2022

Propuesta Curricular

FORMACIÓN INTEGRAL DE ADOLESCENTES Y JÓVENES CON DISCAPACIDAD

Subsecretaría de Educación
Dirección de Educación Especial

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

DEE

Dirección General de Cultura y Educación

Propuesta Curricular para la Formación Integral de adolescentes y jóvenes con discapacidad: año 2022 / coordinación general de Claudia Bracchi. - 1a ed. - La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Subsecretaría de Educación, Dirección de Educación Especial, 2023.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-676-133-8

1. Educación Especial. 2. Docentes de Educación Especial. 3. Jóvenes. I. Bracchi, Claudia, coord. II. Título.

CDD 371.904

© 2023, Dirección General de Cultura y Educación

Subsecretaría de Educación

Calle 13 entre 56 y 57 (1900) La Plata

Provincia de Buenos Aires

ISBN 978-987-676-133-8

Diseño editorial y maquetación

Dirección Provincial de Comunicación

Esta publicación se ajusta a la ortografía aprobada por la Real Academia Española y a las normas de estilo para las publicaciones de la DGCyE.

Ejemplar de distribución gratuita. Prohibida su venta.

Autoridades

Gobernador

Axel Kicillof

Vicegobernadora

Verónica Magario

Director General de Cultura y Educación

Alberto Sileoni

Jefe de Gabinete

Pablo Urquiza

Subsecretaria de Educación

Claudia Bracchi

Dirección de Educación Especial

Sebastián Urquiza

Consejo General de Cultura y Educación

Vicepresidente 1° Silvio Maffeo

Vicepresidente 2° Néstor Carasa

Diego Di Salvo

Mariana Galarza

Renato Lobos

Diego Martínez

Natalia Quintana

Graciela Salvador

Graciela Veneciano

Marcelo Zarlenga

Esta Propuesta Curricular fue aprobada en sesión 18 del Consejo General de Cultura y Educación realizada el 15 de diciembre de 2022.

Equipos de trabajo

Coordinación general

Claudia Bracchi

Coordinación curricular Subsecretaría de Educación

Marina Paulozzo y María José Draghi

Responsabilidad institucional y pedagógica

Sebastián Urquiza - **Director de Educación Especial**

Daniela Larocca - **Subdirectora de Educación Especial**

Marcela Haydeé Cabadas - **Directora de Educación de Gestión Privada**

Equipo de la Subsecretaría de Educación

Equipo curricular

Ciencias Sociales: Gabriel Ávarez, Oscar Edelstein, Aníbal Loguzzo y Adrián Melo

Ciencias Naturales: Alejandra Defago y Gustavo Bender

Prácticas del Lenguaje / Literatura: Juliana Ricardo

Matemática: Silvia Rodríguez

Equipo de consulta de la propuesta

Inés Gabbai y Gabriel Bruno

Equipo de Contenidos Educativos

Coordinación: María José Bonavita

Edición y corrección: Matías Causa y Juliana Ricardo

Equipo curricular de la Dirección de Educación Especial

Coordinación curricular

María Eugenia Lapenda

Equipo de Formación Integral de la Dirección de Educación Especial

Soledad Flores, María Laura Pachano y Leandro Pérez

Pre-proyecto

Érika Gaggioli, Delia Góngora, María Eugenia Gallo, Mariel Dimastrogirolamo, Laura Kiel, María Eugenia Lapenda, Daniela Larocca, Soledad Flores, María Laura Pachano, Leandro Pérez y Clara Septié

Políticas de Cuidado y Educación Sexual Integral

Clara Septié, Egui Tassi y Santiago Zemaitis

Educación Digital

Mara Vilar y Santiago Zemaitis

Prácticas de la Ciudadanía

Laura Virginia Garbarini

Prácticas del Lenguaje

Lucrecia Ochoa

Prácticas del Quehacer Científico tecnológico

Carolina Rosenberg y Andrea Villena

Formación Técnica

María Laura Pachano, Leandro Pérez y Marcos Sebastián Pereyra

Aportes específicos

Delia Góngora, Laura Kiel, María Eugenia Lapenda y Egui Tassi

Educación Física

Valeria Cuenca, Marcela Mel y Daniela Frachia

Educación Artística

Mirna Recalde y Mariana Sinisi

Dirección Provincial de Comunicación

Carla Tous y equipo de la Dirección Provincial de Comunicación

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos la colaboración del conjunto de colegas y especialistas que nos acompañaron.

Agradecemos los aportes y el acompañamiento de los equipos de: Dirección de Educación Sexual Integral; Dirección de Ámbitos de Desarrollo de la Educación; Dirección Provincial de Educación Secundaria; Dirección Provincial de Educación Técnico Profesional; Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social; Dirección de Educación Física y Dirección de Educación Artística.

Asimismo, a todas las jefaturas regionales y distritales que se constituyeron en una pieza clave en la construcción de esta propuesta curricular.

Índice

RESOLUCIÓN 3743/2022 8

PRESENTACIÓN 13

MARCO GENERAL 16

ESTRUCTURA CURRICULAR 44

FORMACIÓN GENERAL 52

CAMPOS DE CONOCIMIENTO (FG) 78

PRÁCTICAS DEL LENGUAJE 79

PRÁCTICAS DE LA CIUDADANÍA 173

PRÁCTICAS DEL QUEHACER CIENTÍFICO-TECNOLÓGICO 270

EDUCACIÓN ARTÍSTICA 360

EDUCACIÓN FÍSICA 425

FORMACIÓN TÉCNICA 450

CAMPOS DE CONOCIMIENTO (FT) 469

ANEXO I 511

ANEXO II 513

GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

2022 - Año del bicentenario del Banco de la Provincia de Buenos Aires

Resolución firma conjunta

Número: RESOC-2022-3743-GDEBA-DGCYE

LA PLATA, BUENOS AIRES

Jueves 29 de Diciembre de 2022

Referencia: EX 2022-42602719-GDEBA-SDCADDGCYE - Formación Integral de Adolescentes, Jóvenes y Adultos con Discapacidad

---

VISTO el EX 2022-42602719-GDEBA-SDCADDGCYE, la Ley Provincial de Educación N° 13688, la Ley de Educación Técnico Profesional Nº 26058, la Resolución del Consejo Federal de Educación Nº 311/16, y;

CONSIDERANDO:

Que la Ley Provincial, en concordancia con la Ley de Educación Nacional Nº 26206, establece la estructura de los Niveles y Modalidades del Sistema Educativo Provincial;

Que la Ley Provincial de Educación en su artículo 3º establece que "La educación es una prioridad provincial y constituye una política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática y republi-

cana, respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social sustentable de la Provincia en la Nación.";

Que la Ley precedente en su artículo 39 establece que "...La Educación Especial es la Modalidad responsable de garantizar la integración de los alumnos con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los Niveles según las posibilidades de cada persona, asegurándoles el derecho a la educación, así como brindarles atención educativa";

Que el citado artículo 39 también establece entre sus objetivos y funciones para la Educación Especial los de "...Aportar Propuestas Curriculares para una Educación Especial que garantice los derechos de igualdad, inclusión, calidad y justicia social de todos los niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores con discapacidades, temporales o permanentes, que componen la comunidad educativa como elemento clave de las estrategias de desarrollo y crecimiento socio-económico de la Provincia y sus regiones.";

Que en el artículo 16, inciso o, define que la política educativa provincial debe: "Establecer prescripciones pedagógicas que les aseguren, a las personas con discapacidades temporales o permanentes, el desarrollo de sus posibilidades, la integración social y el pleno ejercicio de sus derechos."

Que las Resoluciones del Consejo Federal de Educación Nº 311/16, 155/11 establecen un marco político-pedagógico específico para la Propuesta Curricular para la Formación Integral de Adolescentes y Jóvenes con Discapacidad de la Modalidad, con la impronta de los criterios particulares de la política jurisdiccional;

Que la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social garantizados por el Estado Nacional y Provincial;

Que el Estado Nacional y el Estado Provincial tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todas las niñas y todos los niños, jóvenes y adultas y adultos bonaerenses;

Que el Sistema Educativo Provincial, desde la sanción de las mencionadas leyes y normativa, desarrolla la revisión y la actualización curricular de todos sus Niveles y Modalidades;

Que, a partir de la obligatoriedad del Nivel Secundario desde 2006, corresponde la organización de trayectorias educativas integrales que consideren a la totalidad de las y los estudiantes en esa franja etaria a través de distintas opciones y estrategias educativas;

Que la Ley de Educación Técnico-Profesional Nº 26058, abarca, articula e integra los diversos tipos de instituciones y programas para y en el trabajo;

Que dicha Ley, en el artículo 6, establece como algunos de sus fines y objetivos: "Desarrollar oportunidades de formación específica propia de la profesión u ocupación abordada y prácticas profesionalizantes dentro del campo ocupacional elegido; promover y desarrollar la cultura del trabajo y la producción para el desarrollo sustentable; crear conciencia sobre el pleno ejercicio de los derechos laborales.";

Que, de acuerdo con la Resolución del CFE Nº 311/16, «las jurisdicciones garantizarán el funcionamiento de instituciones de la Modalidad de Educación Especial bajo la denominación de escuelas de "Educación Integral para Adolescentes y Jóvenes con Discapacidad" para los casos en que se requiera el diseño de una trayectoria educativa que responda a las necesidades educativas de los estudiantes.»;

Que la Resolución provincial Nº 1664/17 determina que la Formación Integral "estará centrada en la construcción de saberes y el acceso al conocimiento y la cultura. Por su parte, brindará un trayecto formativo y contextualizado a fin de favorecer la construcción de conocimientos y habilidades para la vida social y la vinculación con el mundo del trabajo" (pág.19;).;

Que, en razón del tiempo de implementación transcurrido de la Resolución Nº 4418/11 que organiza la Formación Integral en la jurisdicción y su evaluación, es necesario reformular la Propuesta Curricular para la Formación Integral para Adolescentes y Jóvenes con Discapacidad de la provincia de Buenos Aires vigente;

Que la Formación General requiere la redefinición de su Estructura Curricular de modo que distribuya saberes y conocimientos culturalmente relevantes y de forma adecuada a todas y todos sus estudiantes;

Que la Formación Técnica necesita una actualización y reorganización de acuerdo con el dinamismo de los saberes y prácticas del trabajo, otros científicos, tecnológicos y sociales del Sector Socioproductivo con una perspectiva de ciudadanía;

Que se hace fundamental actualizar las certificaciones de Formación Técnica que reciben las y los estudiantes para que estas tengan validez nacional y les posibiliten mejores condiciones en su acceso al trabajo;

Que una nueva Propuesta Curricular es una herramienta para garantizar la Formación Integral de Adolescentes y Jóvenes con Discapacidad, brindando oportunidades a todas y todos para la adquisición de saberes significativos en diversos campos de conocimiento;

Que es necesario determinar los criterios para la elaboración de propuestas de enseñanza de acuerdo con esta prescripción curricular y en articulación con otros documentos curriculares de la Modalidad;

Que la Dirección de Educación Especial ha elaborado durante los últimos años lineamientos y orientaciones curriculares a partir del trabajo compartido con inspectoras e inspectores, directoras, directores y docentes resultando necesario incorporar estas producciones a una nueva Propuesta Curricular;

Que la información relevada en consultas provinciales, asistencias técnicas, jornadas de trabajo, presentaciones de Series curriculares y otros documentos, constituyen aportes para esta Propuesta Curricular;

Que la derogación de la Resolución Nº 4418/11 Anexo II no producirá ningún perjuicio al personal docente involucrado, garantizando que no se afectarán derechos laborales de las trabajadoras y los trabajadores de la educación;

Que el Consejo General de Cultura y Educación aprobó el despacho de la Comisión de Asuntos Técnico Pedagógicos en sesión de fecha 15 de diciembre de 2022 y aconseja el dictado del correspondiente acto resolutivo;

Que en uso de las facultades conferidas por el artículo 69, inciso e, de la Ley N° 13688, resulta viable el dictado del pertinente acto resolutivo;

Por ello,

EL DIRECTOR GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

RESUELVE

ARTÍCULO 1º. Derogar la Resolución Nº 4418/11, Anexo II: "Formación Integral de Adolescentes, Jóvenes y Adultos con Discapacidad", y toda otra norma en cuanto se oponga a la presente a partir del ciclo lectivo 2023.

ARTÍCULO 2º. Aprobar la Propuesta Curricular para la Formación Integral para Adolescentes y Jóvenes con Discapacidad, que, como Anexo IF-2022-42916051-GDEBA-SSEDGCYE, forma parte de la presente Resolución y que consta de cuatrocientas noventa y dos (492) páginas.

ARTÍCULO 3º. Determinar que las acciones que prevé la presente norma no producirán ningún perjuicio al personal involucrado, garantizando que no se afectarán los derechos laborales de las y los trabajadoras y trabajadores de la educación, conforme a lo establecido en el artículo 14 de la Ley Nº 13688.

ARTÍCULO 4º. La presente Resolución será refrendada por el Vicepresidente 1º del Consejo General de Cultura y Educación y por la Subsecretaria de Educación de este organismo.

ARTÍCULO 5º. Registrar esta Resolución en la Dirección de Coordinación Administrativa; comunicar al Departamento Mesa General de Entradas y Salidas; notificar al Consejo General de Cultura y Educación; a la Subsecretaría de Educación; a la Dirección de Educación de Gestión Privada; a la Dirección de Inspección General; a las Direcciones Provinciales de Educación de Niveles y Modalidades; de Políticas Socioeducativas y por su intermedio a quienes corresponda. Publicar, dar al Boletín Oficial e incorporar al Sistema de Información Normativa y Documental Malvinas Argentinas (SINDMA). Cumplido, archivar

Digitally signed by MAFFEO Silvio Adrian Date: 2022.12.01 17:16:26 ART
Location: Provincia de Buenos Aires

Silvio Maffeo

Vicepresidente 1°

Consejo General de Cultura y Educación

Dirección General de Cultura y Educación

Digitally signed by SILEONI Alberto Estanislao Date: 2022.12.16 14:30:48 ART
Location: Provincia de Buenos Aires

Alberto Estanislao Sileoni

Director General

Dirección General de Cultura y Educación

Digitally signed by BRACCHI Claudia Cristina Date: 2022.12.14 16:03:24 ART
Location: Provincia de Buenos Aires

Claudia Cristina Bracchi

Subsecretaria

Subsecretaría de Educación

Dirección General de Cultura y Educación

Digitally signed by GDE BUENOS AIRES

DN: cn=GDE BUENOS AIRES, c=AR, o=MINISTERIO DE JEFATURA DE GABINETE DE MINISTROS BS AS, ou=SUBSECRETARIA DE GOBIERNO DIGITAL, serialNumber=CUIT 30715471511

Date: 2022.12.29 16:56:20 -03'00'

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN

Política curricular 2020-2023

PRESENTACIÓN DE LOS DISEÑOS Y PROPUESTAS CURRICULARES

En el marco de la gestión se definió una ambiciosa política curricular por considerarla necesaria para el sistema educativo bonaerense y cuyo objetivo es la evaluación, revisión, actualización y elaboración de diseños y propuestas curriculares.

Los procesos de construcción curricular implicados se iniciaron en 2020, y el plan de trabajo contempló distintas líneas de acción. Cabe señalar que parte de dichas tareas también se llevaron a cabo durante la situación excepcional de pandemia, combinándolas con la elaboración del currículum prioritario para cada nivel y modalidad, estableciendo así los aspectos irrenunciables a ser enseñados en el marco de la excepcionalidad que se estaba transitando.

En paralelo, se avanzó en la construcción de las definiciones de la política educativa bonaerense. Se establecieron las prioridades y la hoja de ruta que marcaba sus etapas.

En ese marco, las definiciones y decisiones de política curricular, junto con la metodología de trabajo, fueron elementos centrales que permitieron el avance sostenido de las distintas direcciones dependientes de la Subsecretaría de Educación.

El sistema educativo bonaerense, con sus más de 21000 instituciones educativas, es un sistema en constante crecimiento y expansión, tanto en términos cuantitativos como en su misión político pedagógica de garantizar el derecho social a la educación de todas y todos los niños y las niñas, adolescentes, jóvenes, adultas, adultos y adultas y adultos mayores bonaerenses.

A partir de la decisión de llevar a cabo políticas públicas que se materialicen en acciones integrales e integradas, la Dirección General de Cultura y Educación provincial trabaja tanto en el mejoramiento de las condiciones materiales y edilicias que permitan garantizar trayectorias educativas en condiciones de dignidad e igualdad, como en la evaluación, la revisión, el diseño y desarrollo curricular en todos los niveles y modalidades del sistema educativo.

La construcción de las propuestas y diseños curriculares parte de la decisión política y la producción realizada por equipos técnicos abocados a tal fin, y se nutre y desarrolla en procesos de consulta a las y los docentes, equipos directivos, supervisores, gremios docentes, campo académico y la comunidad educativa ampliada.

Estos aportes son imprescindibles tanto para el análisis y la legitimación del proceso de diseño de los documentos, como para su futura implementación en las aulas.

El currículo es una conversación compleja, estructurada por el compromiso ético con la alteridad (Pinar, 2014). En este marco se desarrollan los procesos de definición curricular que involucran las definiciones de política educativa y cultural de nuestro gobierno, para ponerlas en diálogo con las demandas, las preocupaciones y los anhelos acerca de la herencia cultural que distintos sectores de la sociedad esperan que se transmita y que necesariamente será resignificada en las Instituciones educativas de la provincia al implementarse.

Se trata de un proceso dialógico, público, democrático y permanente cuya finalidad es la mejora de la enseñanza y, consecuentemente, de los aprendizajes.

El compromiso es trabajar para una educación pública de calidad en la provincia de Buenos Aires.

Propuesta Curricular Formación Integral para Adolescentes y Jóvenes con Discapacidad

Esta propuesta forma parte de las líneas políticas pedagógicas prioritarias de la Dirección de Educación Especial, y tiene como propósitos brindar a las y los jóvenes con discapacidad de la provincia de Buenos Aires una formación integral que sostiene una formación en y para la ciudadanía protagónica y responsable, propiciando la autonomía y la emancipación.

El marco normativo para el desarrollo de esta propuesta lo constituyen la resolución 311/16 del CFE y la resolución 1664/17. Esta última define que la Formación Integral estará centrada en saberes y en el acceso al conocimiento y la cultura. Este trayecto formativo y contextualizado favorecerá la construcción de conocimientos y el protagonismo de las y los jóvenes con discapacidad en el sistema educativo, en la vida social y en la vinculación con el mundo del trabajo.

Un Estado que interviene para equilibrar desigualdades en clave de derechos es el compromiso asumido por el equipo de la Dirección General de Cultura y Educación, siempre pensando en las y los estudiantes en su totalidad, sus experiencias vitales y trayectorias educativas, en las y los docentes, en las historias de las instituciones y, especialmente, contribuyendo con el porvenir de la educación bonaerense para construir colectivamente una sociedad más justa y una ciudadanía cada vez más democrática.

Claudia Bracchi

Subsecretaria de Educación

Alberto Sileoni

Director General de Cultura y Educación

MARCO GENERAL

volver al índice general

Presentación

La Modalidad de Educación Especial integra un sistema educativo bonaerense que tiene la responsabilidad de garantizar el derecho social a la educación sin exclusiones entendiendo que "la educación y el conocimiento son bienes públicos y constituyen derechos personales y sociales, garantizados por el Estado" (Ley Provincial de Educación 13688, artículo 2).

