamente y en determinadas relaciones de poder.

Son esas relaciones de poder las que le han otorgado a la escuela secundaria un carácter exclusivamente instrumental, es decir, como un tránsito educativo destinado preponderantemente al mundo del trabajo y a la construcción de una ciudadanía en términos liberales y, en menor medida, a la prosecución de estudios superiores.

Concebida desde el poder de este modo, como un pasaje "para...", la escuela secundaria pierde razón de ser en relación a la construcción de conocimientos que la pudieran validar por sí misma; tiende entonces a reproducir en tiempo presente y perspectiva futura, una lógica de funcionamiento socio-educativa meramente instrumental.

Desde una perspectiva emancipatoria, y sin desconocer la construcción de futuro que opera en el presente, la educación secundaria en su carácter formativo permite la inscripción de los proyectos de vida del estudiantado remarcando el sentido propio y no utilitarista de la misma. Mediante la construcción colectiva de saberes que permita al estudiantado participar de una cultura situada, el saber cómo saber mismo, adquiere sentido cultural. Así es posible resignificar otros sentidos sociales emancipatorios en relación a: la prosecución de estudios superiores, el trabajo y la ciudadanía.

2.5.3 Educación Secundaria y Estudios Superiores

Se parte de la consideración de que es necesario superar históricas y falsas dicotomías que sostuvieron la organización de instituciones y circuitos de escolarización secundaria segmentados y clasificatorios de la matrícula por su origen social. Se entiende que la formación para los estudios superiores no es excluyente de la formación para el mundo del trabajo. La socialización en una "cultura general" es concebida como posibilidad, condición y garantía para acceder y continuar estudios en el ámbito de la educación superior y que participa de la distribución igualitaria de saberes científicos, artísticos, culturales, y políticos interpretados como herramientas de formación para un pensamiento crítico.

12 Incidentes distritales surgidos de sistematizaciones de Jornadas Curriculares de 2016.

ES COPIA

2.5.4 Educación Secundaria y Trabajo

Para pensar la relación entre educación secundaria y trabajo es importante historizar este último concepto para observar con qué carga semántica e ideológica arriba al siglo XXI en disputa con otros sentidos de esa acepción.

Hay que recordar que el término trabajo deriva de la palabra latina tripalium, derivativo de tripalare, un instrumento de tortura que se aplicaba a los esclavos en la antigua Roma. Es hacia el siglo XIV que la acepción de trabajo reaparece en el mundo occidental a través de la iglesia mediante el término "lavoro" (trabajar la tierra) con toda la carga de la sentencia bíblica: *"ganarás el pan con el sudor de tu frente"*. La unificación del planeta que se lleva adelante a partir del siglo XV mediante la mundialización de la violencia occidental, hegemoniza esta acepción cristiana del trabajo que resultará funcional a los intereses del desarrollo capitalista. En el camino quedarán otras concepciones del trabajo, tales como la de algunos pueblos Americanos.¹³

El desarrollo pleno del capitalismo como formación socio-económica trae consigo una novedad radical: la separación de productores directos -trabajadores y trabajadoras- de los medios de producción. Sin otro medio para subsistir que no sea la venta de su fuerza de trabajo, se enfrentan a una paradoja: lejos de ser un medio de realización personal, el trabajo aliena su condición humana. En tanto el trabajo no es para sí sino para quien posee el medio de producción, el producto de ese trabajo no le pertenece como no le pertenecen las condiciones en que realiza el trabajo.

Bajo el orden social capitalista, las personas entran en relaciones de producción necesarias e independientes de su voluntad y con ello el trabajo recobra la idea del tripalium, toda vez que no puede escapar de su condición de objeto-mercancía. Al respecto, no debe restringirse la propuesta educativa a preparar al estudiantado para el empleo, ya que nos plantea una concepción restringida que implica adecuar la escuela secundaria a los requerimientos laborales del sector empresarial, y esto conlleva entre otras cuestiones, la necesidad de definir orientaciones tempranamente y, por lo mismo recortar el horizonte de imaginarios socio culturales del estudiantado. También, se puede vincular la educación y el trabajo desde un paradigma competitivo, empresarial y gerencial de la propia existencia humana, donde prima lo individual por sobre lo colectivo, de lo meritocrático sobre el derechos social, dando lugar al "emprededurismo" alejándose del derecho social de la educación y de la política como motor de transformaciones sociales.

Estos dos enfoques se contraponen con el sentido amplio que se pretende sostener en este marco para la escuela secundaria hoy. Una escuela secundaria que se precie de desarrollar sentidos emancipatorios de lo instituido, le restituye a la concepción de trabajo su carácter subjetivo de capacidad y potencia transformadora humana, susceptible de otorgar sentidos no mercantiles a la vida. No hay dignificación humana posible mediante el trabajo si éste es fuente de des-realización humana.

2.5.5 Educación Secundaria y Ciudadanía

Es importante contextualizar el término de ciudadanía. Al respecto, este concepto que es introducido por el liberalismo político hace de la individualidad el punto de partida que pretende explicar el funcionamiento de la sociedad. Esas individualidades aparecen así como el fundamento de las relaciones sociales, como el punto de partida de la sociedad y no como lo que son verdaderamente, el punto de llegada, la expresión singular de esas relaciones.

¹³ Cuando el pueblo guaraní, por caso, se encontró con el hacha de metal, la utilizó para trabajar menos horas de lo que hacía con el hacha de piedra. En manos del conquistador blanco, se utilizó para trabajar más en pos de obtener mayor riqueza.



RESOLUCIÓN N° 1463
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

El concepto de ciudadanía, al hacer abstracción de las condiciones sociales de producción material, no hace otra cosa que separar lo político de lo económico estableciendo una supuesta igualdad y libertad contractual, que lo que hace es invisibilizar relaciones de dominación y explotación. De este modo, la noción de ciudadanía se plantea ilusoriamente como una clara expresión de la igualdad y las libertades formales sobre las cuales se basa el ordenamiento jurídico del Estado Nación, al margen de las condiciones materiales de existencia.

Una Educación Secundaria que se plantee formar desde y en una construcción ciudadana que trascienda los límites liberales, debe propender a una concepción de ciudadanía plurinacional y pluricultural que tienda a fusionar lo político con lo económico y con ello, cierre la brecha entre lo formal y lo concreto, entre lo escrito en un papel y el ejercicio pleno y efectivo de los derechos. Para esto es necesario que los colectivos sociales se emancipen de los obstáculos socioeconómicos que le impiden gozar plenamente de sus derechos. El sentido social de formar para el ejercicio de una ciudadanía crítica es entendido como una tarea político-pedagógica que tienda a la formación de una persona ético-política en busca de otro orden económico, social y político posible.