En articulación con los Niveles y otras Modalidades, es también agente del mandato social de transmitir a niñas, niños, adolescentes y jóvenes la producción cultural disponible, lo cual implica poner en tensión saberes, conocimientos, épocas, culturas y generaciones para "que todas y todos puedan enseñar y aprender experimentando relaciones de igualdad, libertad y justicia, y fortaleciendo lazos de solidaridad, cooperación y confianza" (DGCyE, 2022: 3).

Son los pilares de la Modalidad: el derecho político a las diferencias y la convicción de que las y los estudiantes con discapacidad son agentes de sus propias vidas y de cambio social, la centralidad de la enseñanza y la transversalidad protagónica dentro del sistema educativo.

La obligatoriedad educativa hasta la finalización del Nivel Secundario, determinada por la Ley de Educación Nacional 26206, alcanza también a las y los estudiantes con discapacidad. Por ende, a partir de entonces, se estableció la organización de trayectorias educativas integrales que consideren a la totalidad de la población en esa franja etaria a través de distintas opciones y estrategias educativas. Según la Ley Provincial de Educación, con el deber de garantizar "instancias y condiciones institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos que se ajusten a los requerimientos de todos los ámbitos de la educación" (Artículo 16).

En este marco, por un lado, muchas y muchos estudiantes con discapacidad continúan sus trayectorias en el Nivel Secundario. Por otro lado, según construcciones federales desde 2006 y por la Resolución 155/11 del Consejo Federal, se formalizó un trayecto educativo en función de otras necesidades, posibilidades e intereses y contemplando situaciones de discapacidad con el objetivo de ampliar la exclusiva formación laboral existente hasta ese momento.

Para dar cumplimiento a esta responsabilidad, por la Resolución 4418/11 se aprobó un trayecto educativo propio de la Educación Especial según la posibilidad de elaborar Propuestas Curriculares por parte de las Modalidades del sistema educativo provincial "de acuerdo con las particularidades institucionales y de los sujetos que atienden" (DGCyE, 2007 citado en 2011). Ese trayecto supuso un avance en el derecho a la educación de estas y estos jóvenes; se organizó en una Formación General mediante la selección de contenidos de los Diseños Curriculares del Nivel Secundario a cargo de las y los docentes y una Formación Técnica que integraba propuestas de la Modalidad con otras de Formación Profesional, y de la Educación Técnica y Agraria (DGCyE, 2011: 43).

A la luz de la evaluación de su implementación y por el dinamismo de las transformaciones culturales, en esta nueva etapa se modifica la Formación Integral de Adolescentes y Jóvenes con Discapacidad, reconfigurando sus propósitos, su estructura curricular y su orientación didáctica y de evaluación.

En la elaboración de esta Propuesta, se consideraron los aportes de docentes de la Modalidad expresados en mesas curriculares desarrolladas durante el proceso de escritura y aquellos recogidos en una consulta a escala provincial en la que participaron inspectoras, inspectores, equipos de conducción y docentes de Educación Especial, e inspectoras, inspectores, equipos de conducción y docentes de las Modalidades de Educación Física y de Educación Artística, y gremios docentes. Además, esta Propuesta fue presentada ante otras instituciones y agentes a los fines de intensificar su legitimidad (universidades nacionales participantes de la Red Interuniversitaria de Discapacidad, COPRET, organizaciones de personas con discapacidad, Dirección de Promoción de Derechos de las Personas con Discapacidad).

La Formación Integral para Adolescentes y Jóvenes con Discapacidad

Esta nueva Propuesta Curricular para la Formación Integral se configura como una respuesta político-pedagógica en un determinado momento socio-histórico que expresa la responsabilidad de educar a adolescentes y jóvenes con discapacidad sustentando un enfoque de derechos, el reconocimiento de ellas y ellos como sujetos plenos en el ejercicio de su ciudadanía, protagonistas de sus vidas y su época.

La Formación Integral para Adolescentes y Jóvenes con Discapacidad se constituye como una opción educativa de la Modalidad para estudiantes con discapacidad que concluyeron el Nivel Primario, tanto en las escuelas de Educación Especial como en las de ese Nivel, y se puede extender hasta los 21 años de edad.

Se considerarán las excepciones necesarias teniendo en cuenta el cumplimiento de la educación obligatoria para quienes no la hayan transitado y requieran de un apoyo o propuesta específica. A tal efecto, la Dirección de la Modalidad elaborará documentos que orienten y regulen dichas situaciones excepcionales.

Se concibe como:

La Formación Integral para Adolescentes y Jóvenes con Discapacidad se constituye como una opción educativa de la Modalidad para estudiantes con discapacidad que concluyeron el Nivel Primario, tanto en las escuelas de Educación Especial como en las de ese Nivel, y se puede extender hasta los 21 años de edad.

Una formación de transición entre la educación y el trabajo

Ello supone, por un lado, que este es un trayecto que acerca al mundo del trabajo, pero que las y los estudiantes continúan formándose en una escuela que educa para la ciudadanía y en un amplio rango de saberes, conocimientos y experiencias. Por otro lado, se configura por la mutua implicación entre ambos ámbitos. Las explicaciones sobre el mundo que se transmiten en la escuela integran la esfera del trabajo, como así también en los espacios de trabajo circulan conocimientos y saberes producidos en la escuela; en ambos casos, pueden ser apropiados y reelaborados (Arata y Telias, 2006).

Además, una formación de transición entre la educación y el trabajo es aquella donde se establece la necesidad de construir acuerdos institucionales capaces de crear cadenas de formación y práctica laboral de largo plazo entre ambos ámbitos, movilizando para ello los recursos y las oportunidades del sistema educativo, los sectores sociales, productivos y estatales comprometidos.

Una formación integral continua

Como formación integral continua, vincula dos instancias: la Formación General y la Formación Técnica, en un único proceso de enseñanza. Esta integración va más allá de una simple yuxtaposición o sucesión de estas instancias, dado que se lo-

gra a través de un tratamiento articulado, incluso incorporando conocimientos adquiridos fuera del ámbito escolar, y con una orientación sociolaboral (Fundación SES, 2011).

Un espacio de identidad juvenil que forma en y para la emancipación y la ciudadanía

La Formación Integral asume la educación de estudiantes en su pasaje de la infancia a la adolescencia y juventud para acompañar su transición a la vida adulta (Hegarty, 1990). Por ello, busca promover la mayor autonomía personal y social posibles construyendo una escuela que acompañe sus procesos de desarrollo, aun cuando los niveles de asistencia que algunas o algunos necesiten revistan fuerte intensidad, y precisamente para que puedan actuar libres sobre sus propias decisiones. Ello supone una escuela que aloje sus expresiones juveniles, les ofrezca espacios de aprendizaje de y en la participación, las y los aliente a proyectar un porvenir y vidas integradas a grupos de agencia social.

Una educación que distribuye una síntesis de elementos culturales relevantes

La Formación Integral distribuye una síntesis de prácticas, saberes, conocimientos y experiencias culturales en concordancia con las decisiones jurisdiccionales para esta misma franja etaria de estudiantes, síntesis reelaborada en adecuación a las necesidades y posibilidades de quienes se forman en ella y a los propósitos de este trayecto educativo.

Una educación para el trabajo que progresa gradualmente en la formación en un oficio

La Formación Integral educa en los saberes del trabajo, es decir en aquellas acciones del trabajo mediadas por relaciones políticas, sociales, económicas, tecnológicas, científicas; acciones que se establecen entre la acción y la conceptualización. Considera el trabajo como hecho educativo. Se orienta a la superación de la tradicional jerarquización de la teoría que considera la práctica como mera aplicación, al reduccionismo de asociar el trabajo al empleo y destinar la educación a los otros conocimientos y saberes distribuidos en las aulas (Spinosa, 2006).

A lo largo de este trayecto educativo, la formación para el trabajo progresa hacia la formación en un oficio a elección de cada joven dentro de una Familia Profesional según la oferta de cada institución.

Cada Familia Profesional es un conjunto amplio de ocupaciones que, por estar asociadas al proceso de producción de un bien o servicio, mantienen una singular afinidad formativa y significado en términos de empleo. La afinidad formativa de este conjunto amplio de ocupaciones se da a partir del reconocimiento de un tronco común de capacidades profesionales de base (aptitudes, habilidades, destrezas), de contenidos formativos similares y de experiencias (códigos, lenguajes, usuarios, tecnología, materiales, contenidos, etc.) que proporcionan contextos de trabajo semejantes, sea por el sector productivo al que pertenecen o por el producto o servicio que crean o por el tipo de cliente al que se dirigen (INET, 2022).

Cada Familia Profesional es un conjunto amplio de ocupaciones que, por estar asociadas al proceso de producción de un bien o servicio, mantienen una singular afinidad formativa y significado en términos de empleo.

En esta Propuesta, se amplían las Familias Profesionales ofrecidas en las escuelas de la Modalidad y se ordenan las actuales certificaciones que aún hoy se corresponden con Diseños que datan de los años 80 y, por ende, han perdido vigencia. Todas las certificaciones determinadas se enmarcan en la Educación Técnico-Profesional jurisdiccional y son de alcance nacional, en concordancia con los planteos de la educación para el trabajo de la época.

Las Familias Profesionales definidas para esta propuesta son:

- Actividades agropecuarias.
- Actividades artísticas.
- Carpintería.
- Construcciones.
- Cuero, marroquinería y calzado.
- Textil e indumentaria.
- Industria gráfica y multimedial.
- Gastronomía.
- Metalmecánica.
- Servicios personales.

Propósitos de la Formación Integral

- Asegurar el desarrollo de trayectorias educativas en continuidad con el Nivel Primario, tanto en la Modalidad como en las escuelas del Nivel, la progresión y diversidad de la enseñanza.
- Garantizar las trayectorias educativas de adolescentes y jóvenes con discapacidad en un marco de articulación con los Niveles y las Modalidades provinciales.
- Brindar una formación que posibilite a las y los estudiantes con discapacidad el desarrollo de sus proyectos de vida, y la mayor autonomía y autodeterminación posibles en sus recorridos vitales.
- Ofrecer espacios de participación juvenil y construcción de ciudadanía.
- Distribuir conocimientos y saberes culturalmente relevantes entre prácticas comunicativas de oralidad, lectura y escritura multimodales y plurilingües, prácticas tecnológicas, artísticas, científicas, matemáticas y de la Educación Física.
- Progresar desde una educación sobre los saberes del trabajo hacia la formación en un oficio.
- Formar para que las y los jóvenes puedan ejercer el derecho al trabajo al egreso de este trayecto educativo.
- Promover el protagonismo de las y los estudiantes en experiencias de formación socioeducativas.
- Posibilitar trayectos parciales en la Formación Integral a estudiantes con discapacidad que cursen en escuelas secundarias del Nivel o Modalidad.

Perfil de la egresada y el egresado

Al finalizar su trayectoria en la Formación Integral, la o el joven contará con una educación en la cual confluyen conocimientos, actitudes, habilidades y experiencias teóricas y prácticas que le permiten vincularse con el mundo del trabajo y la comunidad en general.

Se espera que la o el joven disponga de:

- Conocimientos y saberes para aplicar y desarrollar experiencias en su participación en diversos ámbitos sociales, culturales, laborales y educativos.

- Habilidades y experiencias que le permitan ejercer una ciudadanía crítica, protagónica y responsable.
- La mayor autonomía posible y la asistencia necesaria para la toma de decisiones con respecto a su proyecto de vida.

Fundamentos de la Propuesta Curricular

La Propuesta Curricular para Adolescentes y Jóvenes con Discapacidad se fundamenta en el principio del derecho social a la educación consagrado por la Ley de Educación Nacional (Artículo 1) y en la innegable responsabilidad del Estado de educar; por lo tanto, de "proveer una educación integral, inclusiva, permanente y de calidad en condiciones de igualdad" (Ley Provincial de Educación 13688, artículo 5).

El derecho social a la educación implica un primer acto político de reconocimiento de la igualdad de todas las personas como punto de partida, al mismo tiempo de sus diferencias, y de la inclusión educativa con centralidad en la enseñanza como la materialización de ese derecho. Para ello, se aspira a que la escuela se configure como un espacio público de encuentro intergeneracional amable, receptivo y democrático donde afirmar la presencia de todas y todos, con la especificidad de distribuir los bienes culturales de forma igualitaria por medio de la enseñanza sistemática.

La Formación Integral para Adolescentes y Jóvenes con Discapacidad debe alojar a la heterogeneidad de estudiantes en la variedad del territorio bonaerense, heterogeneidad definida por múltiples variables (diferencias de sus contextos, personales, trayectorias educativas previas) en intersección con sus situaciones de discapacidad. Además, tiene que reconocer las culturas juveniles, hacer lugar a los modos de sentir, pensar y actuar que les son propios y asegurar la participación estudiantil (Ley Provincial de Educación 13688). También, visibilizar y trabajar activamente en la disolución de las desigualdades socioculturales que aún caracterizan muchos contextos y responder al compromiso de distribuir conocimientos emancipadores que construyan justicia social.

La heterogeneidad y las desigualdades enunciadas alcanzan particularmente a las y los jóvenes con discapacidad. En principio, debido a la comprensión de la categoría "discapacidad" como un fenómeno social complejo al que se le han atribuido diferentes significados a través del tiempo entre la deficiencia

como cuestión individual y una condición relacional y, por ende, social. Aún hoy se continúan interpelando concepciones sobre la no-capacidad de las personas con discapacidad y su vulnerabilidad entendidas como inherentes a su situación, que desencadenan respuestas centradas en la caridad y compasión (Sempertegui, 2012), entre la dependencia y la heteronomía, y por eso necesitadas de una asistencia que las somete a las decisiones y la responsabilidad de otras y otros. A la vez, asignándoles un cierto lugar como cuerpos sin género, sin edad, sin religión, sin generaciones, sin historia, ni ciudadanía (Rosato et al, 2009).

En esta dirección, el modelo social (Oliver, 1998), sustento legal de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, refrendada por Argentina (Ley 26378), ubica el origen de la condición de discapacidad como una respuesta opresiva de los entornos a las personas. La citada Convención es el marco jurídico de protección de derechos humanos y libertades fundamentales y apunta a la eliminación de barreras para la plena participación. Luego, el ejercicio pleno de derechos supone profundizar problematizaciones situadas en los distintos ámbitos de la vida social de acuerdo con sus propias realidades, la especificidad de sus contextos y las actividades sociales implicadas en estos.

En la actualidad, investigadoras e investigadores que se posicionan en las denominadas teorías críticas estudian la producción de la discapacidad como categoría política y social, en especial en nuestro continente (Angelino, 2008, 2014; Carmona Gallego, 2021; Bidaseca et al, 2016; Ferrante, 2017; Fiorillo y Narbeburu; Yarza de los Ríos, 2019; Revuelta Rodríguez; Sartre, 2000; entre otras y otros). Sostienen que:

> La discapacidad es [...] una invención producida a partir de la idea de normalidad en el contexto de la modernidad; y en estrecha vinculación a una estructura económica, social y cultural con la deficiencia; es decir, es una forma más de inclusión que encuentra la normalidad para no dejar nada fuera de su órbita. La normalidad se presenta como una categoría de señalamiento de lo propio y lo impropio en un intento eficaz de discernimiento, de marcación y desmarcación, de clasificación, de separación entre Nosotros y los Otros (Almeida et al., 2008).

Precisamente al ser ubicada en el plano relacional entre sujetos y entornos (Ferrante, 2020), es preciso comprenderla como resultante de mecanismos y procesos históricos generadores de relaciones de poder, de identificación y de reconocimiento (Ibíd). Por eso, se hace imprescindible visibilizar también su interseccionalidad con condiciones de desigualdad en la vida de las personas: desigualdades de género, económicas, de sectores sociales, de acceso al trabajo, por pertenencias lingüísticas y culturales, entre otras.

Esta cuestión compromete ineludiblemente a las políticas y prácticas educativas. En este sentido, en nuestra provincia desde 1949, las intenciones educativas históricamente construidas para estudiantes con discapacidad también vienen siendo interpeladas de acuerdo con los dinamismos culturales expresados hasta en las propias demandas de las y los jóvenes, por la misma acción del sistema educativo y en conflictividad. Según tales dinamismos, la educación, por un lado, se ve interpelada a desnaturalizar la idea de normalidad mediante intervenciones que aseguren la inclusión de las y los jóvenes en los derechos de ciudadanía y en la distribución y producción de conocimiento. Por otro lado, se plantea confrontar las pretensiones de normalización que, de tanto en tanto, impregnan con mayor fuerza ciertos discursos y prácticas de intención hegemónica.

Por esto, un sistema educativo que se concibe inclusivo y democrático debe problematizar que los puntos de partida, los modos de transitarlo y las necesidades no son iguales para la totalidad de las y los estudiantes. Entonces, le corresponde decolonizar[1] modelos de patologización, dominación, exclusión y tutelaje, como de sobreexigencia, sobreadaptación y destinos anticipados. En este sentido, se tiene el compromiso de diseñar trayectorias educativas integrales como recorridos no lineales que consideren la más amplia posibilidad de desarrollo de todas y todos. Si bien las trayectorias constituyen recorridos singulares de vida y de aprendizaje en contextos institucionales (familiar, escolar, laboral), en el seno del sistema educativo de-

1 El uso del término ***decolonial*** pretende marcar una distinción con el significado en castellano del "des" y lo que puede ser entendido como un simple desarmar, deshacer o revertir de lo colonial. Es decir, pasar de un momento colonial a uno no colonial, como si fuera posible que sus patrones y huellas dejaran de existir. Con este juego lingüístico intento poner en evidencia que no existe un estado nulo de la colonialidad, sino posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistencia, transgresión, intervención, in-surgencia, creación e incidencia. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual se puede identificar, visibilizar y alentar "lugares" de exterioridad y construcciones alter-(n)ativas" (Walsh, K: 2017: 17).

ben ser historizadas, articuladas y desarrolladas en sucesivas propuestas pedagógicamente consistentes.

Asumiendo la perspectiva expuesta, esta Propuesta se encuadra en la Resolución 311/16 del Consejo Federal de Educación según la cual:

> Las jurisdicciones garantizarán el funcionamiento de instituciones de la Modalidad de Educación Especial bajo la denominación de escuelas de "Educación Integral para Adolescentes y Jóvenes con Discapacidad" para los casos en que se requiera el diseño de una trayectoria educativa que responda a las necesidades educativas de los estudiantes (Artículo 33).

Y de acuerdo con la Resolución provincial 1664/17:

> [...] estará centrada en la construcción de saberes y el acceso al conocimiento y la cultura. Por su parte, brindará un trayecto formativo y contextualizado a fin de favorecer la construcción de conocimientos y habilidades para la vida social y la vinculación con el mundo del trabajo (pág. 19).

Particularmente la formación para el trabajo dispuesta en la Formación Integral se enmarca también en la Ley de Educación Nacional, en la Ley Provincial de Educación y en la Ley de Educación Técnico-Profesional 26058, así como en las Resoluciones del CFE 261/06, 13/07, 115/10, 118/10, 264/15, entre otras.

El artículo 16 de la Ley de Educación Nacional prevé que el Ministerio de Educación de la Nación y las autoridades jurisdiccionales aseguran el cumplimiento de la obligatoriedad a través de alternativas institucionales, propuestas pedagógicas, programas especiales y recupera la centralidad de las y los adolescentes y jóvenes habitantes del territorio argentino como sujetos de derecho a la educación. La integración sistémica y el mejoramiento continuo de la calidad de la Educación Técnico-Profesional se constituyen en propósitos centrales que orientan un conjunto de procesos dinámicos y complejos, en el que intervienen múltiples actores. Dichos actores se vinculan con el fortalecimiento de los diversos ámbitos institucionales y niveles de intervención. Esto implica encontrar su traducción en instrumentos y mecanismos de carácter federal, que consideren la diversidad de las condiciones institu-

cionales de las unidades educativas y de las administraciones jurisdiccionales, la multiplicidad de actores que participan en ellas, así como la heterogeneidad de los contextos regionales y locales, de modo de orientar y fundamentar la definición de políticas y estrategias y la toma de decisiones en materia de educación técnico-profesional.