2.5.6 El Curriculum

En la construcción de este curriculum para la escuela secundaria de Neuquén se aspira a que el conocimiento adquiera carácter descolonizador y emancipatorio de las situaciones de injusticias pasadas y presentes, contribuyendo a la creación de nuevas condiciones socioeducativas en la producción de una pluriversalidad de saberes y epistemologías.

2.5.7 Concepto de Conocimiento

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

Por ello, no hablamos de conocimiento sino de conocimientos, ya que el mismo no es único ni singular en la medida que es el resultado de experiencias comunes y situadas que definen determinadas e históricas maneras de habitar el mundo.

Puede señalarse que el conocimiento consiste en organizar datos de la realidad, darles sentido y estructurarlos en tramas históricas, económicas, sociales, científicas, filosóficas, artísticas, culturales, originando así las experiencias humanas

Es en esas múltiples y diversas tramas (teorías) donde los datos incorporados cobran validez y sentido. Esto requiere de un paso previo que es la selección interesada de unos datos y no de otros. Es decir, esa selección nunca es neutral sino que está determinada por los intereses epistemológicos del sujeto cognoscente. Como tampoco son neutrales las fuentes de donde se obtienen los datos y las tramas donde se estructuran los mismos. Fuentes, datos y teorías¹⁴ que remiten a una determinada cosmovisión del mundo y de la sociedad, a una determinada epistemología.

En el caso de los sistemas educativos que habitamos, como parte de un continente conquistado y saqueado desde hace más de 500 años por los poderes imperiales, se plasmó una hegemonía epistemológica que valida una única forma de conocimiento: la razón eurocentrada. Una razón eurocéntrica moderna que responde a factores de poder que generalizan determinados conocimientos dándoles valor de "universalidad".

¹⁴ La teoría, entendida como un modo de intervención social, es decir, como un cuerpo de saberes que vuelven inteligible el mundo y la sociedad, como una caja de herramientas con capacidad de intervención sobre los mismos para recíprocas transformaciones (de la sociedad y de la teoría)

COPIA

ADRIANA BENTRIZ PORTO
Secretaría Provincial de
Desarrollo y Mesa de Trabajo
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1463
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

Una "universalidad" occidental de carácter clasista, patriarcal y racista que destruyó, subordinó e invisibilizó otros saberes, otras cosmovisiones, otras epistemologías y otros modos de validar la existencia.

2.5.8 Definiciones y Dimensiones del Currículum

En el proceso de construcción colectiva se observan diversas definiciones de currículum. Atendiendo al modo en que se entiende el origen del currículum, se concibe a éste como el producto de un proceso de producción colectiva, resultado de ciertas relaciones sociales en un momento histórico determinado. Por tanto, este enfoque privilegia el carácter histórico y no natural del currículum, y su construcción está basada en la negociación y disputas entre grupos diversos.

Es a la vez producción y producto del colectivo que lo construye, respetando los mecanismos de participación que se dieron para su construcción. Un proceso de producción deriva necesariamente en un producto, lo que no quiere decir que ese producto no sea transformado tantas veces como sea necesario.

En relación al nivel de concreción de curricular se adhiere a una concepción ampliada que privilegia las relaciones entre las dimensiones política, social, cultural y pedagógico-didáctica como parte del proceso de producción curricular. En esta mirada, el currículum incluye las definiciones sobre las finalidades de la educación (el para qué de la enseñanza en términos de su impacto en lo social) vinculado a principios epistemológicos y políticos.

Es así que el currículum situado es aquel que se concreta en el aula como parte de un contexto social, cultural, político y que se ejerce desde la construcción cotidiana de sentidos, principios y fundamentos. De esta manera el currículum se convierte en un lugar de reflexión, acción, evaluación y confrontación de diversas realidades y perspectivas de abordaje de las mismas.

2.5.9 Características del Currículum

En este proceso de construcción se presentan las cualidades que identifican, distinguen, singularizan y sitúan la manera de entender al currículum para las escuelas secundarias de Neuquén. Entre ellas se enuncian y se conceptualizan:

- **Público**

El currículum en tanto producto de la elaboración colectiva es una norma pública y como tal, constituye un instrumento fundamental destinado a representar aquello que es común al conjunto en materia educativa.

Lo "público" es el espacio que posibilita la interacción en torno a intereses y fines comunes, y que constituye la posibilidad de expresión de la pluralidad. Es lo común al conjunto, logrado en la negociación de la esfera política. Por lo tanto, tal como sostiene Inés Dussel (2007),

el currículum constituye un documento público que expresa acuerdos sociales sobre lo que debe transmitirse a las nuevas generaciones en el espacio escolar. Los acuerdos pueden ser más o menos consensuados, más amplios o más restringidos, pero en cualquier caso tienen un carácter público que trasciende lo que cada institución o docente puede resolver por sí mismo [...] resaltamos que el currículum tiene una línea directa con la dimensión pública de la escolaridad, con su contribución a la construcción de lo común. Que ese proceso sea heterogéneo, que no siempre sea armonioso, que involucre conflictos y desencuentros, no

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Desarrollo y Nivel de Estudios
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



quiere decir que no haya que abordarlo, y muchos menos que se pierda el horizonte de nuestro accionar.

- **Emancipador**

Partiendo de la consideración que dar clases es un acto político, se habla de un currículum en términos emancipatorios del orden social instituido. Esto implica poner en discusión los fines y la direccionalidad política asignadas desde el Poder a los procesos de enseñanza y de aprendizaje escolares para re-direccionarlos en perspectiva popular y democrática; significa avanzar desde las problemáticas cotidianas del aula y la escuela pública hacia políticas que no estén absorbidas por la lógica social del orden establecido.

Un currículum en clave emancipatoria es aquel que propende a ubicar al profesorado como parte de un colectivo capaz de visibilizar otras historias y lenguajes, otros valores e imaginarios sociales conformándose en fuente de nuevos conocimientos y saberes. Es aquel que habilita más tiempos y espacios democráticos y horizontales que doten de nuevos sentidos a la escuela actual.

Como nos enseña Paulo Freire (2003) "...no hay práctica social más política que la práctica educativa (...). En efecto, la educación puede ocultar la realidad de dominación y la alienación, o puede, por el contrario, denunciarlas, anunciar otros caminos, convirtiéndose así en una herramienta emancipadora". (p. 74).

- **Dinámico**

Esta característica refiere a la posibilidad de discusión, revisión y modificación del currículum, lo que se contrapone con una concepción tecnocrática, cerrada y rígida. Por esa razón, uno de los objetivos es poder construir un currículum situado, que considere y atienda distintas dimensiones.

El currículum como proyecto político cultural general debe, no obstante, considerar a las realidades locales, a las particularidades de las comunidades, en tanto estas no se conviertan en una forma de convalidar y reproducir estructuras sociales de injusticia, y en relación al estudiantado, se debe contemplar sus intereses, conocimientos previos, identidades culturales, etc.

También es preciso saber que el dinamismo del currículum tiene sus límites para evitar que sea una suma de interpretaciones individuales, que impidan alguna construcción común. Esto implica una permanente y necesaria tensión entre los principios político-educativos que orientan el diseño y la concreción curricular en sus diferentes niveles, de modo que las prácticas educativas pueden y deben ser revisadas, teniendo en cuenta que son planificadas en un marco situado y a la vez construido.

2.5.10 Principios que orientan la escuela secundaria

Al pensar en los enfoques e inscripciones para diseñar y construir la educación secundaria socialmente necesaria y culturalmente relevante en nuestra provincia, se piensa también en cómo estos enfoques e inscripciones pueden incidir en la producción de una experiencia escolar compartida, no sólo para describir lo "vivido" de las personas, sino para producir las maneras y los modos de vivir juntos. Colectivamente quienes participan de este proceso de construcción curricular han construido los principios político-pedagógicos que deberían erigirse en los ejes de esta producción de la experiencia común.

En este apartado se explicitan los principios político-pedagógicos que constituyen el conjunto de inscripciones que definen y orientan el proyecto de Educación Secundaria que se propone. Expresan el conjunto de definiciones sustantivas que otorgan

COPIA

ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Reserva y Atención a la Diversidad
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

sentido y direccionalidad a las prácticas educativas y que caracterizan a la escuela pública secundaria como democrática y pedagógicamente emancipadora.

• **Obligatoriedad**

El principio de obligatoriedad se instituye para formalizar la escolarización de la población en los niveles del sistema educativo que son consagrados como tramos obligatorios del mismo por la legislación vigente. Este principio comprende asegurar el proceso de escolarización en los niveles educativos de carácter obligatorio y en todos los tramos del derecho a la educación, esto es en el acceso, la permanencia, el reingreso y el egreso.

Este principio, consagrado jurídicamente, exige atender las condiciones de desigualdad en las que se desenvuelve la vida del estudiantado, organizando una escuela pública con condiciones materiales y simbólicas que permitan que la dimensión legal de este principio se corresponda con la dimensión subjetiva -el deseo de estar en la escuela- y con la dimensión social, la consideración pública respecto del valor de la escuela secundaria.

Al Estado le corresponde garantizar y concretar la obligatoriedad y en tanto se conquiste la dimensión de la „obligatoriedad social“, las familias contribuirán a su efectivización en tanto principio co-concurrente con el ejercicio y el disfrute del derecho a la educación.

• **Gratuidad**

La Gratuidad es un principio que concurre a garantizar la obligatoriedad y por tanto el ejercicio del Derecho a la Educación.

El Estado es el responsable de garantizar el cumplimiento de este principio y corresponde a sus obligaciones proveer los medios financieros y materiales para su concreción.

Está vinculado a la educación de calidad al brindar un piso de igualdad para todas las personas en tanto educación pública y estatal.

• **Laicidad**

Este principio establece una educación libre de doctrinas religiosas respetando la diversidad y la pluralidad cultural. Por lo tanto, la escuela pública y estatal, como ámbito laico, debe respetar las creencias religiosas como particularidades de las conciencias individuales y a su vez, no podrá incluir ninguna enseñanza religiosa en la currícula pública de esta provincia.


• **Igualdad educativa**

El principio de *Igualdad*¹⁵ comprende el conjunto de condiciones y de prácticas que permiten el acceso a la educación, al conocimiento y a la participación de un cuerpo de conocimientos de lo común y general del cual nadie puede ser excluido. Establece condiciones de derecho de acceso, permanencia, reingreso y egreso al sistema educativo.

Posicionarnos en un enfoque de Igualdad Educativa nos exige problematizar radicalmente la desigualdad social, entendiendo que el Sistema Educativo en general y las instituciones escolares en particular, están atravesados por la injusticia en la distribución de los ingresos, por las desigualdades socioeconómicas y las discriminaciones culturales y étnicas.

¹⁵ Es necesario distinguir este principio de la idea de equidad, ya que esta última, remite a que la igualdad de oportunidades y el mérito sean determinantes de las trayectorias escolares del estudiantado, desconociendo las desigualdades de origen que influyen en las mismas.

ES COMIA


ADNAN MARTÍNEZ PORTO
Director Provincial de
Desarrollo e Igualdad Educativa
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

Educar desde el principio de Igualdad exige una tarea permanente y colectiva de objetivación, problematización y superación del sentido común que naturaliza la desigualdad social y educativa, como condición y posibilidad ética de interrogar el problema de la desigualdad, de sus condiciones de producción y de reproducción y de sus consecuencias en la constitución de los colectivos sociales y las subjetividades.

• **Inclusión educativa**

El principio de inclusión educativa parte de la igualdad de posiciones en el Derecho a la Educación en todos sus tramos. La igualdad de posiciones presupone la participación en un sistema de derechos y de obligaciones que subraya lo que tenemos de común. Implica la atención y el reconocimiento a la diversidad, por lo que, ninguna particularidad o característica física, cognitiva, cultural, social, política o económica será impedimento y/o condicionante para acceder al pleno derecho a la educación.

Así, la **inclusión educativa** contempla el proceso por el cual se pretende brindar a todo el estudiantado, con distintas capacidades y necesidades, la posibilidad de construir conocimientos y valores en una situación de igualdad respetando la diversidad. Para su concreción se requiere la materialización de configuraciones de apoyo¹⁶ necesarias en articulación con la **Escuela Especial**. En este sentido, este principio debe ser entendido en función de la complejidad del contexto, y las garantías que debe ofrecer el Estado en cuanto a recursos, condiciones materiales y dispositivos para enmarcarse dentro del paradigma de la inclusión.

• **Universalidad**

Este principio alude al libre acceso a la educación de todo el colectivo social sin distinguir condición social, política y cultural alguna, atendiendo a las particularidades de cada comunidad en su diversidad social y a la interculturalidad existente. Este pretende el libre acceso, permanencia, reingreso y egreso en todos los tramos del derecho a la educación y comprende la inclusión de toda la población del territorio.

La universalidad parte de la idea de que todas las personas son iguales frente al derecho a la educación y por tanto nos rige el principio de igualdad ante una educación de calidad, socialmente justa y culturalmente relevante. Se lo define como un principio de resguardo, prevención y protección de los derechos sociales y como arma de lucha colectiva por mejores condiciones de vida y de ciudadanía. La Universalidad hace referencia a un **Todo**, a una totalidad que contempla múltiples y diversos universos, considerando "horizontes de vida pluriversales más que universales" Esto es, horizontes de vida basados en la pluriversalidad como proyecto universal" (Mignolo, 2014). Así, el principio de universalidad se asocia al de pluriversalidad en un mismo universo que no es homogéneo sino diverso.