La Ley de Educación Técnico-Profesional crea tres regulaciones de alcance nacional a partir del respeto de los criterios federales y de las diversidades regionales con el propósito de sentar bases de mejora continua de la calidad: el Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico-Profesional, el Catálogo Nacional de Títulos y Certificados y la Homologación de trayectorias formativas que conducen a tales Títulos y Certificados. En el mismo, como lo establece la Ley Provincial de Formación Técnica, la formación de adolescentes y jóvenes con discapacidad de la provincia de Buenos Aires integra el Registro del INET a través de sus instituciones educativas

Esta Propuesta Curricular de Formación Técnica para la Educación Especial toma, entonces, los tres instrumentos mencionados para crear las condiciones necesarias para desarrollar una propuesta a nivel jurisdiccional. Esta propuesta facilitará que las instituciones brinden formación en un oficio elegido por cada joven, dentro de la oferta institucional disponible.

Otra serie de normas a escala internacional, nacional y jurisdiccional protegen condiciones de acceso y de apoyo al derecho al trabajo de las personas con discapacidad y también sustentan las decisiones curriculares de esta Propuesta. Por eso, es necesario generar experiencias y disposiciones para posibilitar a las y a los estudiantes, junto con los organismos que correspondan, el ejercicio del derecho al trabajo cooperativo, autogestivo, asociativo, con apoyo, protegido,[2] en el mercado laboral y darles a conocer sus derechos laborales, como todos los planes y programas del Estado de los que son destinatarias y destinatarios.

Por otra parte, esta Propuesta toma como referencia los Diseños Curriculares vigentes de la Educación Secundaria provincial y también prescripciones de la Modalidad de Educación Especial

2 Leyes nacionales que regulan el acceso al empleo para personas con discapacidad: 22431 para la concesión de franquicias y estímulos dentro del mundo del trabajo; 25689 sobre el cupo del 4% de la totalidad del personal de los organismos del Estado reservado a puestos de trabajo para personas con discapacidad; 24308 que establece la obligación del Estado de otorgar en concesión a personas con discapacidad, espacios para pequeños comercios en toda sede administrativa y el Régimen Federal del Empleo Protegido en la Ley 26816, entre otras.

(Disposición 3/17 de Áreas Específicas y otras orientaciones que conforman parte de su respuesta educativa para las y los estudiantes según sus distintas situaciones de discapacidad).

Organización de la Propuesta Curricular

Esquema de la Propuesta Curricular

<table>
<tr><th colspan="3">FORMACIÓN INTEGRAL PARA ADOLESCENTES Y JÓVENES CON DISCAPACIDAD
6 AÑOS</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Ejes transversales
Políticas de Cuidado y ESI
Educación Ambiental
Interculturalidad
Intersectorialidad
Educación Digital</td><td>CICLO BÁSICO
3 AÑOS
Fortalecimiento de las y los jóvenes como estudiantes</td><td>CICLO SUPERIOR
3 AÑOS
Fortalecimiento de las y los jóvenes en la construcción de sus proyectos de vida</td></tr>
<tr><td colspan="2">FORMACIÓN GENERAL
↕
FORMACIÓN TÉCNICA</td></tr>
</table>

La Propuesta Curricular para la Formación Integral

- Constituye un trayecto educativo estructurado en dos (2) Ciclos de 3 años cada uno: Ciclo Básico y Ciclo Superior que progresan en una continuidad y variedad de contenidos de formación. El Ciclo Básico se focaliza en el fortalecimiento de las y los jóvenes como sujetos de derecho y como estudiantes. El Ciclo Superior, en el fortalecimiento de las y los jóvenes en la construcción de sus proyectos de vida. Sin embargo, según la estructura curricular dispuesta existe una relación de transición de contenidos de enseñanza entre ambos ciclos.
- A su vez, se organiza en dos (2) instancias, una Formación General (FG) y una Formación Técnica (FT) coordinadas como una unidad, sosteniendo entre ellas una visión común sobre la enseñanza y la evaluación, y la complementariedad entre sus contenidos.
- Es el marco en el cual inscribir y revisar las decisiones respecto de qué enseñar, cómo hacerlo, qué y cómo evaluar para garantizar los propósitos formativos a lo largo de todo

el trayecto educativo. Se considera la posibilidad de definir institucionalmente la secuenciación de contenidos y las relaciones entre ellos en las propuestas de enseñanza de acuerdo con los grupos de estudiantes.

- Pretende que, durante su implementación, las y los docentes acerquen a las y los estudiantes los debates en curso y los saberes y conocimientos en transformación.

Contempla:

- La posibilidad de elaborar propuestas centradas en la o el estudiante (de carácter individualizado). Estas deben estar en concordancia con otros documentos curriculares de la Dirección de Educación Especial, según se especificará en la FG y la FT respectivamente.
- La posibilidad de que algunos de los contenidos de formación sean cursados en ciertos espacios curriculares de otras instituciones educativas de Nivel Secundario o de Educación Secundaria Técnica de forma individual o grupal. Para la selección de esos espacios, se deberán seguir criterios de enriquecimiento y de profundización en alguna materia escolar, temática, área/oficio de la Formación Técnica, proyecto o experiencia entre otras y otros estudiantes, espacios que no se brinden en las escuelas de la Modalidad, y/o constituyendo un trayecto en sí mismo a través de varios años escolares (por ejemplo, materias de una misma área de conocimiento: ciencias sociales, historia, geografía, etcétera). Estas decisiones deberán guardar coherencia interna y con esta estructura curricular. No son espacios que otorguen certificación.
- La posibilidad de que algunos de los espacios de formación sean cursados en instituciones educativas de Formación Profesional, según se especificará en el apartado de la FT. Estos trayectos otorgan certificación de la Modalidad de Educación Técnico-Profesional.

Ejes transversales

Ciertos ejes transversales ponen en relación el conjunto de contenidos formadores, que se incluyen más adelante en este documento. Su desarrollo articulado da sentido a los propósitos educativos sustancialmente como actitudes que constituyen subjetividad y comunidad. Asimismo, como perspectiva desde

la que se asume qué, cómo y con qué propósitos enseñar en cada Formación y espacio curricular, dado que se expresan en sus enfoques conceptuales y didácticos, y se transparentan en los contenidos de enseñanza.

Estos ejes son:

Políticas de Cuidado y Educación Sexual Integral (ESI)

Sin dudas, un aspecto central en la educación de las y los jóvenes es la Educación Sexual Integral (ESI) y el marco político-pedagógico de la Dirección de Educación Especial, inscripto en el de la jurisdicción, la considera como una política de cuidado. En la tarea de enseñar, se entiende el cuidado como aquella condición humana fundamental para que el acto educativo suceda.[3]

> Cuidar y educar deberían ir siempre de la mano, ya que esta trama vincular es la que hace posible el reconocimiento de la/el otra/o y desde las condiciones de igualdad (de trato y respeto igualitario, sin imposiciones y respetando los tiempos de todas/os). Así, cuidado, respeto mutuo, igualdad y reconocimientos conforman una red de vinculaciones, de formas de estar afectado por, entre y con otras/os. Cuidar en clave pedagógica es, ante todo, reconocer al otro, no solo su necesidad mediata sino su deseo, sus proyectos y sus esperanzas (DEE, 2021: 7).

El cuidado supone así un orden micropolítico en las instituciones educativas que aspira a cuidar alojando y afirmando la diversidad humana expresada en cada cuerpo y subjetividad. Del mismo modo, centrarse en el carácter pedagógico de la ESI (no solo como un cuerpo de conocimientos, habilidades y prácticas) debe animar a cada institución a desandar aquellas prácticas instituidas que reafirman el carácter normalizador de las instituciones educativas sobre las personas y sus sexualidades, poniendo en valor a la diversidad (sexo-genérica, cultural, socioeconómica y física/corporal).

Comprometerse con los propósitos y objetivos de la ESI permitirá reconocer y afrontar los mecanismos, los discursos y las prácticas que sustentan las violencias y vulneraciones de derechos, problematizando aquello que se considera "normal"

3 En 2006, se sanciona la Ley Nacional 26150. En el año 2015, la provincia de Buenos Aires sancionó su propia Ley de Educación Sexual Integral (14744).

identificando las categorías sociales que subyacen en la construcción de dichas prácticas: mujer, varón, persona sin discapacidad, persona con discapacidad, rica o rico, pobre, adolescente, joven, adulta o adulto, vieja o viejo, blanco, persona racializada, persona cis, persona trans, heterosexual, homosexual, bisexual, pansexual, asexual, urbano, rural, argentina, argentino, extranjera, extranjero, etcétera.

Estas, como otras categorías, operan de manera sistemática sobre todas las personas, perteneciendo a unas o a otras, reforzando aquellos mecanismos que permiten o vulneran el ejercicio pleno de los derechos humanos y la construcción de una ciudadanía libre de violencias, en especial los derechos sexuales y reproductivos. Una mirada interseccional, sobre los sentidos políticos y culturales que sustentan estas clasificaciones sociales, invita entonces a reconocer que las diferentes realidades (que intentan explicar estas categorizaciones) expresan mecanismos más profundos que deben ser problematizados, reflexionados y permiten la intervención sobre las mismas para su transformación.

Por ende, concebir la educación sexual como una forma de cuidado implica un tipo de acciones que no refuercen la tradición más negativa, represiva o preventiva de la sexualidad; esto es la asociación de la sexualidad a sus consecuencias. Pensada desde el cuidado, se aspira a una ESI que, en su enseñanza cuidadosa, brinde tempranamente herramientas y prácticas a todas y todos las y los estudiantes con discapacidad para que puedan autodefinirse, ejercer su autonomía, tener toda la información y la educación necesaria para poder decidir sobre sus propios cuerpos, sobre sus expresiones de género u orientaciones del afecto y del deseo (DEE, 2021). En esa dirección, constituye una intervención necesaria ante los mitos y prejuicios que aún persisten en torno a la sexualidad de las personas con discapacidad, y las decisiones sexuales y reproductivas sobre sus propias vidas que refuerzan una mirada capacitista, dependiente y asexuada que las violenta por no ir en el sentido de su autonomía y ejercicio ciudadano de decidir sobre sus cuerpos, excluyéndolas de derechos esenciales.

La ESI es el derecho de cada estudiante y la condición de posibilidad de construir un proyecto colectivo de vidas más libres y autónomas. Las y los jóvenes con discapacidad tienen los mismos derechos sexuales y reproductivos que el resto de las personas. Como docentes y responsables pedagógicos de las trayecto-

rias de las y los estudiantes, debemos interpelar los modos en los que se actualizan y cuestionan las representaciones adultas acerca de las y los jóvenes con discapacidad, sus adscripciones identitarias y la vivencia de su sexualidad. Es transversal e involucra, por lo tanto, todas las prácticas educativas a la cuales se la pueda vincular, lo cual incluye sustancialmente las dinámicas de las relaciones interpersonales. Fundamentalmente, aspira a transformar la vida de la escuela desde la enseñanza para construir una sociedad más justa y libre de violencias.

En este sentido, la Formación Integral debe estar atenta a si los cuidados hacia las y los jóvenes con discapacidad se basan en la sobreprotección o en la promoción de la autodeterminación. Asimismo, debe considerar el enfoque desde el cual se aborda el desarrollo de la sexualidad, cuestionar las formas de nombrar o asumir la identidad de las personas, así como los supuestos con los que se concibe a las familias, los cuerpos de las y los docentes, estudiantes, y sus identidades (DEE, 2021). Este enfoque se refleja, además, en un Área Específica de la Modalidad (Disposición 3/17, Anexo 3), Habilidades para la Participación y Vida Social (HPVS).

En definitiva, se pretende construir en cada escuela una educación ciudadana que no excluya a las y los estudiantes con discapacidad de los mismos derechos de los que gozan el resto de las personas. Por todo esto, su implementación debe impregnar un proyecto institucional que contemple la transversalización curricular en todas las áreas de enseñanza, el trabajo con los emergentes y la participación de las familias y las y los estudiantes. La ESI es una estrategia institucional, curricular, vincular que potencia, en el marco de la autonomía progresiva, la construcción de proyectos de vida más libres, autónomos y emancipadores (DEE, Op. Cit.).

Educación Ambiental

La educación ambiental ciudadana se constituye en un campo de intervención político y pedagógico que tiene como horizonte la construcción de una sociedad de derechos, social y ambientalmente más justa (Carvalho, 1999); "[...] es hija del crítico deterioro ambiental que ha producido una severa dislocación en la relación seres humanos-sociedad-naturaleza, traduciéndose tanto en incertidumbre y desesperanza, por un lado, como en un momento pleno de posibilidades de transformación societal, por el otro" (de Alba, 2007: 278, en Canciani, Cassanello y

Telias, 2009). Por ende, surge como respuesta a la crisis civilizatoria actual, como oportunidad de transformación social.

Este eje transversal recoge este pronunciamiento y se inscribe en la Ley de Educación Ambiental Integral (EAI) de la República Argentina 27621/21, la cual constituye el marco de implementación de una política pública nacional. A partir de dicha Ley, se inicia un "proceso permanente, integral y transversal" (Artículo 3) apoyado en una serie de objetivos, principios y fundamentos básicos, de contenidos temáticos específicos y transversales que tienden a:

> […] la formación de una conciencia ambiental, a la que articulan e impulsan procesos educativos integrales orientados a la construcción de una racionalidad, en la cual distintos conocimientos, saberes, valores y prácticas confluyan y aporten a la formación ciudadana y al ejercicio del derecho a un ambiente sano, digno y diverso. Se trata de un proceso que defiende la sustentabilidad como proyecto social, el desarrollo con justicia social, la distribución de la riqueza, preservación de la naturaleza, igualdad de género, protección de la salud, democracia participativa y respeto por la diversidad cultural. Busca el equilibrio entre diversas dimensiones como la social, la ecológica, la política y la económica, en el marco de una ética que promueve una nueva forma de habitar nuestra casa común (Artículo 2).

Esta Propuesta Curricular, entonces, adopta un concepto de ambiente como construcción humana compleja, en intersección con los otros ejes transversales, y pone de relieve la fundamental importancia del "cuidado del patrimonio natural y cultural" (Artículo 2). Por ello, asume un "abordaje holístico […] que permita comprender la interdependencia de todos los elementos que conforman e interactúan en el ambiente", tanto naturales como culturales, mediante un pensamiento crítico y, por ende, reflexivo acerca de la influencia de las propias decisiones y de las colectivas en el patrimonio común.

Estas intenciones se plasman en todos los espacios curriculares con el objeto de impulsar procesos educativos integrales orientados a la construcción de una ciudadanía ambiental. La selección y organización de los contenidos de enseñanza se sostienen en una perspectiva de igualdad desde un enfoque de género, en el respeto, la inclusión y la justicia como constitutivos de las relaciones sociales y con la naturaleza. En este sen-

tido, se promueve el conocimiento, el respeto y el cuidado de la biodiversidad, y la comprensión de las relaciones que existen entre el ambiente, la salud y la enfermedad (DEE, 2022).

Además, se considera fundamental la valoración de la multiplicidad natural y cultural como riqueza común. Se rescatan diferentes cosmovisiones en la comprensión del mundo que alientan la defensa de la vida, como las de los pueblos indígenas y de otros grupos culturales que aportan a la posibilidad de gestar otras alternativas para la vida común. Esta visión se responsabiliza también por una escuela bonaerense que reconozca "la extraordinaria heterogeneidad y diversidad de nuestro territorio, de sus comunidades y de la historia de su pueblo" (DGCyE, 2022: 16).

Siguiendo los lineamientos de la citada Ley, se propone una perspectiva que invita a repensar los modos de habitar el mundo y vincularnos con la naturaleza como también las prácticas de enseñanza y la construcción de saberes en las instituciones escolares, recreando abordajes y estrategias pedagógicas que fortalezcan el pensamiento crítico y creativo en torno a los asuntos ambientales.

En este sentido, la Formación Integral constituye un trayecto educativo de gran potencialidad para construir, en la Formación General y en la Formación Técnica, propuestas de enseñanza interpretativas y también transformadoras de realidades sociales donde se expresen problemas ambientales como oportunidades para tomar conciencia, incidir en la vida cotidiana, trabajar y producir de modos armoniosos con la naturaleza y la vida humana.

Interculturalidad

La noción de interculturalidad se entrelaza con la concepción de ciudadanía en términos de relaciones entre personas, relaciones por las que se configuran sentidos, prácticas compartidas de las que se es parte integrando grupos culturales.

Hablar de cultura significa adoptar la relación entre personas y entornos como categoría básica de conocimiento (DGCyE, 2008). En esta Propuesta se entiende la cultura como una categoría que integra todas las culturas (Julien, 2019) en tanto existen distintas experiencias de construcción de sentido compartidas en grupos que se sostienen como tales y no exclusivamente por sus lazos previos en una historia común, ni mucho

menos definidos por un conjunto de costumbres propias inalterables. En este sentido, la historicidad es para Segato (2018) un fluir siempre abierto y que permanece en tanto los grupos confirman su voluntad de seguir siéndolo en medio de sus controversias y deliberaciones internas.

Cada cultura pregunta y responde sobre el mundo desde su contexto y su sensibilidad construyendo un ámbito de significación propio. Sin embargo, las prácticas culturales no son fijas, varían; se abandonan unas y se adoptan otras por "préstamos" e invenciones (DGCyE, Op. Cit.) y tienen un devenir no concluido. Incluso, las personas pueden tener afiliaciones diferentes a lo largo de la vida y por ende, ser miembros de distintas comunidades de modo flexible y no esencialista.

Entonces, lo propio de las culturas es su interrelación e hibridación en una zona de "frontera". Aun en aquellos casos en que la interrelación es resistida o no percibida, siempre hay algo permeable. Sin lugar a dudas, la escuela es un lugar de encuentro entre grupos con experiencias, cosmovisiones y significados compartidos y otros disímiles. Asumir una perspectiva intercultural implica concebir que la ciudadanía se ejerce desde la posición particular de sujetos sociales que comparten espacios comunes desde esas diferencias y puntos de encuentro. Estas prácticas ciudadanas visibilizan la trama de las relaciones sociales y, por lo tanto, su riqueza, pero también cierta conflictividad.

Por un lado, parte de la conflictividad radica en que las diferentes representaciones de y sobre las otras y los otros tradicionalmente han producido respuestas institucionales basadas en la asimilación de "las y los diferentes" a través de una mirada uniformadora, de la anulación o la invisibilidad de otros saberes y experiencias para imponer aquello que se ha instalado como culturalmente superior y legítimo, y que podemos identificar como estrategias de colonización. En esta visión, el tratamiento de la conflictividad dependerá de cómo cada sujeto e institución crea la imagen de "esas otras y esos otros" con quienes se deben compartir espacios y cómo esa imagen repercute en el vínculo pedagógico y social que se crea entre ellas y ellos. La visión de y sobre las otras y los otros no es inocente y tendrá gran influencia en el carácter de las intervenciones, las creencias y los valores que las sustentan (DGCyE, Op. Cit.).