• **Interculturalidad**

Se entiende que la Educación Intercultural es una perspectiva educacional crítica para la escolarización de toda la población, que se sustenta en el derecho de todas las personas a mostrar, poseer, intercambiar los conocimientos, experiencias y modos de ver y vivir en el mundo. Implica respeto y aceptación de las diferencias, la crítica del etnocentrismo y el racismo nacionalista que se impone bajo el currículum explícito, oculto u omitido.

¹⁶ Se entiende por configuraciones de apoyo a la conformación de equipos interdisciplinarios de trabajo en conjunto con otras instituciones públicas.

Se entiende a la Interculturalidad

como proyecto político enlazado con una pedagogía crítica que parte de la necesidad de implosionar epistémicamente en el conocimiento hegemónico y dominante; no busca ser incluido en él (como el multiculturalismo neoliberal), sino intervenir en él, generando participación y provocando una contestación y cuestionamiento (Walsh, 2007).

No busca la integración, sino el respeto y la aceptación de las diferencias, puesto que la educación intercultural está centrada en la diferencia y la pluralidad cultural que se opone a la integración entendida como asimilación. En este sentido, la "interculturalidad no es ni una suma ni un consenso; es más bien el disenso desobediente con relación a un discurso racial, patriarcal, sexista: es decir colonial." (Díaz, 2010: p. 7).

Este disenso surge contra la imposición cultural eurocéntrica que promovió políticas educativas de producción y reproducción de relaciones asimétricas, de discriminación e injusticias en la sociedad. Ante esto, es necesario desarrollar políticas de decolonización del currículum, de construcción de otras y justas prácticas pedagógicas e institucionales.

A partir de la preexistencia étnica y cultural del pueblo mapuce en relación a la conformación del Estado nacional y provincial, se define una mirada intercultural en la provincia del Neuquén. En este sentido, es necesario descolonizar las prácticas educativas para dar lugar a saberes y conocimientos provenientes del conjunto de culturas que habitan nuestro territorio. La interculturalidad, entonces, representa reconocimiento de derechos y por tanto un acto de Justicia Curricular y Social.

- **Justicia Curricular**

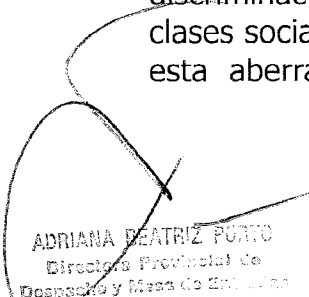
La justicia curricular supone un currículum contrahegemónico considerando los intereses y las perspectivas de los sectores menos favorecidos económica, social, política y culturalmente. En otras palabras, la idea de justicia curricular, se expresa en los criterios de igualdad y reconocimiento a todo el conjunto en su diversidad.

La posición de los sectores menos favorecidos significa, en concreto, plantear los temas económicos también desde la situación de sectores empobrecidos, y no solo de los enriquecidos, establecer las cuestiones de género también desde la posición de las mujeres, plantear las relaciones étnicas y las cuestiones territoriales también desde los pueblos preexistentes, exponer también la sexualidad desde la diversidad sexual, entre otros.

El conjunto de posiciones político-pedagógicas consensuadas y enunciadas en el presente Marco, se relacionan estrictamente con el conjunto de decisiones epistemológicas y didácticas respecto de la selección y organización del cuerpo de conocimientos y saberes a ser enseñados, de las formulaciones sobre modos de organización de los contenidos de aprendizajes, de los espacios y formas metodológicas en las que el trabajo de enseñar y de aprender tiene lugar y que se presentan en el Marco Didáctico.

Soy profesor en favor de la lucha constante contra cualquier forma de discriminación, contra la dominación económica de los individuos o de las clases sociales. Soy profesor contra el orden capitalista vigente que inventó esta aberración: la miseria en la abundancia. Soy profesor contra el

ES COPIA



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

desengaño que me consume y me inmoviliza. Soy profesor en favor de la belleza de mi propia práctica, belleza que se pierde si no cuido del saber que debo enseñar, si no peleo por este saber, si no lucho por las condiciones materiales necesarias sin las cuales mi cuerpo, descuidado, corre el riesgo de debilitarse y de ya no ser el testimonio que debe ser de luchador pertinaz, que se cansa, pero no desiste. (Freire, 2002: p. 97)

2.6 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarez Uria, F. y Varela, J. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La piqueta.
- Apple, M. y Beane, J. (2000). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Bauman, Z. (2007). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Berardi, F. (2003). *La fábrica de la infelicidad. Nuevas formas de trabajo y movimiento global*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Bobbio, N., Matteucci, N. y Pasquino, G. (1991). *Diccionario de Política*. México: Siglo XXI Editores.
- Díaz, R. (2010). *Territorio, pueblo, autonomía y traducción*. En Foro Cultura, Identidad y Transformaciones Sociales. FACE. UNCo.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, S. (2003) ¿Qué es un niño, un joven o un adulto en tiempos alterados? (pp. 45-52). En *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el Borde. Cuando la educación discute la noción de destino*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Dussel, I. y Southwell, M. (2005). La escuela y las nuevas alfabetizaciones. Lenguajes en plural. *El Monitor de la Educación*, Nro. 13.
- Dussel, I. (1997). *Curriculum, humanismo y democracia en la escuela media (1863-1920)*. Buenos Aires: FLACSO.
- Dussel, I. (2007). *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Freire, P. (2006). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como Intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Guichard Bello, C. (2008). *Manual de Comunicación no sexista. Hacia un lenguaje incluyente*. México: Instituto de la Mujer Oaxaqueña.
- Imen, P. (2005). *La escuela pública sitiada: crítica de la transformación educativa*. Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación.
- Margulis, M. y Urresti, M. (1998). La construcción social de la condición de juventud. En Laverde MC (ed.) *Viviendo a toda, jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Universidad Austral: Siglo del Hombre Editores.
- Mignolo, W. (2014). *Desobediencia epistémica*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Rochwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Sánchez, D. (2016). *Educación, Subjetividad y nuevas tecnologías*. Departamento Psicopedagogía Centro Universitario Regional Zona Atlántica Universidad Nacional del Comahue. <http://www.infeies.com.ar>
- Walsh, C. (2007). Las geopolíticas de conocimiento y colonialidad del poder. En Walsh, C., Schiwy, F. y Castro Gómez, S. (eds.) *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolítica del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. Quito: Editorial Abya Yala.