Por ende, la interculturalidad es, ante todo, una actitud, una manera de percibirse cada cual y la propia cultura integrando un complejo interrelacionado y en el reconocimiento del valor

único de cada interpretación del mundo. Es así que la escuela debe trabajar con voluntad integradora para albergar proyectos de futuro, aun en los contextos más críticos (Ibíd).

Por lo tanto, la premisa fundamental es desnaturalizar visiones estereotipadas y segregacionistas sobre otras y otros, y desmontar muchas veces la continuidad establecida entre las desigualdades sociales y económicas, y la multiplicidad cultural. Precisamente, distinguir desigualdad de diversidad implica un acto de reconocimiento de condiciones que son consecuencia de injusticias y vulneración de derechos.

En este sentido, se deben asumir desafíos vinculados a educar en contextos de una amplia variedad de modos de estar en el mundo. Incluso, la escuela misma genera otras prácticas propias de encuentros interpersonales exclusivos de ese contexto donde hay docentes y estudiantes, y transmisión de conocimientos sistematizados (los contenidos curriculares) que resisten, resignifican, expanden las propias concepciones previas. La perspectiva adoptada por la escuela define sus principales propósitos y contenidos, su visión sobre enseñanza, la interpretación de las causas de las dificultades escolares y sus posibles soluciones. Ante las situaciones de discapacidad de sus estudiantes, la escuela ha de interpelarse para que esta no sea una categoría que las y los defina en términos absolutos y excluyentes.

Una parte de la asunción de la perspectiva intercultural es el reconocimiento de la especificidad del discurso de la enseñanza y de las variedades lingüísticas y de comunicación que habitan toda escuela. Esto supone pensar el lenguaje en la escuela de forma más crítica, intercultural y democrática (Zavala, 2019). Por un lado, asumiendo el desafío que ya tiene de por sí la enseñanza de traducir el saber experto para ser distribuido como saber escolar a todas y a todos las y los estudiantes de modo accesible sin constituirse en una barrera, pero incrementando, a la vez, todos sus recursos culturales, incluso el lenguaje y el discurso. Por otro lado, reconociendo que la variación lingüística es lo propio de toda comunidad y, por ende, su inclusión en la práctica educativa es ineludible.

Particularmente, las aulas en la Formación Integral se caracterizan por las diferencias y la convivencia entre modalidades comunicativas y lingüísticas entre los tipos simbólico, analógi-

co e icónico.[4] Por estas modalidades no solo transcurren las interacciones espontáneas o se transmiten los contenidos a enseñar, sino que las lenguas, los códigos y los sistemas personalizados también constituyen objetos de enseñanza en sí mismos. Por lo tanto, esta realidad particular ha de asumirse como derecho de quienes aprenden implicando a las y los docentes en la construcción adecuada para que no solo se planifique su desarrollo y complejización, sino su transversalidad en la enseñanza de todos los contenidos.

Por otro lado, la perspectiva intercultural involucra un marco siempre abierto a la revisión de la norma escolar, ya no sustentada en una mirada adultocéntrica, autoritaria y rígida de concebir la autoridad sin posibilidades de ser cuestionada, y más bien orientada al sostenimiento de la jerarquía como política de cuidado y convivencia (DGCyE, 2008). Con estudiantes en situación de discapacidad, particularmente, este aspecto requiere una atención mayor a fin de promover que sean ubicadas y ubicados en posiciones subjetivas que propicien la construcción del sentido en torno a las cuestiones de la convivencia escolar y su participación en ellas.

En todos los tiempos, es una búsqueda permanente construir instituciones educativas sustentadas en la convivencia democrática, en el encuentro entre concepciones disímiles y variedades lingüísticas; en la valoración de los conocimientos que han quedado fuera de lo considerado culturalmente aceptado, lo científicamente validado, lo decretado como universal (de Sousa Santos, 2012).

Intersectorialidad

El enfoque intersectorial constituye un modo de educar en el seno de las comunidades; busca, en principio, la inscripción de las y los jóvenes con discapacidad en ellas. Supone el reconocimiento del territorio como el espacio habitado y construido en las interacciones entre las personas y entre ellas y el ambiente natural, como se expresa también en el eje Educación Ambiental.

A su vez, la intersectorialidad implica la "intervención coordinada de instituciones representativas de más de un sector social en acciones destinadas, total o parcialmente, a tratar los problemas

4 Lo simbólico se refiere a lenguas escritas, orales, de señas. Lo icónico, al empleo de representaciones de significado por medio de íconos, y lo analógico a la comunicación mediada por objetos reales, imágenes y el cuerpo.

vinculados con la salud, el bienestar y la calidad de vida" (FLACSO, 2015: 37). En este sentido, se despliegan estrategias para trabajar coordinadamente y en corresponsabilidad entre organismos e instituciones a fin de ofrecerles a las y los estudiantes mejores condiciones para transitar su experiencia formativa y el ejercicio de sus derechos educativos y ciudadanos.

Por otra parte, este eje transversal demanda que los organismos del Estado se ocupen de garantizar el conjunto de derechos que le corresponde a la población destinataria y en su continuidad entre los ámbitos educativos y del trabajo, el acceso a la salud, la vivienda, etc. Compromete a la escuela a acercar a las y los estudiantes el conjunto de derechos, planes, programas disponibles a distintas escalas (nacional, provincial, municipal).

Específicamente en una formación de transición entre la educación y el trabajo, como es este trayecto educativo, la visibilización de redes existentes y la sinergia necesaria para expandir posibilidades de desarrollo de las personas, las comunidades y los territorios cobra una particular relevancia para evitar tanto la superposición de acciones como su ausencia en pos del alcance de los derechos que les corresponden.

Precisamente, las visiones y acciones articuladas entre sectores deben dirigirse hacia la efectivización de derechos para que las y los estudiantes ejerzan su ciudadanía y puedan construir proyectos de vida emancipadores durante su etapa educativa y luego de su egreso.

Por ende, particularmente se hace eje en:

> […] una fuerte cooperación entre organizaciones del territorio y una política macro-institucional que apoye ese proceso para producir asociaciones robustas entre los "agentes de la formación" y "las instituciones de soporte" (organizaciones comunitarias, ONG, instituciones especializadas en juventud, organizaciones de jóvenes, de mujeres, centros de alumnos, etc.) (MEN, 2015: 51).

Educación Digital

Las nuevas tecnologías digitales incrementan y complejizan constantemente su protagonismo en la vida y la participación de las personas en el mundo a escala global. Por eso, es necesario formalizar cada vez más su inclusión crítica en las prácticas pedagógicas, ya que actualmente aquellas tienen

notable impacto en la constitución de subjetividades, ofrecen nuevas herramientas y nuevos caminos para la construcción de conocimiento, diferentes prácticas letradas y multimodales, otros modos de pensamiento y relación entre personas, distintas vivencias con respecto al tiempo y al espacio. Elementos tales como el entorno sociocultural y el contexto económico donde transitan las juventudes, su condición de discapacidad, su acceso cultural, su historicidad familiar así como el acceso a dispositivos tecnológicos y a Internet, las oportunidades de alfabetización digital hasta las oportunidades educativas son condicionantes de la posibilidad de ejercer el derecho a participar de la sociedad digital.

Es por ello que no alcanza con haber nacido en épocas digitales para saber cómo conducirse en ellas. El uso efectivo, consciente y responsable de la tecnología digital no sucede de manera espontánea, ni se vincula linealmente con un rango etario. Por ello, es necesario construir prácticas analíticas y críticas que pongan bajo la lupa lo que Internet ofrece, así como las propias acciones llevadas a cabo en línea.

En este escenario, se enfrentan nuevas formas de inclusión/exclusión social donde el uso de la tecnología pone en juego dimensiones entre las que se pueden mencionar los nuevos modos de interacción, la vinculación y construcción de subjetividades, las formas innovadoras de participación y organización, las nuevas alternativas para enseñar y aprender, el surgimiento de nuevas ocupaciones y formas de trabajo, nuevas relaciones entre la ciudadanía y el Estado.

Todas estas prácticas involucran la aparición de la "huella digital"[5] como parte de un perfil individual y en relación con ella, aparecen nuevas formas de pensar la privacidad y la seguridad, así como nuevos derechos y responsabilidades vinculados a esa ciudadanía digital.

En la actualidad, la subjetividad de cada cual se ve también construida en las interacciones en la vida digital, entre qué se decide manifestar y las respuestas que se reciben de otras y otros; es decir que es afectada por miradas y reacciones ajenas que confirman una imagen de sí, especialmente atendiendo al uso y la difusión de las redes sociales. Por otro lado, esto

5 La "huella digital" se genera por el uso de redes sociales, navegadores, herramientas de chat o videoconferencia, correos electrónicos, etcétera. Cada vez que el usuario utiliza estas herramientas se va guardando un registro con la actividad realizada. La sumatoria de todas esas huellas forman una fotografía instantánea que revela mucha información sobre nosotras/nosotros y en consecuencia tiene valor comercial.

reposiciona las relaciones entre lo público y lo privado. Los límites de cada una de estas esferas de la vida social están en transformación y son significados a (re)construir de modo muy diferente que en relaciones que transcurren solo en presencia física. Sin embargo, ambos modos de participación social conviven y el perfil digital no puede estar disociado de la persona que se es por fuera de ese ámbito. Todo lo que sucede en línea afecta de manera directa el transcurrir cotidiano y viceversa. Es por ello que verlo como un todo posibilita una mirada holística del sujeto en todos los ámbitos en los que se desenvuelve.

Las imágenes o fotografías del propio cuerpo, los actos de compartir información sobre las personas, las interacciones en redes sociales u otros medios digitales, etc. son aspectos que se incluyen en la manera en que las personas (particularmente las y los jóvenes) se presentan a sí mismas y, por lo tanto, construyen subjetividad: esto es, la forma en que se representan y es perdurable en el tiempo.

Con referencia a lo anterior, entonces, la vida digital también constituye una serie de interacciones que son pasibles de ser educadas y cuidadas, no solo entre pares sino también en los distintos espacios que transitan adolescentes y jóvenes. Esto implica pensar institucionalmente respuestas a preguntas tales como: ¿se consulta al colectivo de estudiantes sobre la difusión de sus imágenes? ¿Cómo se valida su consentimiento? ¿Se trabaja sobre lo que implica el ciberbullying en las interacciones digitales? ¿Se da difusión a cómo y cuándo es necesario denunciar situaciones que suceden en línea y las vías para hacerlo? ¿De qué manera se aborda la existencia de identidades falsas y las estrategias de verificación y/o cuidados frente a esta situación? ¿Qué criterios deben trabajarse y ponerse en juego para verificar la veracidad de la información que se encuentra en línea?, entre muchas otras.

Claramente, esto comporta la necesidad de formar en una ciudadanía digital responsable y cuidada. "La relación entre la apropiación de las tecnologías digitales de los y las jóvenes y las prácticas de cambio social, con fines de inclusión, expresión y participación, se constituye a través de diversas dimensiones: la política, la comunicativa, la sociológica y la emotiva" (Anduiza, Cristancho y Cantijoch, 2012). Y será necesario abordarlas pensando su injerencia tanto en lo cultural, laboral e interpersonal como en lo educativo.

Al mismo tiempo, son instrumentos y, a la vez, objetos de aprendizaje en función de la posibilidad que las nuevas herramientas digitales otorgan para el acercamiento a objetos de conocimiento y para la producción de contenidos. Otras prácticas letradas modifican con una velocidad enorme las posibilidades y los requerimientos para interactuar con ellas, y otras y otros, y hasta potencian posibilidades entre lenguas, códigos, sistemas de significado y la capacidad de producir contenidos con pocas herramientas hipertextuales, hipermediales con convergencia de dispositivos, plataformas y recursos. También, involucran un sentido de pertinencia y responsabilidad sobre lo consultado, valorizado y difundido.

Como parte de lo anterior, las herramientas digitales vienen ampliando posibilidades comunicativas para las personas con discapacidad a través dispositivos tecnológicos y herramientas que permiten incrementar niveles significativos de autonomía, y que deben ser enseñados en la escuela. Las alfabetizaciones multimodales cobran protagonismo, haciendo evidentes nuevas formas de comunicarse y de leer el mundo. El uso de íconos, audio, video, imágenes como soportes comunicativos amplía las formas de expresión y de recepción de información, así como también flexibiliza las competencias necesarias para producir y leer, incluso materiales escritos convencionalmente. Dictarle a un dispositivo, escuchar la conversión a voz de una información escrita que hace una aplicación son estrategias que permiten novedosas formas de relacionarse con la cultura impresa y que habilitan nuevas formas de desempeñarse como personas alfabetizadas.

Por lo dicho, en la educación de las y los estudiantes es fundamental la transversalidad de una visión crítica sobre las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en cuanto a su significatividad social y personal, como la incorporación de prácticas, dispositivos tecnológicos y recursos digitales para que ellas y ellos progresen hacia un lugar de receptoras/receptores y productoras/productores de contenidos y prácticas en tanto ciudadanas y ciudadanos digitales responsables de sí y de las y los demás.

Los campos de conocimiento de la Formación Integral

Para definir los espacios curriculares de la Formación Integral, se seleccionó el concepto de campo de conocimiento. Un campo de conocimiento está compuesto "por una red de disciplinas

de estudio, enfoques, debates y espacios de encuentro" (Castiblanco Durán, 2013: 11). Se configura como un universo de construcción de sentidos desde donde interpretar la realidad social y natural. En la actualidad, los campos de conocimiento se comprenden en sus relaciones más bien dinámicas y búsquedas conjuntas que en separaciones rígidas.

Los campos de conocimiento establecidos en esta Propuesta Curricular responden a una organización pedagógica propia de la Formación Integral de Adolescentes y Jóvenes con Discapacidad provincial; solo existen en ella.

Los campos de conocimiento establecidos en esta Propuesta Curricular responden a una organización pedagógica propia de la Formación Integral de Adolescentes y Jóvenes con Discapacidad provincial; solo existen en ella.

Por esa decisión:

- Se delimitan a partir de la focalización en ciertos quehaceres colectivos motivados por intereses particulares y modos de generar la vida en común.
- Exceden divisiones que puede haber entre contenidos clasificados como "pertenecientes" a una materia escolar u otra sin que por integrarlos se diluyan las especificidades teóricas ni las construcciones metodológicas de sus disciplinas de referencia.
- En cada campo de conocimiento se agrupan prácticas, conocimientos, saberes y problemas.
- Buscan potenciar vinculaciones en la medida en que evidencian sus relaciones en actividades humanas, saberes y conocimientos. Por ejemplo, se encontrarán contenidos matemáticos junto a formulaciones que se podrían identificar como "de" las Ciencias Sociales; será posible encontrar contenidos "de" la geografía vinculados con problemas "de" las Ciencias Naturales; química relacionada con la ciudadanía; arte con la historia.
- Aparecen organizados por relaciones originales de contenidos de acuerdo con su relevancia cultural, su capacidad generativa de otras relaciones, las características de la Formación Integral, las necesidades y posibilidades de las y los estudiantes con discapacidad y los contextos.
- Conservan una cierta relación con el recorte de contenidos establecido en las materias del Nivel Secundario y con los Diseños Curriculares de la Educación Técnico-Profesional.

- Integran otras prescripciones curriculares de la Modalidad de Educación Especial, como las Áreas Específicas (Disposición 3/17) y documentos de orientación.
- Hacen lugar a otros lenguajes con los que se embellecen, interrumpen, metaforizan fenómenos del mundo y la vida, no solo a los conocimientos y saberes de interés explicativo y descriptivo. También hacen lugar a aquellos conocimientos populares, a los saberes ancestrales que fueron desestimados por no haber sido científicamente validados (de Souza Santos, Op. Cit.), a los propios de las comunidades de las y los estudiantes en diálogo intercultural.
- Adoptan, en la mayoría de ellos, una denominación a partir del concepto de práctica social (por ejemplo, Prácticas de la Ciudadanía). Las prácticas sociales son modos de hacer colectivos, frecuentes, sostenidos, motivados que se desarrollan con cierto contenido y formatos de interacción entre personas. Por ellas, se forma una red de relaciones sociales y significados compartidos durante la participación misma y se produce el espacio común (Crosta, 2006).
- Las Prácticas del Lenguaje se corresponden con ese espacio ya definido en los Diseños Curriculares de la jurisdicción y profundizan un enfoque plurilingüe.[6]
- Dos espacios curriculares, Educación Física y Educación Artística, conservan su denominación habitual en la jurisdicción. Cada uno de ellos constituye un campo que incluye también prácticas y experiencias articuladas con lo socio-comunitario y con los otros campos de conocimiento de la Formación Integral.

6 Un enfoque plurilingüe supone una enseñanza en la coexistencia de lenguas, códigos, modalidades y sistemas para lograr la comunicación y, por ende, interacciones para la enseñanza y el aprendizaje. Involucra el desarrollo de estrategias para la comprensión, expresión, mediación e interacción entre estudiantes y docentes. La acepción "plurilingüe" también incluye fenómenos que se producen entre estas lenguas, códigos y sistemas ya que estos se combinan, alternan, mezclan, se traducen. Todo esto sucede como prácticas que realizan las personas en entornos propios de este tipo de comunicación. Estas prácticas también se enseñan y son objeto de reflexión y sistematización, y por ende de la valoración de los aprendizajes.

ESTRUCTURA CURRICULAR

Formación General

FORMACIÓN GENERAL							
EJES TRANSVERSALES Políticas de Cuidado y ESI Educación Ambiental Interculturalidad Intersectorialidad Educación Digital	CAMPOS DE CONOCIMIENTO	CICLO BÁSICO			CICLO SUPERIOR		
		BLOQUES					
		1er año	2º año	3er año	4º año	5º año	6º año
	Prácticas de la Ciudadanía	Ciudadanía y Participación		Ciudadanía y Política		Ciudadanía y Trabajo	
	Prácticas del Lenguaje	Comunicación e Interacción		Comunicación e Identidades		Comunicación y Autonomía	
	Prácticas del Quehacer Científico Tecnológico	Ciencia, Tecnología y Ambiente		Ciencia, Tecnología y Ciudadanía		Ciencia, Tecnología y Derecho al Trabajo	
	Educación Artística	Prácticas de Experimentación		Prácticas de Investigación		Prácticas de Producción	
	Educación Física	Educación Física: Formación Corporal y Motriz		Educación Física: Cultura Corporal y Motriz		Educación Física: Trabajo, Salud y Proyectos Sociocomunitarios	

volver al índice general

Formación Técnica

<table>
<tr><td rowspan="9">EJES TRANSVERSALES
Políticas de Cuidado y ESI
Educación Ambiental
Interculturalidad
Intersectorialidad
Educación Digital</td><td colspan="6">FORMACIÓN TÉCNICA</td></tr>
<tr><td colspan="3">CICLO BÁSICO</td><td colspan="3">CICLO SUPERIOR</td></tr>
<tr><td>1er año</td><td>2º año</td><td>3er año</td><td>4º año</td><td>5º año</td><td>6º año</td></tr>
<tr><td colspan="6">CAMPOS DE CONOCIMIENTO</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Prácticas de Exploración en la Formación Técnica</td><td rowspan="2">Prácticas de Aproximación a los Sectores Socioproductivos</td><td colspan="2">Prácticas Básicas de la Familia Profesional</td><td colspan="2">Prácticas Especializadas de la Familia Profesional</td></tr>
<tr><td>Bloque I</td><td>Bloque II</td><td>Bloque I</td><td>Bloque II</td></tr>
<tr><td colspan="4" rowspan="3"></td><td colspan="2">Prácticas Formativas en Ambientes de Trabajo (en 5º y/o 6º)</td></tr>
<tr><td colspan="2">Proyectos Sociocomunitarios

Economía Social
Cooperativismo
Emprendedurismo o asociativismo</td></tr>
</table>

volver al índice general

Carga horaria total

La carga horaria total de la Formación Integral es de 40 horas semanales, divididas en 2 turnos de 20 horas semanales cada uno, lo que implica una carga de 8 horas diarias.