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Desarrollo y Mecanismo de Entrenos
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION




PROVINCIA DEL NEUQUÉN
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1463
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

DOCUMENTOS Y LEGISLACIÓN

Ley 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI)
Ley Provincial 242, Creación del Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Neuquén
Ley 14.473, Estatuto del Docente

ES COPIA


ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Educación
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION

3 MARCO DIDÁCTICO

Este documento fue elaborado por la Comisión Redactora del Marco Didáctico conformada por representantes distritales de la Mesa Curricular Provincial y contempla las producciones realizadas en las Jornadas Curriculares, destinadas a trabajar los siguientes ejes temáticos: "*Problemáticas acerca de la enseñanza*", "*Las problemáticas acerca de la evaluación y la planificación*" y "*Disputas entre conocimientos y enseñanza*"¹⁷, incluidos en el desarrollo del presente documento.

La escritura se construyó a partir de las sistematizaciones realizadas por las escuelas/distritos, articuladas con documentos que emergieron en el proceso de elaboración; y contiene las voces del colectivo docente en diálogo permanente con diferentes autores que han permitido tejer colectivamente este Marco Didáctico.

Ejes estructurantes:

- Consideraciones acerca de la Didáctica y las prácticas de enseñanza
- Concepción de enseñanza y de aprendizaje
- Dimensiones de la enseñanza
- Conocimientos y contenidos escolares
- Aportes de las disciplinas a la construcción de propuestas didácticas trans e interdisciplinarias
- Planificación
- Evaluación

3.1 CONSIDERACIONES ACERCA DE LA DIDÁCTICA Y LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

Podría decirse que la Didáctica es "la ciencia de la enseñanza", que se ocupa de la misma o más específicamente de los procesos de enseñanza en vínculo con los procesos de aprendizaje. Por ello, se hace necesario resaltar dos de sus características: en primer lugar, es una práctica social, es decir, responde a necesidades, funciones y determinaciones que están más allá de las intenciones individuales de las personas involucradas. Es necesario tener en cuenta las estructuras sociales y su funcionamiento para poder comprender su sentido total. En segundo término, esta práctica conlleva responsabilidad ética y moral¹⁸.

Con respecto a la primera característica, se destaca que la enseñanza trasciende aspiraciones y decisiones individuales de quienes la ejercen. Lo que ocurre en las aulas no depende exclusivamente de los deseos individuales de sus protagonistas ya que hay que considerar la estructura organizativa y administrativa de la institución,

17 Katz, M., Rivas, F. (2017) Abordaje sobre dimensiones de la Didáctica General. Documento de trabajo Mesa Curricular Provincial del mes de mayo. Neuquén. AAVV. (2017) Pensar la escuela que queremos: disputas entre conocimientos y enseñanzas. Documento de trabajo Mesa Curricular Provincial del mes de junio y julio. Neuquén.

18 La ética, entendida como el ejercicio reflexivo de la libertad, cumple el invaluable papel de someter a crítica las costumbres y normas de una época instituidas como moral. La responsabilidad ética del docente, situado históricamente, estriba en resignificar los denominados valores morales construyendo nuevos sentidos culturales respecto al ejercicio de la libertad.



RESOLUCIÓN N° 1463
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

los recursos físicos y sociales disponibles y, en forma más general, los proyectos político-sociales en la que se enmarca.

En relación a la segunda característica, la enseñanza contempla una relación recíproca y asimétrica entre docentes-estudiantes en la que subyace una desigualdad de poder y autoridad. Por ello, la enseñanza compromete ética y moralmente a quien la realiza y es menester no ser indiferentes a dicha particularidad.

Domingo Contreras manifiesta que *"cierto es que hablar de enseñanza requiere hablar de aprendizaje (...) existe una relación pero no causal, sino de dependencia ontológica"* (1996, p: 21-22). Esto implica que no todo lo que se enseña se aprende, ni todo lo que se quiere enseñar es aprendido del mismo modo. Complementando esta idea, Paulo Freire (2008) afirma *"quien enseña aprende al enseñar y quien aprende, enseña al aprender"*.

Esta relación de enseñanza y aprendizaje es sostenida desde un enfoque teórico-práctico emancipatorio de lo instituido, y por lo tanto, no neutral en sus implicancias políticas y sociales. En este marco, el profesorado asume una impronta crítica desnaturalizando las prácticas y tradiciones establecidas, en tanto se consideren como trabajadores intelectuales que transforman y combinan la reflexión y la práctica de enseñanza. Pensar al profesorado como intelectuales críticos¹⁹ es opuesto a considerarlo como meros ejecutores de ideas y propuestas elaboradas por otros y otras, fundamentalmente por "especialistas" y/o editoriales educativas.

En esta perspectiva, y ante el desafío de entrar al aula, el colectivo docente se plantea qué y cómo enseñar. Todo currículum enfrenta diferentes tipos de problemas, como por ejemplo aquellos relacionados con la definición de la propuesta pedagógica y didáctica: para qué, qué y cómo enseñar.

3.2 CONCEPCIÓN DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE

Desde una concepción crítica y emancipadora, la enseñanza es un proceso que promueve la construcción y problematización significativa de conocimientos, que supera la mera transmisión y repetición de los mismos. Enseñar implica crear situaciones que brinden al colectivo estudiantil posibilidades para la construcción de conocimientos para la investigación, favoreciendo la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad. Todo ello debe darse sin desconocer la singularidad y el contexto del estudiantado y su trayectoria escolar, para plantear propuestas pedagógicas diversas que contemplen los distintos modos y tiempos de aprender.

Este Marco Didáctico nos permite definir algunos rasgos esenciales de la enseñanza: enseñar es plantear problemas a partir de los cuales sea posible reelaborar los contenidos escolares y es también proveer toda la información necesaria para que el estudiantado pueda avanzar en la reconstrucción de conocimientos y saberes. Enseñar es promover la discusión sobre los problemas planteados, brindar la oportunidad de coordinar diferentes puntos de vista y orientar hacia la resolución cooperativa de las situaciones problemáticas. Es alentar la formulación, conceptualización y reconceptualización necesarias para el progreso en el dominio del objeto de conocimiento. Enseñar es suscitar, en el estudiantado, nuevos problemas que no se hubieran planteado fuera de la escuela. Es dar un lugar a la experimentación, a la reflexión, al cuerpo y a las emociones, en tanto responden a necesidades, funciones y determinaciones que están más allá de las intenciones individuales de quienes se involucran en el mismo proceso de enseñanza.

¹⁹ Utilizamos en forma indistinta esta denominación como Intelectuales transformadores

ES COPIA

ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Docencia y Materia de Docencia
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



RESOLUCIÓN N° 1463
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

Reflexionar sobre las prácticas docentes implica hacerlas conscientes para repensar ciertas problemáticas y tensiones que nos atraviesan y resolverlas de una manera más comprometida y crítica. En tal sentido, el aprendizaje es un complejo proceso de construcción articulado y reestructurado por nuevos y antiguos conocimientos. Se considera al estudiantado como centro de la enseñanza en la adquisición y construcción de los conocimientos potenciando sus capacidades de pensamiento y aprendizajes significativos y relevantes.

Desde la centralidad del conocimiento en la relación de enseñanza y aprendizaje, Souto (1993: p. 152) sostiene:

La conceptualización del acto pedagógico como relación ternaria (docente-conocimientos-estudiante) donde la reciprocidad aparece mediada por cualquiera de los tres componentes intenta romper con la dualidad que subyace en las relaciones y representaciones de la relación pedagógica mayoritariamente vigentes. En ellas la relación se da entre dos: un sujeto que posee como una propiedad personal el conocimiento y otro sujeto que está en situación de lograr dicha apropiación. Desde esta representación la enseñanza es simbólicamente un acto de pasaje de posesión. Transmitir un conocimiento es potencialmente otorgar un poder social. (...). El lugar del conocimiento como un tercero intenta romper esta configuración otorgándole un lugar propio, independiente no personificado en la figura del maestro ni en la del alumno. Intenta también desmitificar el saber y hacerlo accesible a unos y a otros; repensar el lugar de docente como un mediador en la búsqueda de conocimiento y no como un poseedor del mismo. Por último intenta abrir el camino y el acceso a lo simbólico que corre el riesgo de quedar obturado regresivamente en la relación dual. (Souto, 1993: p. 152)

3.3 DIMENSIONES DE LA ENSEÑANZA

Las prácticas de la enseñanza revisten un carácter multidimensional, como complejo y por ello, para que el proceso de enseñanza pueda ser comprendido, debe ser analizado de tal modo que articule fuertemente las dimensiones político pedagógicas²⁰, metodológicas²¹ y vinculares. Todas ellas se presentan interrelacionadas de manera consciente o inconsciente en las prácticas docentes permitiendo tomar conciencia de todas las aristas a tener en cuenta a la hora de enseñar.

3.3.1 Dimensión Político Pedagógica

Esta dimensión centra su preocupación en dotar de sentido y direccionalidad a la tarea docente en el marco del contexto político-social en el que se entrelaza. La tarea pedagógica es siempre política, no es objetiva ni aséptica y no existen neutralidades. La contextualización político-social es inherente a la especificidad del trabajo pedagógico. El carácter político de la educación, y por ende de la enseñanza, supone

20 En el Documento de "Abordaje sobre dimensiones de la Didáctica General" (Katz y Rivas, 2017), se habla de dimensión política social; la sistematización de los distritos la refieren como político-pedagógica y en ese sentido se adopta como tal.

21 En el Documento de "Abordaje sobre dimensiones de la Didáctica General" (Katz y Rivas, 2017), se habla de dimensión técnica; en función de las producciones escolares/ distritales, consideramos más pertinente llamar a esta dimensión metodológica.

ES COPIA

ADRIANA BEATRIZ PONTO
Directora Provincial de
Desarrollo y Atención a la Diversidad
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



adscripciones teóricas. Como afirma Paulo Freire (1985) "*Todo acto pedagógico es político*". La enseñanza como una práctica social dirigida al colectivo social con fundamentos éticos y morales está atravesada por las relaciones de poder e involucra proyectos políticos y sociales. Desde esta concepción, el Diseño Curricular y los proyectos institucionales se construyen colectivamente, a través de la participación y discusión; ambos son procesos y productos abiertos, dinámicos y estratégicos. Esto requiere de un profesorado con sólida formación, no sólo en el saber disciplinar, sino también en lo pedagógico con sentido crítico y con una mirada sensible y amplia.

3.3.2 Metodológica

Esta dimensión se preocupa por los aspectos que tratan de organizar las condiciones que faciliten la enseñanza y el aprendizaje, tales como las intencionalidades y estrategias de enseñanza y los contenidos de la misma.

Los contenidos escolares para la enseñanza en la Educación Secundaria son un recorte que supone decisiones sobre una cultura general común contemplando las diversidades y articulaciones entre las disciplinas. A la vez, se piensa que estos contenidos también deben constituirse como base para un Nivel Superior, en orientaciones diversas que brinden amplias posibilidades al estudiantado.

La selección de contenidos contempla la heterogeneidad de la población estudiantil, el contexto socio-económico y la necesidad de hallar recursos motivadores, como así también la información recogida en el diagnóstico, enmarcado todo ello en un proyecto político pedagógico más amplio. Desde el colectivo docente, los contenidos escolares se pautan por la lógica interna de la disciplina y áreas, la complejidad creciente de los contenidos/problemas y los acuerdos institucionales. En cuanto a la construcción metodológica, se define la articulación entre las áreas de conocimientos y disciplinas en diferentes formatos escolares.

La relación entre objeto a enseñar, quién aprende y el modo de abordar esos conocimientos no pueden pre-establecerse ni ser considerados como procesos inmutables; por el contrario, se relacionan dialécticamente y no puede abordarse uno sin el otro. El modo en que la relación entre esos elementos se concrete en un espacio-tiempo determinado, da lugar a metodologías de enseñanza diversa. Edelstein (1996) propone hablar de construcción metodológica en contraposición a la idea de un método universal y afirma que "*deviene fruto de acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan*" (p. 85).

Desde esta perspectiva, no se puede separar el contenido de la forma de enseñar; se debe plantear qué y cómo enseñar considerando un currículum situado, abierto, dinámico, en donde se puedan respetar las individualidades estudiantiles. En este sentido, **no hay una única forma de enseñar y no siempre se puede enseñar lo mismo y de la misma manera.**

El proceso de construcción metodológica contempla problemáticas didácticas de complejidad creciente, acorde a las características del grupo escolar y a los emergentes. Partiendo de situaciones problemáticas y de los interrogantes que formula el estudiantado se despliega un trabajo investigativo y creativo de carácter participativo y colaborativo que articula el contenido escolar proveniente de las diversas áreas/disciplinas. De este modo, esta construcción no es absoluta sino dinámica y dialéctica superando el mero utilitarismo de lo que se enseña, recuperando el valor formativo de los conocimientos y saberes escolares.



ES COPIA

ADRIANA DE TRIZ PONTO
Directora Provincial de
Investigación y Área de Estrategias
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



3.3.3 Dimensión Vincular

Esta dimensión se centra en la relación interpersonal, en el aspecto humano, en el vínculo entre docente-estudiante. Es la llave que posibilita generar relaciones más humanas y fructíferas desde el punto de vista pedagógico-educativo. Esta dimensión lleva una perspectiva eminentemente subjetiva en la que las relaciones, la empatía, el afecto, el respeto por el otro, la valoración y el reconocimiento del estudiantado y sus vivencias, están fuertemente involucradas en la constitución de subjetividades. En el aula se comparten, además de contenidos, experiencias, emociones, sensaciones, intereses y deseos, en un marco de relaciones interpersonales y acuerdos con el colectivo estudiantil.