Organización de los campos de conocimiento

Los distintos campos de conocimiento justifican su lugar en esta Propuesta Curricular en función del recorte conceptual y didáctico que se decidió para cada uno de ellos en un momento particular de la trayectoria de las y los estudiantes. Para su organización común, se determinan los siguientes componentes curriculares:

- **Nombre del campo de conocimiento.** Define el espacio curricular desde el enfoque conceptual y didáctico que se sostiene para su lugar en la FG o FT, para su organización interna, y en articulación con los otros espacios de enseñanza. En los campos de FT, específicamente en el Ciclo Superior, se agregan aspectos que corresponden según los marcos de referencia del Instituto Nacional de Educación Tecnológica.
- **Propósitos generales del campo de conocimiento.** Definen el alcance de los ejes de enseñanza de cada espacio curricular para el final del tránsito educativo.

Los campos de conocimiento se organizan en bloques que intensifican ciertas prácticas en particular y definen su contenido en una continuidad con los otros bloques del mismo campo. En cada bloque se explicita:

- **El bloque (nombre) y su enseñanza.** Especifica la delimitación conceptual y para la enseñanza que supone el bloque dentro de un campo de conocimiento.
- **Propósitos.** Definen el alcance de los ejes de enseñanza establecidos para el bloque dentro de un campo de conocimiento.
- **Objetivos de aprendizaje.** Expresan los progresos esperados en el aprendizaje en relación con lo enseñado. Se vinculan con los propósitos de enseñanza del campo de conocimiento, los contenidos, las orientaciones didácticas y las orientaciones para la evaluación.

- **Organización de contenidos.** Explicita las decisiones que se tomaron respecto de la estructuración de los contenidos de enseñanza del bloque. La modalidad de formulación de los contenidos influye en la orientación que debe seguir la enseñanza. Se estructuran en:

    - **Ejes organizadores.** Reúnen grupos de contenidos a partir de criterios explicitados y se vinculan con el enfoque para la enseñanza y con los indicadores de avance de los aprendizajes.

      En cada eje se explicitan las prácticas y sus conocimientos involucrados reunidos en núcleos que se consideran para la totalidad de estudiantes como formación nodal común. A su vez, se establecen contenidos obligatorios adicionales para algunas y algunos estudiantes (fundamentalmente por su incidencia en los aprendizajes en razón de su situación de discapacidad), los cuales suponen la articulación con otras prescripciones de la Modalidad y su integración en todas las propuestas de enseñanza. La enunciación de los contenidos indica cómo se espera que sean enseñados.

- **Orientaciones didácticas.** Explicitan el enfoque adoptado para la enseñanza incluyendo el margen de las variaciones posibles en cuanto a tipos de conceptualización a promover, estrategias y recursos de acuerdo con las necesidades de las y los estudiantes, también en razón de sus situaciones de discapacidad y sus trayectorias educativas. Las orientaciones didácticas se basan en los propósitos de la enseñanza, en el tipo de presentación de los contenidos e inciden en los indicadores de avance establecidos para los aprendizajes de las y los estudiantes.
- **Orientaciones para la evaluación.** Indican los alcances del aprendizaje de las y los estudiantes (indicadores de avance de los aprendizajes) en vinculación con el alcance de las propuestas de enseñanza que desarrollan las y los docentes. Están en relación con los ejes organizadores, los contenidos y las orientaciones didácticas. Orientan acerca del tipo de situaciones y tareas en las que se pueden recuperar indicios de los procesos de aprendizaje y enseñanza.
- **Bibliografía y recursos sugeridos.**

A partir de estos componentes comunes, se presentan variaciones de acuerdo con la especificidad de los campos.

Certificación

La Modalidad de Educación Especial bonaerense se propone resolver la superposición y variedad de certificaciones, y además de limitado alcance, que reciben actualmente las y los jóvenes con discapacidad como terminalidad de esta etapa formativa. Para ello, se analizaron los marcos legales para elaborar una propuesta para la Formación Técnica consistente y actualizada en concordancia con una certificación de validez nacional.

En este análisis se exploró el encuadre y el reconocimiento de la práctica profesional de los sectores productivos en el INET. Los marcos normativos establecidos en ese Instituto se estructuran en dos partes principales.

En la primera, parte se define el perfil profesional de una técnica o un técnico; en forma sintética, se explicita el alcance del perfil profesional, el área ocupacional y las habilitaciones profesionales. En forma acotada, se expresa un conjunto de funciones, actividades y habilidades que una trabajadora o trabajador puede desempeñar en el mundo del trabajo y la producción. Además, describe en amplitud el conjunto de actividades que puede desarrollar quien accede a la certificación, su campo de aplicación y sus requerimientos. El perfil profesional también indica a las y los actores del mundo del trabajo y la producción cuáles son los desempeños de calidad que se esperan de una o un profesional, constituyendo así un código de comunicación entre el sistema educativo y el productivo.

En la segunda parte, el marco de referencia explicita las consideraciones mínimas acerca de la trayectoria formativa (campos de formación y de prácticas profesionalizantes) que conducen a distintos niveles de certificación que se van alcanzando a lo largo de la trayectoria formativa.

Por lo tanto, en concordancia con las normas nacionales y jurisdiccionales vigentes que se han mencionado, la Modalidad decidió articular las orientaciones de los Marcos de Referencia y las Normas de Competencia actuales desarrolladas en el INET y, en diálogo con ese organismo y la Educación Técnico-Profesional provincial, se concreta lo que por derecho les corresponde a nuestras y nuestros estudiantes: una certificación vinculada a las demandas de los sectores socioproductivos actuales y de carácter nacional, y que expresa aquello que han aprendido conforme lo enseñado.

Certificaciones definidas en esta Propuesta Curricular

Familia Profesional	Certificación Básica	Certificaciones Especializadas
Actividades Agropecuarias	Auxiliar en Actividades Agropecuarias	Huertera/ Huertero con Excedente
		Jardinera/ Jardinero de Parques y Jardines
Actividades Artísticas	Artesana/ Artesano	Artesana/ Artesano de Cerámica y/o Vidrio
		Artesana Especializada/ Artesano Especializado en Actividades Artísticas (mimbrería, orfebrería, etc.)
Carpintería	Auxiliar en Carpintería	Diseñadora y Armadora/ Diseñador y Armador de Muebles
		Restauradora/ Restaurador de Muebles
Construcciones	Auxiliar en Construcciones	Albañil en Construcción en Seco
		Albañil en Construcciones Tradicionales
Cuero, Marroquinería y Calzado	Auxiliar en Cuero, Calzado y Marroquinería	Artesana/ Artesano en Cuero
		Auxiliar en Confecciones de Cuero: aparado, armado y acabado de calzado.
Textil e Indumentaria	Auxiliar en Indumentaria y Productos de Confección Textil	Auxiliar de Moldería: corte y confección de prendas
		Estampadora/ Estampador Textil
Industria Gráfica y Multimedial	Auxiliar en Industria Gráfica	Estampadora/ Estampador en Serigrafía
		Estampadora/ Estampador en Sublimado
Gastronomía	Auxiliar en Gastronomía	Auxiliar en Panadería y Repostería
		Auxiliar en Cocina
Metalmecánica	Auxiliar en Metalmecánica General	Auxiliar en Herrería
		Soldadora/ Soldador Básico
Servicios Personales	Asistente de Atención al Público en Salón de Belleza	Peluquera/ Peluquero y/o Barbera/ Barbero
		Asistente Maquilladora/ Maquillador

Se otorgará la certificación correspondiente a la acreditación del **bloque II** de las **Prácticas Básicas de la Familia Profesional** cursada por la o el estudiante al completar ese nivel como el máximo alcanzado, independientemente del tiempo de aprendizaje que le haya implicado.

Se otorgará la certificación correspondiente a la acreditación del **bloque II** de las **Prácticas Especializadas de la Familia Profesional** cursada por la o el estudiante, según la Especialización elegida en la Formación Técnica.

Los estudios cursados en Centros de Formación Profesional recibirán la certificación correspondiente emitida por la Modalidad de Educación Técnico-Profesional.

De acuerdo con lo regulado por los marcos normativos vigentes a escala nacional y provincial, es responsabilidad de los organismos que intervienen en el área de Educación y Trabajo actualizar las propuestas formativas vinculadas a las Familias Profesionales.

Por lo dicho, la Dirección de Educación Especial sostendrá procesos de ampliación de las Familias Profesionales y de actualización de las certificaciones especializadas tomando como referencia los foros sectoriales de Educación y Trabajo y las mesas coordinadas por el Consejo Provincial de Educación y Trabajo.

FORMACIÓN GENERAL

Formación General

FORMACIÓN GENERAL 55

CAMPOS DE CONOCIMIENTO (FG) 78

PRÁCTICAS DEL LENGUAJE 79

Bloque Comunicación e Interacción

Primer Ciclo - Primer y segundo año 101

Bloque Comunicación e Identidades

Primer / Segundo Ciclo - Tercer y cuarto año 125

Bloque Comunicación y Autonomía

Segundo Ciclo - Quinto y sexto año 151

PRÁCTICAS DE LA CIUDADANÍA 173

Bloque Ciudadanía y Participación

Primer Ciclo - Primer y segundo año 187

Bloque Ciudadanía y Política

Primer / Segundo Ciclo - Tercer y cuarto año 224

Bloque Ciudadanía y Trabajo

Segundo Ciclo - Quinto y sexto año 247

PRÁCTICAS DEL QUEHACER CIENTÍFICO-TECNOLÓGICO 270

Bloque Ciencia, Tecnología y Ambiente

Primer Ciclo - Primer y segundo año 283

Bloque Ciencia, Tecnología y Ciudadanía

Primer / Segundo Ciclo - Tercer y cuarto año 316

Bloque Ciencia, Tecnología y Derecho al trabajo

Segundo Ciclo - Quinto y sexto año 340

EDUCACIÓN ARTÍSTICA 360

Bloque Prácticas de Experimentación

Primer Ciclo - Primer y segundo año 366

volver al índice general

ARTES VISUALES 367
DANZA 371
TEATRO 375
MÚSICA 379

Bloque Prácticas de Investigación

Primer / Segundo Ciclo -Tercer y cuarto año 383
DANZA 389
TEATRO 393
MÚSICA 397

Bloque Prácticas de Producción

Segundo Ciclo - Quinto y sexto año 402
ARTES VISUALES 404
DANZA 409
TEATRO 414
MÚSICA 419

EDUCACIÓN FÍSICA 425

Bloque Educación Física: Formación Corporal y Motriz

Primer Ciclo - Primer y segundo año 435

Bloque Educación Física: Cultura Corporal y Motriz

Primer / Segundo Ciclo - Tercer y cuarto año 439

Bloque Educación Física: Trabajo, Salud y Proyectos Sociocomunitarios

Segundo Ciclo - Quinto y sexto año 444

FORMACIÓN GENERAL

La Formación General (FG) es una de las dos instancias de la Formación Integral para Adolescentes y Jóvenes con Discapacidad. Se encuentra coordinada con la otra instancia, la Formación Técnica (FT), como una unidad educativa continua (Burgos, 2017). Ambas contribuyen a una misma formación personal y ciudadana que incluye la educación para el trabajo. Se relacionan en un solo proceso de saberes, conocimientos y experiencias planificados en forma complementaria, vertebrado por los ejes transversales de esta Propuesta Curricular ya desarrollados en el Marco General: Políticas de Cuidado y ESI[7], Educación Ambiental, Interculturalidad, Intersectorialidad y Educación Digital.

Específicamente, la FG se concibe como un trayecto educativo centrado en la enseñanza de prácticas de implicación personal y ciudadana, que involucran habilidades comunicativas de oralidad, lectura y escritura multimodales y plurilingües. Además, se incluyen competencias tecnológicas, artísticas, científicas, matemáticas, de la educación física y socioeducativas.

Los propósitos de enseñanza, los objetivos de aprendizaje y la formulación de los contenidos de la FG se vinculan estrechamente con una proposición didáctica orientada hacia la promoción de una mirada interesada, crítica y esperanzada sobre la realidad social. Los espacios curriculares de la FG se interrelacionan y en algunos casos, estudian prácticas, temas, problemas, fenómenos desde puntos de vista complementarios.

7 Consultar documentos de la Modalidad publicados desde 2020 disponibles en abc.gob.ar.

Sus espacios curriculares, campos de conocimiento, son construcciones propias de esta Propuesta Curricular y fueron delimitados en función de prácticas sociales focalizadas en intereses y modos particulares de conocer, interpretar, participar e intervenir en la realidad social desde determinados puntos de vista y tipos de conocimientos y saberes.

La progresión de los campos de conocimiento y sus contenidos, establecida a través de los seis años de formación, no supone una desagregación y profundidad cada vez mayor. Brinda el progreso por una variedad de contenidos que permita construir relaciones con el mundo que sean vivificantes. Por eso también incluye los registros de la propia experiencia de las y los estudiantes que la escuela amplía con una mirada más compleja y sistemática.

A su vez, la FG aporta sostén a la FT, especialmente conocimientos científico-tecnológicos, al mismo tiempo que la FG se nutre de las experiencias del trabajo que constituyen en sí mismas espacios de aprendizaje (Spinosa, 2006). Por lo tanto, ambas se retroalimentan y no se establecen relaciones de jerarquía entre ellas.

Propósitos de la Formación General

- Enseñar prácticas de la ciudadanía que aporten a la construcción de proyectos de vida de las y los estudiantes como sujetos de derecho.
- Formar a las y los jóvenes con discapacidad para compartir prácticas sociales participativas con pares e intergeneracionales.
- Formar a las y los jóvenes en la frecuentación de prácticas comunicativas multimodales y plurilingües de acuerdo con sus posibilidades y las prácticas culturales en la actualidad.
- Enseñar a conocer y comprender el mundo natural y social como un todo integrado.
- Enseñar a conectar los conocimientos y saberes de la escuela con la vida cotidiana.
- Enseñar prácticas, conocimientos y saberes vinculados con la actividad científica tecnológica y matemática para crecer como personas autónomas, aunque esta autonomía deba ser acompañada y asistida.
- Desarrollar experiencias artísticas que permitan reflexionar, analizar y producir conocimiento específico.

- Promover trayectorias que se relacionen con el mundo del trabajo, los contextos de producción y circulación del capital cultural.
- Educar para que las y los estudiantes se constituyan en practicantes activos de la cultura corporal y motriz.
- Educar en la constitución de la corporeidad y motricidad de las y los sujetos y en la apropiación de bienes culturales específicos.
- Promover la interrelación entre saberes generales y del trabajo.
- Enseñar a conocer y comprender el mundo del trabajo en la continuidad de la búsqueda de la propia emancipación y responsabilidad ciudadana progresivas.

Ciclo Básico

En la Formación Integral, el Ciclo Básico se focaliza en el fortalecimiento de las y los jóvenes como sujetos de derecho y como estudiantes. Para ello, en este Ciclo, la FG progresa en sus aportes al incremento de la autonomía de las y los estudiantes, a su participación protagónica en la escuela, y a la ampliación de sus experiencias culturales fuera de ella y mediante una transición planificada con el Segundo Ciclo.

La FG en este Ciclo asume los siguientes propósitos:

- Contribuir con el fortalecimiento de las y los jóvenes en su condición de estudiantes.
- Ofrecer espacios y formar en prácticas de participación juvenil en la escuela y fuera de ella.
- Enseñar el ejercicio de prácticas de la ciudadanía que aporten a la emancipación de las y los estudiantes.
- Formar a las y los jóvenes para compartir prácticas sociales participativas tanto con pares como intergeneracionales.
- Crear conciencia en las y los estudiantes de que son sujetos de derecho y sujetos políticos.
- Promover la construcción de saberes sobre un ambiente sano, digno y diverso.
- Formar en una ciudadanía crítica y responsable sobre la actividad humana.
- Distribuir la alfabetización científica, tecnológica y matemática.

- Enseñar prácticas, conocimientos y saberes vinculados con la actividad científica tecnológica y matemática para crecer como personas intelectualmente autónomas, así esa autonomía sea acompañada y asistida.
- Enseñar en la experimentación diversas secuencias personalizadas de prácticas motrices para mejorar la constitución corporal de cada estudiante con base en los principios de salud, individualización, recuperación, utilidad y concientización.
- Brindar una formación que permita la apropiación y el disfrute de variadas prácticas corporales, motrices y deportivas presentes en el contexto sociocultural y conocer las que tienen lugar en la cultura nacional y universal para integrarlas, modificarlas o inventar nuevas alternativas, convirtiéndose las y los estudiantes en portadoras/ portadores y creadoras/ creadores de cultura.
- Proponer prácticas pedagógicas que propicien el desarrollo de diferentes procedimientos artísticos básicos y otros complejos, así como producciones artísticas centradas en la conceptualización, la participación y la circulación cultural.
- Promover la interrelación entre saberes generales y del trabajo.
- Formar a las y los jóvenes en la frecuentación de prácticas comunicativas multimodales y plurilingües de acuerdo con sus posibilidades y con las prácticas culturales actuales.

Ciclo Superior

En el Ciclo Superior, la Formación Integral se focaliza en el fortalecimiento de las y los jóvenes en la construcción de sus proyectos de vida.

Para ello, el Ciclo Superior de la FG aporta al propio reconocimiento de las y los estudiantes como sujetos de derecho y políticos, a su compromiso progresivo en el ejercicio de su ciudadanía y de la interpretación de la realidad social. Es así que amplía el universo de contenidos que pone a su disposición de ellas y ellos al ir acercándose al egreso de la Formación Integral y, por lo tanto, al mundo del trabajo.

El Ciclo Superior de la FG asume los siguientes propósitos:

- Contribuir en la construcción de los proyectos de vida de las y los estudiantes.

- Promover espacios de participación juvenil más allá de la escuela.
- Formar en una ciudadanía crítica y responsable sobre la actividad humana.
- Enseñar prácticas, conocimientos y saberes vinculados con la actividad científica, tecnológica y matemática para crecer como personas intelectualmente autónomas, así esa autonomía sea acompañada y asistida.
- Distribuir la alfabetización científica, tecnológica y matemática.
- Brindar una formación que permita el disfrute y la apropiación de variadas prácticas corporales, motrices y deportivas presentes en el contexto sociocultural y conozcan las existentes en la cultura nacional y universal para modificarlas o inventar nuevas alternativas, convirtiéndose las y los estudiantes en portadoras/ portadores y creadoras/ creadores de cultura.
- Disponer propuestas de enseñanza que posibiliten a las y los estudiantes el diseño y la gestión de proyectos de intervención sociocomunitaria.
- Proponer prácticas pedagógicas que propicien el desarrollo de diferentes procedimientos artísticos complejos y producciones artísticas centradas en la conceptualización, la participación y la circulación cultural.
- Promover la interrelación entre saberes generales y del trabajo.
- Promover la integración, contextualización y aplicación de los conocimientos científico-tecnológicos en el ámbito laboral.
- Enseñar a conocer y comprender el mundo del trabajo en la búsqueda de la propia emancipación y responsabilidad ciudadana progresivas.
- Acompañar el egreso de cada estudiante de la Formación Integral y la proyección de su vida fuera de la escuela.
- Formar a las y los jóvenes en la frecuentación de prácticas comunicativas multimodales y plurilingües de acuerdo con sus posibilidades y las prácticas culturales actuales.