Este vínculo que también incluye a docentes-docentes²², estudiantes-estudiantes, se clasifica en: a) Primarios: se dan entre estudiantes-docentes, se constituyen y se desarrollan dentro del aula. Se consideran primario porque son el núcleo donde comienza a llevarse a cabo el aprendizaje; b) Secundarios: estudiantes-estudiantes y docentes-docentes. Se consideran secundarios porque se forman y se desarrollan en aulas, pasillos, patios, reuniones, actividades. Entre estudiantes, tiene el potencial de ser motivo de avance o de retroceso, cuestión que debe abordar el colectivo docente; y entre docentes, puede significar una unificación de criterios que fomenten el trabajo en el estudiantado, la creación de trabajo interdisciplinario o de integración curricular, la retroalimentación en cuanto a diagnósticos para el desarrollo de planificaciones y adecuaciones acertadas, entre otras; c) Terciarios: familias-estudiantes y familias-docentes. Se consideran terciarios porque son los vínculos que se desarrollan fuera de la escuela.

Cada uno de estos vínculos mencionados forman parte de procesos de enseñanza y de aprendizaje que construyen sentidos culturales²³, respecto de la solidaridad, el compañerismo, el respeto mutuo, entre otros, e implica dar lugar a lo diverso, a lo propio de cada cultura, a la historicidad del ser humano, a las nuevas perspectivas teórico-prácticas que surgen de las luchas sociales. Hablar de *sentidos culturales* en el marco de la construcción curricular es atravesar un proceso de permanente diálogo con la realidad que interpela diversas concepciones respecto de la convivencia democrática, la responsabilidad, el respeto, la solidaridad, el amor, la política, la ética, las sexualidades, las libertades, entre otras. Es también concebir otras formas de abordar los análisis de las problemáticas socialmente relevantes y culturalmente pertinentes y las acciones colectivas e individuales que esas reflexiones conlleven. Los sentidos culturales no se explican sin la conjunción entre reflexión-acción/praxis emancipatoria

3.4 OTROS PROTAGONISTAS DEL QUEHACER EDUCATIVO²⁴

22 En esta Dimensión en la categoría docente se incluye también a quienes cumplan una tarea pedagógica institucional fuera del aula-clase.

23 Se propone esta conceptualización como superadora de la perspectiva de la "enseñanza en valores" con impronta moralista en la que se encarna el "deber ser". Para reflexionar sobre esta perspectiva, podemos preguntarnos críticamente ¿Cuáles son los valores a enseñar? ¿Qué significado le atribuyen al mismo valor distintas culturas? ¿es lo mismo decir responsabilidad cuando los que escriben lo hacen desde una lógica del disciplinamiento social que quienes lo hacemos desde una lógica de la diversidad y el disenso, poniendo al conflicto en el núcleo de construcción de democracias populares/comunitarias?.

24 Se incluye en esta categoría a Preceptoría, Biblioteca, Ayudantes de Trabajos Prácticos, Maestro de Enseñanza Práctica, Jefe de Talleres, Jefes de Sección, Referente Técnico Escolar, Asesoría Pedagógica, Equipos Directivos, Regencias, Secretaría, Auxiliares de Servicios.

ES COPIA



RESOLUCIÓN N° 1463
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

Las prácticas pedagógicas de quienes no desempeñan específicamente la enseñanza, más allá de las prescripciones establecidas en las normativas respecto de las funciones y tareas que les competen dentro de la organización escolar, están atravesadas por la matriz administrativista y reglamentaria en la dinámica institucional, alcanzando incluso las mismas prácticas docentes.

La cultura institucional²⁵ consolidada a lo largo de los años de existencia de la escuela secundaria argentina da cuenta de una creciente dinámica burocrática, que lleva a pensar que fuera de la tarea específica de enseñar que tiene el profesorado, los demás protagonistas escolares deben tener como prioridad de su labor el quehacer administrativo, resignando su rol pedagógico, a pesar de los incontables esfuerzos individuales y colectivos para superar esto. Desde la perspectiva emancipatoria de este currículum, valorizamos el sentido pedagógico de las prácticas escolares de quienes, sin estar frente al salón de clase, forman parte de la institución educativa.

En el proceso de construcción del *sentido pedagógico* "*La práctica es la manera en cómo nos relacionamos con la realidad. Es el cómo estamos metidos en ese mundo, en ese país, en esa comunidad, en esa situación concreta que nos toca vivir. (...) es la manera como producimos, nos organizamos y pensamos* (Frigerio, 1984, p:10). Desde esta concepción, las prácticas se focalizan en el estudiantado, en sus intereses, sus necesidades, sus problemáticas, en la contribución de la escuela a la construcción de sus singularidades, de su autonomía y libertad, significando y resignificando el trabajo que se viene realizando en forma continua y dialéctica de la praxis pedagógica.

Esta praxis pedagógica, en el caso del profesorado, muchas veces se ve superada por los requerimientos administrativos. Los protagonistas escolares que no desarrollan sus roles específicamente en la enseñanza áulica, tienen como tareas prioritarias aquellas que complejizan las prácticas docentes. Es una necesidad reconfigurar y resignificar el *sentido pedagógico* del trabajo de las distintas áreas/sectores de la organización escolar para que colaborativa y solidariamente, se construya en cada escuela una real *comunidad de saberes, experiencias y afectos*. De ahí la relevancia que tiene el conjunto del continente pedagógico que habita la escuela en concordancia con lo que señala Paulo Freire (2008):

La complejidad de la práctica educativa es tal que nos plantea la necesidad de considerar todos los elementos que puedan conducir a un buen proceso educativo, nos impone la necesidad de inventar situaciones creadoras de saberes, sin las cuales la práctica educativa no podría darse. (...) Descubrí también que la efectividad de mi práctica estaba ligada a la necesidad de aceptar el protagonismo de los demás, a la necesidad de no pensar que soy el único en el mundo que puede hacer ciertas cosas (...) (pp. 54-55).

Es en esta dirección que las diferentes funciones y tareas escolares se integran a la creación de situaciones que comprometen el pensamiento crítico y la acción reflexiva en las problemáticas y visiones que atraviesan al estudiantado en sus vidas cotidianas.