Estructura curricular de la Formación General

Los campos de conocimiento de la Formación General se denominan:

- Prácticas del Lenguaje
- Prácticas de la Ciudadanía
- Prácticas del Quehacer Científico-Tecnológico
- Educación Artística
- Educación Física

Cada uno se organiza en tres bloques. Cada bloque constituye una unidad y abarca dos años de formación. Enfatiza ciertas prácticas que se recortan a los fines de estudio, de su profundización y reflexión sistemática, pero sin abandonar totalmente otras previas.

Estructura curricular de la Formación General

FORMACIÓN GENERAL							
EJES TRANSVERSALES Políticas de Cuidado y ESI Educación Ambiental Interculturalidad Intersectorialidad Educación Digital	CAMPOS DE CONOCIMIENTO	CICLO BÁSICO			CICLO SUPERIOR		
		BLOQUES					
		1er año	2º año	3er año	4º año	5º año	6º año
	Prácticas de la Ciudadanía	Ciudadanía y Participación		Ciudadanía y Política		Ciudadanía y Trabajo	
	Prácticas del Lenguaje	Comunicación e Interacción		Comunicación e Identidades		Comunicación y Autonomía	
	Prácticas del Quehacer Científico Tecnológico	Ciencia, Tecnología y Ambiente		Ciencia, Tecnología y Ciudadanía		Ciencia, Tecnología y Derecho al Trabajo	
	Educación Artística	Prácticas de Experimentación		Prácticas de Investigación		Prácticas de Producción	
	Educación Física	Educación Física: Formación Corporal y Motriz		Educación Física: Cultura Corporal y Motriz		Educación Física: Trabajo, Salud y Proyectos Sociocomunitarios	

volver al índice FG
volver al índice general

Distribución horaria

CAMPOS DE CONOCIMIENTO	MÓDULOS SEMANALES
1er y 2º año	
Prácticas del Lenguaje Comunicación e Interacción	5
Prácticas de la Ciudadanía Ciudadanía y Participación	6
Prácticas del Quehacer Científico Tecnológico Ciencia, Tecnología y Ambiente	5
Educación Artística Prácticas de Experimentación	2
Educación Física: Formación Corporal y Motriz	2
3er y 4º año	
Prácticas del Lenguaje Comunicación e Identidades	5
Prácticas de la Ciudadanía Ciudadanía y Política	6
Prácticas del Quehacer Científico Tecnológico Ciencia, Tecnología y Ciudadanía	5
Educación Artística Prácticas de Investigación	2
Educación Física: Cultura Corporal y Motriz	2
5º y 6º año	
Prácticas del Lenguaje Comunicación y Autonomía	5
Prácticas de la Ciudadanía Ciudadanía y Trabajo	6
Prácticas del Quehacer Científico-Tecnológico Ciencia, Tecnología y Derecho al Trabajo	5
Educación Artística Prácticas de Producción	2
Educación Física: Trabajo, Salud y Proyectos Sociocomunitarios	2

Carga horaria total: 20 horas semanales.

Mapa Curricular de la Formación General[8]

Ciclo	Años	Ejes transversales	Campo de Conocimiento	Bloque	Conceptos estructurantes	Ejes organizadores del bloque
BÁSICO	**1er y 2º**	Políticas de Cuidado y ESI Educación Ambiental Interculturalidad Intersectorialidad Educación Digital	**PRÁCTICAS DEL LENGUAJE**	**Comunicación e Interacción**		• Prácticas de la vida cotidiana y de la ciudadanía. • Prácticas para aprender y estudiar. • Experiencias en el mundo de la literatura. "La literatura: maneras de conocer, habitar y comprender el mundo."
			PRÁCTICAS DE LA CIUDADANÍA	**Ciudadanía y Participación**	Tiempo histórico Espacio geográfico Sujetos sociales	• Las y los adolescentes y jóvenes y la participación. • El mundo "natural": las sociedades recolectoras-cazadoras y agrícolo-ganaderas. • Entre mundos: Europa coloniza América. • El espacio latinoamericano. • Identidades nacional, bonaerense y local. • Prácticas matemáticas situadas. • Prácticas del lenguaje situadas.

8 El segundo bloque de cada campo se continúa desarrollado con el Ciclo Superior (4º año).

volver al índice FG
volver al índice general

Ciclo	Años	Ejes transversales	Campo de conocimiento	Bloque	Conceptos estructurantes	Ejes organizadores
BÁSICO	1er y 2º	Políticas de Cuidado y ESI Educación Ambiental Interculturalidad Intersectorialidad Educación Digital	**PRÁCTICAS DEL QUEHACER CIENTÍFICO-TECNOLÓGICO**	**Ciencia Tecnología y Ambiente**	Sistema Proceso Ecosistema Interacción Biodiversidad Salud	• La actividad científica como construcción social. • Prácticas del lenguaje situadas. • Números. • Operaciones en contexto de problemas. • Proporcionalidad. • Medida. • Geometría. • El estudio de la biodiversidad. La naturaleza como sujeto de derecho y el ejercicio del derecho a un ambiente sano. • La comunicación e interacción entre los sistemas biológicos. • La Tierra y el universo. • Energías: diversidad y cambio. • Los materiales y sus transformaciones. • Relaciones entre el ambiente y la salud.
			EDUCACIÓN ARTÍSTICA	**Prácticas de Experimentación**		• En relación con el proceso de interpretación. • En relación con el proceso de producción con sentido. • En relación con la contextualización.
			EDUCACIÓN FÍSICA	**Educación Física: Formación Corporal y Motriz**		• Prácticas corporales y motrices en la disponibilidad de sí misma y sí mismo. • Prácticas ludomotrices, deportivas, gimnásticas y expresivas. • Prácticas corporales y motrices en relación con el ambiente.

volver al índice FG
volver al índice general

Ciclo	Año	Ejes transversales	Campo de conocimiento	Bloque	Conceptos estructurantes	Ejes organizadores
BÁSICO SUPERIOR	3er y 4o	Políticas de Cuidado y ESI Educación Ambiental Interculturalidad Intersectorialidad Educación Digital	PRÁCTICAS DEL LENGUAJE	Comunicación e Identidades		• Prácticas de la vida cotidiana y de la ciudadanía. • Prácticas para aprender y estudiar. • Experiencias en el mundo de la literatura. "La literatura como forma de creación de otras realidades: la fantasía, la magia, la imaginación como fuentes de creación, de expresión y de placer."
			PRÁCTICAS DE LA CIUDADANÍA	Ciudadanía y Política	Tiempo histórico Espacio geográfico Sujetos sociales	• Las y los adolescentes y jóvenes: sujetos de derecho y sujetos políticos. • El mundo técnico: las sociedades industriales. • América: los procesos de descolonización del siglo XIX. • El Estado de derecho en Argentina actual. • El espacio argentino actual. • Identidades nacional, bonaerense y local. • Prácticas matemáticas situadas. • Prácticas del lenguaje situadas.
			PRÁCTICAS DEL QUEHACER CIENTÍFICO-TECNOLÓGICO	Ciencia, Tecnología y Ciudadanía	Cuerpos y su diversidad Sistemas Nutrición Regulación Cambio Sexualidad Salud	• La actividad científica como construcción social. • Prácticas del lenguaje situadas. • Números. • Operaciones en contexto de problemas. • Proporcionalidad. • Medida. • Geometría. • Respeto y protección del ambiente desde el principio de justicia ambiental. • El organismo humano como un sistema abierto, complejo y coordinado. • Los cuerpos, su diversidad y sus cambios: construcción progresiva. • La búsqueda de la autonomía y la ubicación espacial. • El proceso de alimentación desde un abordaje complejo: hábitos alimenticios y cuidado de la salud.
			EDUCACIÓN ARTÍSTICA	Prácticas de Investigación		• En relación con el proceso de investigación. • En relación con el proceso de producción con sentido. • En relación con la contextualización.
			EDUCACIÓN FÍSICA	EDUCACIÓN FÍSICA: Cultura Corporal y Motriz		• Prácticas corporales y motrices en la disponibilidad de sí misma y sí mismo. • Prácticas ludomotrices, deportivas, gimnásticas y expresivas. • Prácticas corporales y motrices en relación con el ambiente. • Cultura corporal.

volver al índice FG
volver al índice general

Ciclo	Años	Ejes transversales	Campo de conocimiento	Bloque	Conceptos estructurantes	Ejes organizadores
SUPERIOR	5º y 6º	Políticas de Cuidado y ESI Educación Ambiental Interculturalidad Intersectorialidad Educación Digital	**PRÁCTICAS DEL LENGUAJE**	**Comunicación y Autonomía**		• Prácticas de la vida cotidiana y de la ciudadanía. • Prácticas para aprender y estudiar. • Experiencias en el mundo de la literatura: "Un lugar a donde ir."
			PRÁCTICAS DE LA CIUDADANÍA	**Ciudadanía y Trabajo**	Tiempo histórico Espacio geográfico Sujetos sociales	• Las juventudes y la construcción de sus proyectos de vida y trabajo. • El mundo técnico-científico-informacional. • Vicisitudes del estado de derecho en Argentina. • El territorio de la provincia de Buenos Aires. • Las relaciones entre la ciudadanía y el trabajo. • Identidades nacional, bonaerense y local. • Prácticas matemáticas situadas. • Prácticas del lenguaje situadas.
			PRÁCTICAS DEL QUEHACER CIENTÍFICO-TECNOLÓGICO	**Ciencia, Tecnología y Derecho al Trabajo**	Parámetros físicos Reacción Célula Química ADN Variabilidad Herencia Suelo	• La actividad científica como construcción social. • Prácticas del lenguaje situadas. • Números. • Operaciones en contexto de problemas. • Proporcionalidad. • Medida. • Geometría. • Uso de maquinarias, herramientas y utensilios. • Las ciencias en la vida cotidiana. • Las células, el ADN, aplicaciones a la salud y al mundo del trabajo. • El uso de la tierra para la producción de alimentos. • La tecnología como intervención sobre el mundo.
			EDUCACIÓN ARTÍSTICA	**Prácticas de Producción**		• En relación con el proceso de interpretación. • En relación con el proceso de producción con sentido. • En relación con la contextualización.
			EDUCACIÓN FÍSICA	**Educación Física: Trabajo, Salud y Proyectos Sociocomunitarios**		• Prácticas corporales y motrices en la disponibilidad de sí misma y sí mismo. • Prácticas ludomotrices, deportivas, gimnásticas y expresivas. • Prácticas corporales y motrices en relación con el ambiente. • Diseño y gestión de proyectos para el fortalecimiento de las prácticas ciudadanas.

volver al índice FG
volver al índice general

La enseñanza en la Formación General

La realidad social es una complejidad de interconexiones entre personas, intervenciones humanas no neutrales sobre el mundo, conocimientos y saberes producidos históricamente. Aquello que tradicionalmente se ha denominado como "ambiente" es fruto de la interdependencia entre lo natural y lo cultural, un espacio humanamente construido.

Por lo tanto, particularmente en los campos de conocimiento de las Prácticas del Quehacer Científico-Tecnológico, de la Ciudadanía y del Lenguaje, aunque también en Educación Física y Educación Artística, se considera la potencialidad de ubicar al ambiente como centro de análisis para diseñar la enseñanza, de acuerdo con la Ley de Educación Ambiental Integral para la República Argentina (27621). Para ello, se orienta a que mayormente se identifique un "fragmento" de la realidad para determinar así un "contexto de indagación" y su problematización. Ese "recorte" de una "porción" de la realidad social (fundamentalmente local, aunque no únicamente) es interesante en la medida en que se conserve la complejidad de dimensiones y relaciones que la caracterizan y se convierta en "enseñable" por su significatividad social y cultural (Domènech-Casal, 2018). El tratamiento de un recorte puede estar guiado por la intención de formular o no una propuesta de intervención en él como aporte de mejora.

Para definir contextos de indagación se pueden seguir algunos criterios:

- El deseo de las y los estudiantes por conocer.
- Los conocimientos disponibles en las y los estudiantes.
- Los ámbitos que se involucran en ese recorte (productivos, económicos, culturales, políticos, laborales, recreativos, etcétera).
- El reconocimiento de conflictos, situaciones interesantes, fenómenos sobre los que saber con mayor profundidad.
- La posibilidad de construir un problema en ese contexto.
- La posibilidad de poner en evidencia las tensiones y/o controversias que están implicadas en ese recorte.
- Otros contextos, situaciones, fenómenos que no sean del ámbito local de las y los estudiantes, pero que sean significativos: acontecimientos nacionales, globales, asuntos de actualidad, novedosos, etcétera.

Son ejemplos de recortes de contextos para su problematización: las posibilidades laborales para la juventud en la ciudad, la accesibilidad en los entornos, derechos que haya que difundir. También cuestiones sobre la vida recreativa y de diversión de las y los jóvenes: el embellecimiento de espacios locales, el costo de la indumentaria y la disponibilidad de talles para todos los cuerpos en los comercios o cómo funciona el mercado central de la zona. Entre otras alternativas: la atención local de la salud, el conocimiento de las obras de arte de los espacios públicos y los museos, la historia de una escritora de la ciudad, expresiones culturales o artísticas, ciertas prácticas deportivas habituales en la región, manifestaciones sociales o reclamos en el espacio público, noticias relevantes en el ámbito cercano/conocido, etcétera.

Para la problematización de un contexto se adopta un punto de vista (dimensiones abordadas y contenidos), una organización didáctica (secuencia didáctica o proyecto) y se decide una secuenciación de actividades coordinadas entre sí, acordes a los propósitos planteados y posibles de diversificar para estudiantes o grupos, si fuera necesario. Por ejemplo: la futura realización de un festival relevante al que las chicas y los chicos desean asistir se podría analizar desde diversos puntos de vista (relaciones económicas y circuitos productivos involucrados; las características sociohistóricas que le otorgan sentido al evento; la confluencia de distintos movimientos culturales que se expresan; la accesibilidad disponible; la posibilidad de participación con las propias expresiones artísticas). A raíz de la selección de una de esas alternativas, serán distintos los propósitos de enseñanza, la selección de contenidos y la naturaleza de las actividades. En el caso de que convivan disímiles momentos de las trayectorias educativas en los grupos-clase, se diferenciarán recorridos de enseñanza con algunas tareas en común entre todas y todos.

Construir problemas es una oportunidad educativa muy potente, dado que consiste en desnaturalizar una realidad, es decir asumir que no "es así", que admite revisión, que puede ser preguntada para su comprensión y hasta ser transformada. Como objeto de indagación, un recorte no se agota en su posibilidad de análisis y se puede volver a estudiar desde otros puntos de vista en distintos momentos de la escolaridad. Para construir problemas se podrá decidir entre elaborar propuestas de mejora o interesarse en "conocer más" los contextos elegidos. En el primer caso, el abordaje se realizará mediante proyectos, por

lo cual se diseñará un plan de acción para producir una acción colectiva como proponer a las autoridades municipales plantar árboles en las calles de la ciudad a partir de una consulta a las y los vecinos y una campaña de sensibilización. Sin embargo, definir problemas no significa llevar adelante necesariamente un proyecto como organización didáctica. Además, es posible que sean abordados a través de secuencias para profundizar en esas realidades sin la planificación de intervenciones; por ejemplo, interesarse acerca del proceso de recuperación de una fábrica del barrio.

En ambas posibilidades, durante la enseñanza además se destinarán tiempos para que las y los docentes sistematicen conocimientos mediante explicaciones organizadas de conceptos y redes entre ellos. Las maestras y los maestros explicarán, propiciarán la organización de conocimientos dispersos, el estudio ordenado de ciertos aspectos que permitan avanzar en la comprensión de las situaciones y los fenómenos estudiados, y hasta ocasiones para practicar algunos contenidos.

Otra posibilidad es organizar secuencias didácticas para tratar contenidos que no surgen necesariamente de identificar un recorte. En cambio, su enseñanza permite acercarse luego a otros contextos con mayores herramientas. Por ejemplo, estudiar acerca de la división de poderes en Argentina, el proceso de la fotosíntesis, las relaciones de equivalencia entre números racionales, porcentajes y números decimales, etcétera. También en estos casos se pueden realizar actividades que incluyan la observación, la colección de fuentes y testimonios, la formulación de preguntas, etcétera.

Asimismo, la construcción de conocimientos se podrá realizar a diferentes niveles prácticos, de abstracción, verbalización y (des)contextualización, que son siempre provisorios y pueden retomarse en otros momentos desde nuevas perspectivas. Todo ello se construye desde intervenciones docentes y la necesaria grupalidad. Algunos conocimientos podrán trasladarse a situaciones diferentes y otros no, ya que no todo es transferible; indudablemente, la enseñanza debe tender puentes para que la transferencia suceda.

Las propuestas de enseñanza como las planteadas para la FG se sustentan en:

- **Distribución del conocimiento culturalmente relevante** para contribuir a formar una ciudadanía consciente de los

riesgos globales y atenta para tomar decisiones responsables a partir de determinados conocimientos, junto a consideraciones éticas y políticas.

- **La heterogeneidad** que caracteriza las aulas en general y las de la FG en particular en función de las individualidades, los momentos de las trayectorias, los conocimientos disponibles, las situaciones de discapacidad, las modalidades comunicativas de las y los estudiantes, entre otras.
- **La conjunción de esta Propuesta Curricular con otras prescripciones de la Modalidad:** áreas específicas y documentos con orientaciones para la enseñanza a estudiantes con distintas situaciones de discapacidad.
- **Una planificación que contemple la heterogeneidad** de cada grupo escolar en lugar de construir "adaptaciones" después de lo decidido para una mayoría.
- **La enseñanza basada en relaciones generadoras** de nuevos conocimientos en lugar de dedicarse a hechos o procedimientos aislados, y que además evite la sobreabundancia y una importante dispersión de contenidos.
- **La enseñanza que integra los conocimientos con los modos de construirlos,** tales como formular preguntas investigables, observar, describir, discutir ideas, buscar información relevante, hacer hipótesis, o analizar datos (Furman y de Podestá, 2010). Todo ello integrando diferentes herramientas y procedimientos (lenguas, códigos, sistemas personalizados de comunicación, modos de colaboración con otras y otros, dispositivos, etcétera).
- **La contextualización de la enseñanza**, la participación de las y los estudiantes en prácticas auténticas con la posibilidad de realizar intercambios y con niveles de descontextualización también.
- **Una determinada visión de las ciencias** (en un sentido amplio) que incluye tanto los productos de la actividad científica como su quehacer. Es importante, además, contribuir a la construcción de una idea de ciencia no neutral, colectiva, atravesada por ideologías, intereses y tensiones, y concebirla como un campo dinámico en construcción.
- **La enseñanza de acontecimientos históricos desde la actualidad**, dado que las tensiones que hubo en otros momentos suceden hoy en varios contextos o han dado a luz mejores condiciones de vida. Por ende, tiene sentido analizar

episodios del pasado mirando el estado del mundo actual y desde esos procesos comprender rupturas, continuidades, y su orientación hacia el futuro.

- **El valor de la Educación Artística y la Educación Física** entre los conocimientos necesarios para la vida y en diálogo con los otros conocimientos que distribuye la escuela.
- **El trabajo en y para la comprensión mediante la promoción del desarrollo del pensamiento siempre con otras y otros.** Esto supone enseñar hacia la comprensión del mundo general, el establecimiento de relaciones; enseñar a fundamentar, a hacer y hacerse preguntas, a encontrar respuestas provisorias y extraer conclusiones.
- **El acercamiento a conocimientos y saberes más abstractos** que son importantes para entender el mundo, buscando formas de construcción que establezcan enlaces entre el conocimiento cotidiano y el que se aproxima en la escuela.
- **Las prácticas del lenguaje en las propuestas de enseñanza de todos los campos curriculares** por lo que habrá que decidir cuándo estas serán instrumentales para poder llevar adelante las tareas y también cuáles serán objeto de enseñanza.
- **La reflexión sobre lo aprendido** y lo no comprendido.
- **La transversalidad** de conocimientos como los estudios de género, los estudios críticos de la discapacidad, las Políticas de Cuidado y ESI, la Educación Ambiental, la Interculturalidad e Intersectorialidad, la Educación Digital, las Actividades para la Vida Diaria y la Participación Social (Disposición 3/17), y otras prescripciones de la Modalidad.

Las posibles relaciones entre los espacios curriculares se determinarán entre alternativas distintas:

- Cada campo de conocimiento decide sus propuestas y recurre a lo enseñado en otros campos.
- Un campo de conocimiento conduce el estudio de un proyecto o secuencia y lleva adelante las actividades, mientras que los otros se modifican para aportar conocimientos sistemáticos.
- Las propuestas de enseñanza son abordadas desde la integración de campos de conocimiento, cuando esto se justifique en función de la potencialidad del contexto de indagación y la naturaleza de los problemas construidos. Por

lo tanto, todos los campos que se integren intervienen en común convocando los contenidos necesarios de cada uno de ellos y articulando las actividades.

Propuestas de enseñanza centradas en la o el estudiante

Dentro de un marco de grupalidad, algunas y algunos estudiantes necesitarán la enseñanza de aspectos mayormente vinculados con el desarrollo de conocimientos sobre sí mismas o sí mismos para promover progresivamente la autodeterminación, autodirección[9] y autocuidado[10] u otras habilidades para la participación y vida social.

Estos claramente no son necesarios para la totalidad de estudiantes, pero se convierten en impostergables para algunas de ellas y algunos de ellos. Por lo tanto, se justifica la elaboración de propuestas individualizadas que "se alejen" de los contenidos que estén siendo enseñados al grupo-clase de pertenencia.

Este tipo de propuesta tiene que ser planificada, implementada y evaluada, y constituye aquello que corresponde enseñar. Es pertinente ocuparse pedagógicamente de estas necesidades de acuerdo con la función de la escuela. Además, ello se enmarca en prescripciones de la Modalidad, como el área específica "Habilidades para la Participación y Vida Social" (Disposición 3/17, Anexo 3), otros documentos de orientación y en el eje transversal de la Formación Integral: Políticas de Cuidado y ESI. Así también se corresponde con contenidos de los campos de conocimiento de esta Propuesta, como se verá en las Prácticas de la Ciudadanía, aunque no únicamente. Es probable

9 Del mismo modo que en las propuestas relacionadas con la comunicación, desarrollar las capacidades de elegir entre dos opciones, expresar, solicitar y consentir ayudas, explicitar decisiones tomadas, explicitar opciones a tomar, entre varias otras, se realizarán mediante actividades didáctico-pedagógicas situadas y funcionales, y atravesadas por los usos del lenguaje y la comunicación. Así, por ejemplo, se toman decisiones en la medida que se conocen, explicitan y practican las mismas: observar la taza con la que se desea tomar el desayuno; tomar la campera que es propia -descartando el buzo- para colocarla en el perchero o respaldo de la silla; indicar con gestos o señalamientos la canción que se escuchará mientras trabajamos en el taller.

10 Fomentar prácticas de cuidado, en el marco de las políticas institucionales (de cuidado), implica en primer momento, el reconocimiento de la interdependencia como condición de la humanidad. En correlación a ella, desarrollar conocimientos y habilidades para el autocuidado será el resultado de una construcción progresiva en distintos momentos, espacios y situaciones de aprendizaje (personalizadas y/o grupales/compartidas) que se dispondrán a lo largo de la trayectoria personal: el cuidado del cuerpo y de la salud, propia y el de otras y otros; el cuidado de los bienes personales o comunitarios; el cuidado recibido, compartido y/o de otras u otros, solicitado/s, pedido/s, rechazarlo/s; y otras formas del mismo que sean necesarias profundizar.

que algunas situaciones didácticas que haya que concretar se prolonguen en el tiempo, mientras se avanza con otras.

Las propuestas individualizadas se distinguen de proyectos o secuencias que una o un estudiante comparte con el grupo de pares con diferencias cualitativas en la construcción de conocimiento a través de distintos sistemas de comunicación, de acceso a la información y de construcción de significado.

Las propuestas centradas en la o el estudiante responderán a los criterios siguientes, algunos de ellos en conjunción según las necesidades individuales. Incluirán:

- Desarrollo de conceptos, conocimientos y habilidades para la comunicación, la iniciativa para el movimiento, para establecer vínculos con otras personas y con objetos de su interés o propuestos por otras u otros.[11]
- Conocimientos y habilidades referidos al entorno: características del espacio físico, uso de los espacios personales o compartidos, usos sociales de los artefactos presentes y formas de cuidado personal y de otras y otros.
- Enseñanza sobre el conocimiento y la organización del tiempo: momentos del día, actividades que se realizan en los momentos del día; noción de antes y después de una actividad de referencia; comienzo, finalización y cambio de un proceso o actividad; anticipación de una actividad siguiente.
- Desarrollo de algunos conceptos, conocimientos y habilidades de los campos de conocimiento en una secuenciación personal.
- Ritmos de enseñanza diferenciados, estrategias y recursos (más) personalizados y/o en otros espacios de la escuela.
- Diferenciación entre actividades individuales, guiadas por otras u otros, y compartidas en la jornada diaria y el tiempo semanal.

11 Para el desarrollo de este tipo de propuestas resultan indispensables las instancias de valoraciones funcionales de la comunicación (receptiva y expresiva) de la y el estudiante implicado mediante el desarrollo de perfiles personales y matrices de comunicación. Como hemos mencionado anteriormente, los aspectos comunicativos e interactivos son fundantes y se encuentran presentes en toda actividad humana. Es por ello que es ineludible proponer determinadas actividades y problematizar determinadas estrategias, conocimientos y habilidades. Por lo tanto, una vez determinado el nivel comunicativo de la o el estudiante, la puesta en marcha de actividades y propuestas de enseñanza para la construcción de saberes y habilidades comunicativas se realizará mediante otras actividades y tareas acordes: el uso de espacios y objetos propios a la alimentación o a la higienización, la exploración y el uso de materiales o recursos para un proyecto de la FT, el desarrollo de una secuencia para conocer el sistema de numeración, etcétera.

El trabajo entre docentes en la Formación General

Las trayectorias educativas son responsabilidad de la totalidad de las y los integrantes de cada equipo institucional. Esta responsabilidad se concreta en la continuidad pedagógica, en la administración adecuada de los tiempos escolares, al ofrecer un rico conjunto de materiales, libros, fuentes diversas, lenguajes y experiencias culturales que también circulan por fuera de la escuela.

En la FG, los distintos campos de conocimiento pueden ser asumidos por una misma o un mismo docente por grupo escolar, o por varios docentes distribuyendo espacios de enseñanza por grupo. Además, será interesante generar propuestas en común: entre docentes del mismo Ciclo o año; docentes de distintos Ciclos y años; docentes de distintas instituciones; docente de grupo y bibliotecaria o bibliotecario; docente y miembro del equipo técnico docente; docente y miembro del equipo de conducción, entre otras posibilidades.

Para la enseñanza a estudiantes con diferentes situaciones de discapacidad en los mismos grupos escolares, en ocasiones habrá que disponer algunas condiciones particulares. Cuando sea necesario, se organizarán colaboraciones interinstitucionales con otras escuelas de la Modalidad.

El tiempo de enseñanza en la Formación General

Las instituciones podrán organizar los campos de conocimiento de modo cuatrimestral o anual siempre asegurando su enseñanza en cada ciclo lectivo y según las cargas horarias que se estipulan en la estructura curricular. Distribuirán el horario semanal entre los espacios curriculares y, por supuesto, estos se integrarán cuando sea pertinente en función de los objetos de estudio establecidos, como fue dicho. Las clases de Educación Física y Educación Artística serán siempre de frecuencia semanal de acuerdo con la cantidad de módulos asignados a cada una. En el Marco General se amplían consideraciones sobre el tiempo en la escuela, que se sugieren releer.

La evaluación en la Formación General

La evaluación se trata de un proceso institucional, de construcción colectiva y sistemática. Se caracteriza como un conjunto de conceptualizaciones y acciones que permite obtener información acerca del vínculo entre la enseñanza y el aprendizaje en tanto tiene el propósito de identificar los avances de las y los estudiantes en el conocimiento a partir de lo enseñado.

Para evaluar se establecerán momentos en los que algunas tareas serán el modo de recolectar indicios acerca de qué y cómo se está aprendiendo. Por ende, acorde con los planteos de la FG, se recomienda una evaluación que coleccione distintas producciones de las y los estudiantes en momentos diferentes durante el transcurso de la enseñanza, y que reflexione sobre estas para reconocer lo aprendido y lo pendiente. Asimismo, que se destinen otras tareas particulares para recolectar indicios de aprendizaje y que se valoren como parte de un proceso.

Para la valoración de las producciones grupales e individuales de las y los estudiantes se sugiere seguir algunos criterios, que permitirán luego obtener indicadores. Por ejemplo:

- La identificación de un elemento como parte de un contexto/problema.
- Las relaciones que las y los estudiantes establecen entre las prácticas y los conceptos abordados.
- Las relaciones entre lo estudiado en la escuela y situaciones cotidianas.
- El tipo de soluciones que proponen ante un problema y su justificación.
- Las posibilidades de modificar ideas previas.
- Las posibilidades de transferencia entre lo contextualizado y lo no contextualizado.
- La demostración de estados iniciales, intermedios y finales de una acción colectiva para producir una transformación.
- La adecuación de las producciones a los propósitos y las consignas planteadas.
- La identificación de hitos en un proceso: al seleccionar aspectos, elementos, producciones que se consideren significativas en sus colecciones, para dar cuenta de ese salto cualitativo.

- En el discurso y en el lenguaje en cada uno de los códigos, lenguas, sistemas personalizados: la identificación y producción de textos escritos, orales, multimodales adecuados al propósito y al género, con secuencias, estructuras y vocabulario específico.
- La selección de información relevante.
- La comunicación de conclusiones.
- La formulación de preguntas entre pares dirigidas a docentes y a otras personas.
- La exposición de dudas que persisten aun luego de estudiar un tema.
- La identificación de qué haría falta investigar.
- La colaboración que se brindan entre pares.
- El trabajo en equipo en el que se tramitan acuerdos, desacuerdos, se emprenden novedades y se construyen mejores posibilidades a partir de los saberes distribuidos.

Como parte de una evaluación responsable, se necesitarán registros de valoración cualitativa que cada docente considere para su propia reflexión como para compartir con sus estudiantes; seguramente en cada caso con modalidades distintas. Más allá de los instrumentos utilizados, será fundamental hacer explícitos los criterios de evaluación, poder establecer grados de avance y en qué evidencias se basan.

Para esto se ha de considerar el punto de partida de cada joven en el conocimiento, lo cual permitirá que se pueda identificar con qué características se ha construido la comprensión de los contenidos enseñados. Entre los instrumentos de registro se encuentran las matrices analíticas que se diseñan para evaluar tareas grupales e individuales. Las matrices analíticas permiten definir y compartir criterios de valoración con una gradación de los indicadores de avance, siempre comunicados a quienes aprenden y hasta pueden ser construidos con ellas y ellos (Camilloni et al, 1998; 2007).

Además, la evaluación se realiza en vistas a identificar los aciertos de la enseñanza y sus dificultades. Desde la información recogida, será posible reorganizar, en nuevas propuestas, aquello que necesita ser abordado desde otro punto de vista, estableciendo otras relaciones entre conocimientos, a través de otras experiencias y hasta con andamiajes más particulares para algunas y algunos estudiantes.

En cada uno de los bloques de los campos de conocimiento de la FG, se explicitarán orientaciones que profundizan la especificidad de la valoración sobre los alcances de los aprendizajes, que deben estar en relación con los de la enseñanza.

CAMPOS DE CONOCIMIENTO (FG)

PRÁCTICAS DEL LENGUAJE

Las Prácticas del Lenguaje

Las aulas de la Formación Integral se caracterizan por la diversidad de modos de comunicación e interacción entre sus integrantes: comunicación verbal (oralidad; escritura y lectura del español, tanto como lengua primera y como lengua segunda; de la LSA —Lengua de Señas Argentina—; mediadas por braille), gestos, señas y señales, así como sistemas de comunicación personalizados, y en ocasiones, su combinación. Es posible que algunas y algunos estudiantes empleen un sistema para la comprensión y otro para la expresión. Todo esto demanda que, en la enseñanza, la atención se centre principalmente en la comunicación efectiva (DEE, 2017).

Entonces, para una Formación Integral se propone partir de una mirada amplia y abarcadora de la comunicación. Las prácticas comunicativas se llevan adelante por medio de lenguas, lenguajes y recursos diversos. Se tomarán entonces las prácticas comunicativas en sí (situadas, con propósitos, participantes y normas de interacción) como punto de partida para buscar que cada estudiante desarrolle estrategias de comunicación de la manera más efectiva, personal y autónoma; de acuerdo con sus posibilidades y sus necesidades.

Esta realidad implica encarar las Prácticas del Lenguaje (PdL) desde un abordaje centrado en la complejidad y versatilidad de modos de comunicarse, considerando principalmente las trayectorias previas, las posibilidades y todo lo que todavía se puede continuar aprendiendo. Siempre es posible desarrollar nuevas prácticas y estrategias; la tarea de enseñar consiste en fomentar este desarrollo. Estas no se limitan al manejo de un idioma; por el contrario, deben integrar efectivamente todos los modos de comunicación relevantes para los grupos de estudiantes.

Las prácticas de lenguaje (o de lenguajes) abarcan actividades diversas en las que entran en juego la comunicación con otras personas, el pensamiento y la reflexión personal, los sentimientos y los aprendizajes. Pensando en una formación integral, las Prácticas del Lenguaje incluyen formas y recursos que se adapten a personas y circunstancias diversas para lograr comunicaciones en las que se cumplan de la mejor manera posible los propósitos de quienes participan. Ofrecen también experiencias de reflexión, emoción y aprendizajes significativos. Entender el campo a partir de las prácticas diversas (no de un lenguaje o un código en particular) llevará a formular actividades y objetivos comunicativos que se puedan cumplir de distintas maneras, empleando recursos comunicativos diversos, es decir, diferentes lenguas, lenguajes, códigos y sistemas de comunicación.

Para lograr esto, se propone propiciar instancias de comunicación múltiples y diversas, con dinámicas diferentes. Cada estudiante participa en interacciones variadas: con sus docentes, con sus compañeras y compañeros, en grupos pequeños, con una sola persona, con más de una. En todos los casos, cada persona participa con los recursos comunicativos que esa situación en particular requiera, de acuerdo con sus posibilidades y también contando con la colaboración de otras y otros. Por lo tanto, será necesario distribuir un repertorio básico de estrategias de comunicación compartidas entre todo el grupo escolar.

En este campo se tomó la decisión de no distinguir entre prácticas de lectura, de escritura y de oralidad, dado que en distintas situaciones se pueden usar indistintamente o de forma combinada, si bien en ocasiones algunas son más adecuadas que otras y gestionan distintos elementos (por ejemplo, al planificar la producción de un texto -oral o escrito-). Esta diferencia sí se podrá identificar en la formulación de los contenidos. Además, es preciso aclarar que, al hablar de lectura, escritura y oralidad se hace referencia a todas las formas en que estas se ejercen como funciones en la vida social y no solo en español (lengua primera o lengua segunda). Por ejemplo, la LSA diferencia entre interacciones cara a cara (oralidad) y una textualidad diferida ("escritura")[12] que se realiza por medio de videograbaciones, donde esta es la lengua del texto planificado y producido para su conservación, lectura total y/o por partes, para el análisis de su organización, palabras, puntuación, etcétera.

En el caso de estudiantes Sordas y Sordos, la lectura y escritura se debe desarrollar en español como lengua segunda y en LSA, en ocasiones alternativas y con propósitos bien definidos; la oralidad en español y en LSA será más dependiente de las posibilidades y elecciones individuales. Por

12 Se sugiere consultar: Protocolo recomendado para escribir (videograbar) en LSA.

su parte, los sistemas personalizados de comunicación también cumplen funciones más relacionadas con interacciones orales, como señalamientos en presencia para solicitar algo a otra persona, o diferidas cuando existe distancia de tiempo y espacio entre interlocutoras e interlocutores, y se pueden llevar a cabo otras funciones del lenguaje.

Lenguajes y multimodalidad

Formular las propuestas desde las prácticas comunicativas permite que el punto de partida no sea una lengua en particular, sino la práctica misma. Por otro lado, también es sabido que cualquier instancia comunicativa involucra una combinación de distintos lenguajes y/o sistemas de comunicación e interacción humana; por eso decimos que la comunicación es esencialmente multimodal (Kress y Van Leeuwen, 2001): el significado de un mensaje nunca depende de un único lenguaje sino de la combinación de dos o más.

Este documento, por ejemplo, se trata de un texto escrito en español y, aunque la escritura en español es el sistema o la modalidad "predominante", hay también señales paralingüísticas, los paratextos (variaciones tipográficas y de diagramación o disposición de texto y gráfica) que organizan y jerarquizan el contenido y de esta manera facilitan las lecturas estratégicas o favorecen un tipo de lectura que interesa al autor propiciar (Alvarado, 1994).

Por lo tanto, prácticamente ningún mensaje y ningún texto -ni siquiera uno como este- está construido con un único lenguaje. Por el contrario, como se dijo antes, los mensajes son -y cada vez en mayor medida- multimodales (Kress y Van Leeuwen, 2001). Se pueden ver otros ejemplos: en una conversación de Whatsapp se suelen usar escritura, oralidad e imágenes de distintos códigos (emojis, stickers, fotos); en una conversación en LSA sobre las vacaciones se combinan LSA con fotos; en una conferencia, quien habla utiliza un lenguaje oral formal, elementos gestuales y un uso expresivo de la voz (tal vez también una presentación visual) y en una muestra de fotos, convive el lenguaje fotográfico con los carteles y la organización del espacio (que también es un elemento significativo). En el comedor, la interacción -compleja- entre estudiantes, docentes y auxiliares se da también mediante la combinación de varias maneras de comunicarse: alguien pregunta en LSA "¿sobra alguna silla?", otra persona le contesta "sí, ya te paso una", se la alcanza y quien la pidió hace el gesto "ok" con la mano; en la mesa de al lado alguien pide agua con una seña, al mismo tiempo que se levanta, apunta, mira y mueve su vaso (o cualquier otro objeto que significan para realizar este pedido), alguien le responde "a ver, ya te doy", le sirve y recibe un "gracias" expresado con una sonrisa y un movimiento de cabeza.

Entonces, en todas las situaciones comunicativas (desde las más simples a las más complejas, desde las informales a las más convencionalizadas) se pone en juego todo el repertorio comunicativo de una persona, no solo las competencias lingüísticas sino también las que permiten entender y comunicar mediante gestos, elementos visuales, táctiles, etcétera.