25 "La cultura institucional es aquella cualidad relativa que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento. Es el modo en que ambas son percibidas por estos últimos, 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 FRIGERIO, G. POGGI, M., y TIRAMONTI, G. (1984), Las Instituciones Educativas: Cara y Seca. Bs. As, FLAXO, pág. 35

ES COPIA

3.5 CONOCIMIENTOS Y CONTENIDOS ESCOLARES

En el acceso a los bienes culturales acumulados históricamente y distribuidos socialmente, la escuela ha resultado ser una institución fundamental para validar unos conocimientos -y no otros- considerados socialmente relevantes para su distribución. Los contenidos son un recorte y ordenamiento particular de la realidad y se llevan a cabo a través de una serie de decisiones y selecciones. Las relaciones de poder atraviesan los procesos de selección y modificación de los conocimientos popular-comunitario/académico-científico para transformarse en conocimientos escolares. En la actualidad, el acceso masivo a los medios tecnológicos, muchas veces genera una asociación equivocada del conocimiento con la información, transmitiendo contenidos fragmentados, ahistóricos, supuestamente neutrales y desconectados de la realidad social.

En este debate y análisis de las prácticas docentes, se mencionan, en muchas ocasiones, los términos conocimientos, contenidos, información, saberes, como todo aquello que circula en la escuela, y que el alumnado debe aprender/conocer. Una conceptualización de cada término ayudará a posicionarse al respecto.

3.5.1 Sobre Conocimientos - Saberes

El conocimiento es un producto social y no tiene más definición que la que le otorga el contexto socio-político en el cual se genera. Es decir, cada sociedad, en cada momento histórico, define ciertas prácticas como actividades cognoscitivas y designa el producto de esas actividades como conocimiento. Por ello, no hablamos de **conocimiento** sino de **conocimientos**, ya que el mismo no es único ni singular en la medida en que es el resultado de experiencias comunes y situadas que definen determinadas e históricas maneras de habitar el mundo.

Teniendo presente el Marco General Socio Político Pedagógico del presente Diseño Curricular, puede señalarse que el conocimiento consiste en organizar los datos de la realidad, darles un sentido, estructurarlos; pero en este caso, la estructura no como sustantivo sino como verbo, es decir, como acción. ¿En qué consiste esa acción? En organizar esos datos de la realidad, pasada y presente, estructurándolos en tramas históricas, económicas, sociales, científicas, filosóficas, artísticas y culturales, según correspondiera a cada campo de conocimiento. Es en esas múltiples y diversas tramas (teorías) en las cuales los datos incorporados han de cobrar validez y sentidos, y también requiere de un paso previo: la selección de unos datos²⁶ y no de otros. Esa selección nunca es neutral sino que está determinada por los intereses epistemológicos del sujeto cognoscente (ya sea que esos intereses sean más conscientes o menos conscientes). Tampoco son neutrales las fuentes de donde se obtienen los datos y las tramas donde se estructuran los mismos. Fuentes, datos y teorías²⁷ que remiten a una determinada cosmovisión y la sociedad, a una determinada epistemología.

En el caso de los sistemas educativos que habitamos, como parte de una Latinoamérica conquistada y saqueada desde hace más de quinientos años por los

26 En cuanto a la noción de información para diferenciarla de conocimiento, se entiende como dato, como expresiones o enunciados descontextualizados de la realidad o del marco conceptual y metodológico en el cual tiene significatividad.

27 La teoría entendida como un modo de intervención social, es decir, como un cuerpo de saberes que vuelven inteligibles el mundo y la sociedad que habito, como una caja de herramientas con capacidad de intervención sobre los mismos para recíprocas transformaciones (de la sociedad y de la teoría misma).



RESOLUCIÓN N° 1483
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

poderes imperiales de turno, se cristalizó una hegemonía epistemológica que valida una única forma de conocimiento: la razón eurocentrada. Ella responde a factores de poder que generalizan determinados conocimientos, dándoles valor de "universalidad" vinculada a lo occidental de carácter clasista, patriarcal y racista que destruyó, subordinó e invisibilizó otros saberes, otras cosmovisiones y otras epistemologías.

En la construcción de un Currículum para la Escuela Secundaria de Neuquén, el conocimiento adquiere un carácter descolonizador y emancipatorio de las situaciones de injusticia pasadas y presentes, contribuyendo a la creación de nuevas condiciones socioeducativas en la producción de pluri-versales saberes y epistemologías.

En esta misma dirección, hablar de conocimientos y saberes como una pareja dialéctica, pone en relevancia la "intencionalidad" del conocimiento es decir, qué hacer con aquello que conozco. Si se participa de la idea de que el conocimiento es un producto social, un hecho práctico, pensando su carácter descolonizador y emancipatorio, el mismo es políticamente liberador. Y en esa dirección se pueden tomar las palabras de R. Leis cuando manifiesta que:

...el saber es el resultado de la acción transformadora, del matrimonio de la práctica con la teoría (...) Conocemos cuando tomamos la práctica como punto de partida, profundizamos en la esencia de esa práctica (teorizamos) y volvemos a la práctica transformadoramente. Se teoriza pues a partir de la práctica (...) logrando así nuevos niveles de comprensión sin alejarnos de nuestra realidad (Leis, 1990: p. 17)

Los *saberes* son entonces *conocimientos* que se apropian de la realidad para transformarla a través de la praxis (teoría-práctica), son *el hacer de los conocimientos*.

3.5.2 Sobre los Contenidos Escolares

La idea de **contenidos escolares** es una construcción didáctica que implica todo aquello que se enseña en la escuela, lo que integra y compone el currículum escolar. Una de las raíces de este término se puede identificar con la idea de Chevallard (1997) referida a la clase como a un sistema didáctico, cuyos elementos son el estudiantado, el profesorado y los contenidos, componentes que interactúan en la dinámica de la clase. "En la escuela estos conocimientos se traducen en contenidos escolares. Esto significa que el conocimiento que transmite la escuela es el producto de un proceso de fabricación que tiene ciertas características (...) Los conocimientos no son verdades indiscutibles, son un recorte de la realidad y lo que se enseña no es independiente de la forma en que es enseñado" (en Katz y Rivas, 2017). Teniendo presente esta afirmación y en concordancia con el Marco General Socio Político Pedagógico del Documento Curricular, se puede señalar que:

...cuando los sujetos tienen un lugar activo y protagónico en la construcción de los modos de conocer y en el sentido de los mismos, esto posibilita estudiantes creativos, críticos, libres y que desarrollan el juicio crítico. (Contreras, 1996)

El conocimiento, en tanto relación, resulta valioso pedagógicamente toda vez que transforma y favorece prácticas de autonomía y de heteronomía como valores comunitarios. De este modo, se entiende al conocimiento como el acontecimiento que invita a valorar la excepción y lo distinto que cada encuentro pedagógico genera en relación a la novedad, lo inesperado y la construcción colectiva.

ES COPIA