La comprensión o la producción de un mensaje puede estar apoyada entonces en uno o más de los lenguajes que lo constituyen. Por ejemplo, si se recorre una muestra de fotos sobre la historia de una ciudad: el lenguaje al que se presta más atención es el fotográfico, los carteles o epígrafes dan información para interpretar mejor o en más profundidad el contenido de las fotos. Pero además, el orden de las fotos en la muestra (en este caso, el orden cronológico) permite hacer un recorrido físico que representa el "recorrido" cronológico y ayuda a comprender la relación de secuenciación y la estructura de esta muestra como un relato. Si la misma muestra cuenta además con objetos que no solo se pueden ver sino también tocar y/o manipular, la muestra se enriquece aún más. La combinación de estos lenguajes (visual, lingüístico, "experiencial" y espacial) es lo que constituye el mensaje completo, en el caso del ejemplo, un recorrido cronológico por la historia de nuestra ciudad.

Los textos propuestos para la lectura por las y los docentes, así como los producidos por estudiantes, se presentarán en español o braille en formato papel o digital, en audio, LSA, audiovisual mediante códigos QR o en pantallas, según sea necesario.

Teniendo esto en cuenta, las propuestas didácticas de Prácticas del Lenguaje serán entonces necesariamente multimodales y plurilingües.

Comunicación plurilingüe e intercultural

Por todas estas características de la comunicación y de la vida de los grupos de estudiantes en las aulas y fuera de ellas, el enfoque de las Prácticas del Lenguaje será necesariamente plurilingüe e intercultural: para promover la integración de distintas lenguas, códigos, modalidades y sistemas en favor de lograr la comunicación y favorecer el desarrollo de estrategias de acceso a la información, de comprensión, de expresión, de mediación y de interacción.

Como se señala en la Comunicación conjunta Escuelas secundarias plurilingües: Lengua de Señas Argentina (LSA), español, lenguas extranjeras en la provincia de Buenos Aires (2017):

> Cada clase es una comunidad de práctica (CP) donde tiene lugar una extensa variedad de usos y actitudes y donde se presentan problemas comunicativos que sería muy bueno "didactizar", algo mucho mejor que lo que programa un libro de texto. Tenemos la oportunidad de hacer lengua, de vivir las lenguas y las culturas, superando la idea unitaria de la enseñanza de la prescripción lingüística, es decir de "lo correcto."

En este encuadre, el aula plurilingüe es una pequeña comunidad en la que se verifican tanto actitudes como cambios en los usos sociales y lingüísticos. Unamuno (2003) describe algunos de ellos: los tiempos de reacción en la interacción, por ejemplo, se hacen más lentos dando tiempo a pensar; se profundiza el uso de la comunicación no verbal, intervienen hablantes que se manejan en más de una lengua, que prestan atención a qué se dice y también a cómo se dice. Es decir que los aprendizajes sociales de este tipo de clases son invalorables.

> De esta forma, se amplía la competencia lingüística de estudiantes y profesores desde un punto de vista social que "nos hace miembros de una determinada comunidad y nos facilita la participación exitosa en diferentes situaciones de comunicación" (Unamuno, Op. Cit.: 90). Estos usos incumben a todos los estudiantes [...] y a los profesores, directivos, etcétera. (Ibíd: 9-10).

En oposición a enfoques que podrían llamarse "singulares", centrados en una sola lengua o en una cultura determinada, de manera aislada y sin referencia a otras lenguas y culturas, se propone un enfoque en la línea de los llamados enfoques plurales de las lenguas y las culturas, "que ponen en práctica actividades de enseñanza-aprendizaje que implican al mismo tiempo a varias (más de una) variedades lingüísticas y culturales" (MAREP, 2008: 6). El enfoque plurilingüe proviene de la enseñanza de lenguas y culturas extranjeras e implica un cambio de paradigma que permite también plantear de otro modo la enseñanza de las Prácticas del Lenguaje.

Los enfoques plurales apuntan al desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural y, por lo tanto, a una enseñanza desde la diversidad y para la integración (Beacco, 2008). La competencia plurilingüe y pluricultural es única e integral, es decir, no se trata de un repertorio de competencias separadas y diferenciadas según las lenguas, sino una única competencia que incluye el repertorio comunicativo completo, con los recursos personales (MAREP, 2008); en la Formación Integral esto incluye tanto las lenguas como también códigos y sistemas disponibles para cada estudiante.

A distancia de modelos de comunicación idealizados, los enfoques plurilingües proponen desarrollar estrategias comunicativas personales y

competencias parciales que se complementan y se relacionan mutuamente (Piquer, Ponce y Padula, 2015). En este contexto, las ideas de "error, inexactitud, traspié, transitoriedad" (Klett, 2011) son aceptadas como partes necesarias y constitutivas no solo del proceso de aprendizaje sino de las prácticas comunicativas reales.

El aula plurilingüe es también un aula multitarea. Esto implica que, en cada momento y en cada campo de conocimiento, se proponen "prácticas del lenguaje situadas" que son parte de las relaciones y de los aprendizajes. Por esto se hace indispensable:

- Gestionar las lenguas y formas de comunicarse explícitamente desde el principio del ciclo lectivo.
- Garantizar la comunicación básica en el aula y la escuela entre todas y todos sus integrantes, y para las interacciones en la comunidad.
- Pasar de la lengua al repertorio, es decir el conjunto de recursos a disposición de las personas para interactuar socialmente (Gumperz, 1972).
- Fomentar el desarrollo de estrategias para usos plurilingües y multimodales.
- Propiciar agrupamientos variados para garantizar la diversidad de aprendizajes.[13]

Criterios particulares para algunos textos

Para lectoras y lectores español-LSA

Considerar los siguientes criterios:

- Solo LSA o solo español como lengua "escrita" del texto (sin combinarlas): para leer y reflexionar en cada lengua.
- LSA como lengua principal del texto y subtitulado en español: para acercarse al español a partir de la LSA, para su comparación (y para trabajar el género subtitulado); para compartir la lectura en ambas lenguas.
- LSA y español voz en off con quienes el audio puede resultar enriquecedor; para la comprensión de una lengua a partir de la otra y/o para compararlas; para compartir la lectura en ambas lenguas.

13 Para profundizar, recomendamos la lectura de Comunicación Conjunta Escuelas secundarias plurilingües: Lengua de Señas Argentina (LSA), español, lenguas extranjeras en la provincia de Buenos Aires (DEE y DPS, 2017).

- LSA subtitulada: en textos videograbados orales en español por la relevancia del contenido y la riqueza audiovisual del material original; para comprender una lengua a partir de la otra y/o compararlas; para compartir la lectura en ambas lenguas. El subtitulado debe ser adecuado al español (no traducción palabra por palabra). Puede estar solo en algunos fragmentos por fines didácticos.

Características del texto en LSA

- Adecuación al género y tipos de texto: uso adecuado del espacio, estructura del texto y conectores del discurso.
- Según el tipo de texto: con clasificadores y transferencias (iconicidad).
- Sin el uso exacerbado de giros idiomáticos, sin neologismos o que aparezcan explicados o identificados para retomarlos.
- Indicación de títulos, subtítulos, párrafos, puntuación en LSA y presencia de paratextos (sin excesiva información visual simultánea; imágenes que complementan el relato, que no digan todo).
- Visualmente despejado (evaluar superposición de recursos que obstaculicen la lectura).
- Ficción: adecuados usos del espacio (coherencia), mirada, toma de rol, discurso indirecto y riqueza de metáforas visuales propias de la LSA.
- Iluminación: suficiente y difusa sobre todo en manos y rostro sin sombras de otros objetos.
- Fondo: según intención del texto; color pleno.
- Planos: que permitan ver a la o el señante desde el tronco, la extensión de brazos, desplazamientos de manos y el rostro (rasgos no manuales); planos detalle para destacar aspectos del relato y según intención del texto.
- Duración: adecuada a estudiantes y características del texto.
- Velocidad de señado: adecuada a estudiantes y al tipo de texto (si no, hacer pausas en la reproducción); sin cambios, sin aceleración no planificada (excepto por un objetivo estético o didáctico).
- Edición: que permita la fluidez de lectura (sin cortes o uniones que la interrumpan).
- Presencia de español escrito (mostrar texto original, títulos, conceptos relevantes, etcétera.): si interesa relacionar una misma información en español y en LSA. Si no, no debe haberla.
- Reproducción: en pantallas o entregado por medio de códigos QR.

Subtitulado en LSA

- Considerar el tipo de texto original y no solo el contenido.
- Hacer foco en conceptos centrales, según el tema.
- Espacio de quien traduce, según material: 50% de pantalla (ideal) y no menor al 30%; sin recuadro preferentemente.
- Velocidad: según estudiantes (si no, detener la reproducción).
- Color y tamaño: legibles.

Para la selección y el abordaje de literatura en español y en LSA o en ambas, consultar además la Disposición 3/17, Anexo 6.

Para lectoras y lectores de versiones táctiles, braille, en audio y formato digital

Se sugiere orientar el trabajo con el código de escritura braille para la Formación Integral acorde a la Disposición 3/17, Anexo 5.

Versiones de textos en braille

Los textos tendrán disposiciones distintas en cuanto al espaciado entre palabras y renglones de acuerdo con los requerimientos del proceso de alfabetización de cada estudiante:

- Renglón seguido con uso de sangría a principio de párrafo, con títulos y texto alineado arriba y a la izquierda de la página e impresión en una sola cara de la hoja.
- Renglón seguido por el uso de sangría a principio de párrafo, con texto alineado a la izquierda de la página e impresión en una sola cara de la hoja.

Representaciones en relieve

Se trata tanto de dibujos e imágenes, como de gráficos y mapas que resulta pertinente incorporar. El tipo de información que transmiten no es equivalente a la que se podría obtener mediante una descripción textual. Para su diseño, considerar:

- Imágenes ilustrativas: de más fácil interpretación cuanto más sencillas sean.
- Abundar en detalles: suele ir en detrimento de la comprensión de la representación que se está realizando.
- Si se trata de distintos elementos: se utilizarán distintas texturas, sin repetir la misma para diferentes usos; por ejemplo: si se utiliza goma

eva para la piel de una cara y, luego, para la pared de una casa, esto resultará confuso para la o el estudiante.

- Elementos a utilizar: que no se degraden con el tiempo y que queden firmemente adheridos para resistir la manipulación intensiva.
- Incorporación en los textos: se presentarán en una hoja exclusiva sin superponerse ni compartir espacio con la información textual que brinda el braille.

Versiones en audio

Se plantean con el enfoque puesto en la centralidad de la voz, tomando otros recursos desde un lugar de enriquecimiento sonoro que a su vez no se constituyan como distractores. Considerar:

- Sin musicalización de fondo o con un volumen mínimo que no dificulte o compita con el de la voz.
- Efectos sonoros: no deben superponerse con la voz.
- Incluir mediante un indicador sonoro el cambio de página.
- Material sonoro: preferentemente debe ser accesible mediante un código QR insertado en la tapa o contratapa del libro para permitir a las familias acceder al mismo.

Versiones en formato digital

En ocasiones no es posible acceder al texto en formato impreso, ya sea por condiciones materiales, de accesibilidad o porque su formato original es digital. En estas situaciones:

- Entorno digital: procesadores de texto, no PDF, ya que así se permite la interacción con el texto y posibilita, por ejemplo, la intervención o reedición de los mismos.
- Separar texto de imagen evitando su superposición.
- Corresponder cada hoja digital con la hoja del texto impreso.
- Aplicar a las imágenes su correspondiente texto alternativo de descripción.

Para estudiantes que utilicen sistemas personalizados para la comunicación

Se sugiere seguir las orientaciones para la Formación Integral en la Disposición 3/17, Anexo 3. Además, considerar:

- Presentaciones acordes a los modos de representación de la o el estudiante, que se definen a partir de un informe pedagógico de la valoración funcional de la comunicación.
- De acuerdo con la disponibilidad de tipos de simbolización: braille y LSA, siguiendo las orientaciones anteriores en este apartado.
- Identificar los aspectos relevantes de la edición y los paratextos:
    - signos que brinden experiencias para ampliar y/o desarrollar conceptos: objetos reales o parte de ellos; fotografías, ilustraciones u otros soportes informativos de acuerdo con las competencias comunicativas de cada estudiante;
    - soportes necesarios para cada estudiante: gamas de colores, contraste visual, ubicación del libro en distintos grados de angulación distintos al horizontal, etcétera.

Criterios generales para seleccionar textos literarios

Primordialmente, como se expresó con anterioridad, la experiencia literaria que se propone en este campo se inscribe en una escuela como comunidad de lectoras/ lectores y escritoras/ escritores donde todas las personas acrecientan su experiencia disfrutando de textos que embellecen la vida, que amplían las miradas y ponen palabras a sensaciones, sentimientos y experiencias. La idea es que las personas adultas puedan sugerir, acompañar, diseñar caminos con o para las lectoras y los lectores en formación (estudiantes). Por eso, en las orientaciones didácticas se invita a generar espacios en los que participen docentes, bibliotecarias y bibliotecarios, familias, comunidad en general, en la escuela, en otros espacios promovidos por la escuela y que se continúen más allá de ella; asimismo, que desde las y los estudiantes lleguen propuestas a otros ámbitos.

En cada bloque y en cada año escolar, se propone planificar un itinerario literario:

> […] un camino hecho de personajes, recursos retóricos, géneros literarios, poéticas autorales, temas… También, de accidentes e interrupciones, de momentos en los cuales nos detendremos para profundizar y disfrutar cierta imagen, cierta figura del discurso, cierta ilustración. A su vez, puede ocurrir que un final inesperado, una metáfora, un protagonista complejo exijan "una parada" para intercambiar opiniones, plantear preguntas, releer. También puede pasar que ciertos momentos del camino animen a planificar el viaje, reorganizarlo, decidir cuáles son los nuevos rumbos por los que nos interesa continuar, qué sectores debemos eludir y en qué zonas decididamente queremos internarnos (Cañón y Hermida, 2016: 14).

Según las autoras, agrupar los textos de diversos modos, en lugar de leer salteado, desandar el prejuicio de leer poco, breve o de fotocopias, o de modo fragmentario, hace que la propuesta de los itinerarios cobre sentido y relevancia porque reconstruye una práctica social que muchas lectoras expertas y muchos lectores expertos llevan a cabo por su cuenta. Y resulta mucho mejor cuando se superan los modos más sencillos de agrupar los textos (por género, por autora o autor, por personaje…) y en su lugar, se propone ir por "la construcción de itinerarios desafiantes que despiertan otros retos cognitivos a la hora de entrelazar los textos [...] en el marco de la comunidad en la que se configura un saber en torno a lo literario" (Cañón y Hermida, 2016: 7). Diseñar un recorrido no supone "cerrar los trayectos individuales sino dar el puntapié inicial para que las lectoras y los lectores puedan continuar eligiendo y socializado lecturas" (Ibíd) y para que se le ofrezcan oportunidades y modos de continuar ampliando los horizontes en el mundo de la literatura a quien lo desee.

Esta búsqueda de crecimiento como comunidad lectora (y de cada lectora y lector en particular) apunta a un desarrollo de la subjetividad y de la experiencia estética. Por eso, es importante evitar que la selección de obras se centre en propósitos moralizantes y/o utilitarios. Para ello, la construcción del corpus de lectura no se va a limitar a elegir únicamente lo que las y los estudiantes conocen, frecuentan habitualmente y les gusta y menos aún a aquellos textos que se proponen como útiles para usos didácticos. "[...] la historia misma de la literatura es rica en situaciones de encuentro entre los niños/jóvenes y los textos no destinados a ellos" (Carranza, 2007: 16). Teniendo esto en cuenta, es fundamental trascender la idea de que el grupo de estudiantes no va a entender un texto y en cambio, realizar una búsqueda de obras que ofrezcan desafíos y placer.

Se sugiere considerar:

- Temáticas de interés para adolescentes y jóvenes.
- Obras con un trabajo poético sobre el lenguaje, que tengan valor estético.
- Obras que puedan relacionarse entre ellas y con otros lenguajes.
- Lenguaje accesible, pero poético.
- Variedad de personajes, temas, argumentos, estilos.
- Diversidad de formatos y soportes.
- Temas, mensajes y formas que apelen a la subjetividad, con las que cada estudiante pueda sentir identificación y que provoquen emociones y reacciones.
- Distintos subgéneros: fantástico, maravilloso, realista, terror, etcétera.

- Diversidad de autorías: diversidad geográfica (regionales, locales, internacionales); de épocas; de género (masculinas, femeninas, disidencias); de edades; de colectivos y personas con discapacidad.

Textos para promover el desarrollo de la lectura autónoma de literatura durante el proceso alfabetizador

Además de los criterios anteriormente mencionados, se sugiere priorizar características textuales que faciliten el acceso al código para que cada una y uno pueda leer por sí mismo progresivamente:

- Obras breves, con estructuras fácilmente reconocibles, que faciliten la estrategia de anticipación.
- Obras con reiteraciones (de palabras, de frases, de sonidos), paralelismos sintácticos.
- Obras que combinen el contenido lingüístico con otros lenguajes (por ejemplo, visual): caligramas, cómics, novelas gráficas.
- Ediciones con tipografía clara.

Los contenidos de enseñanza

Los Diseños Curriculares de Prácticas del Lenguaje en nuestra provincia definen como contenidos los quehaceres de las y los hablantes, lectoras, lectores, escritoras y escritores en situaciones sociales específicas y con propósitos particulares. En esta Propuesta, el abordaje de las prácticas del lenguaje se propone en relación con los tres ámbitos que plantean los citados Diseños, pero estructurados como tres ejes organizadores con una mirada y un posicionamiento adecuados a las realidades de las aulas de la Formación Integral: Prácticas para aprender y estudiar, Prácticas de la vida cotidiana y de la ciudadanía, y Experiencias en el mundo de la literatura.

Cada uno de estos tres ejes focaliza un conjunto de prácticas con propósitos comunicativos particulares que involucran quehaceres y conocimientos necesarios para desarrollar estas prácticas en las situaciones, los lenguajes y códigos disponibles. Se buscará que los trayectos de enseñanza apunten a desarrollar estrategias para el uso de estos recursos.

En este sentido, en las Prácticas de la vida cotidiana y de la ciudadanía se reconoce la necesidad de trabajar explícitamente sobre los modos y recursos para interactuar en distintos ámbitos y frente a diferentes situaciones de la vida social, cotidiana e institucional. Se espera que el espacio del aula funcione como una oportunidad de desarrollar, mediante la

práctica y la reflexión organizada y sistemática, habilidades y estrategias comunicativas que fomenten la autonomía y la ampliación de espacios de participación personal y ciudadana.

Las prácticas para aprender y estudiar abordarán el desarrollo de aquellos quehaceres necesarios para acceder, comprender y construir conocimientos, en particular, de los campos de conocimiento de la FG y la FT. Se presentarán entonces algunas prácticas propias del campo de conocimiento de los lenguajes y de la literatura, pero también se trabajará de manera articulada con los otros campos para desarrollar y profundizar prácticas situadas, vinculadas a las especificidades de cada campo. Se trata de quehaceres que apuntan al desarrollo y la puesta en práctica de estrategias de abordaje y comprensión de textos, de registro, resumen y organización de la información y características de los textos relacionadas con las formas de comunicar y comprender los conocimientos en cada campo; por ejemplo, dónde hay, qué función y qué forma tiene una definición, una comparación, una explicación, cómo se comprende o cómo se construye un texto en el que se presenta un proceso en determinado campo de conocimiento.

Por otra parte, esta propuesta invita a pensar en modos de ofrecer experiencias en el mundo de la literatura. No se trata de abordarla como un objeto de estudio, desde la teoría literaria por ejemplo, sino como un derecho y una oportunidad. La literatura, en todas sus formas (escrita, oral, en papel, virtual, plástica, colaborativa) y en relación con otras manifestaciones artísticas es una oportunidad que se abre. Como dice Graciela Montes (2006) en *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*: "La del lector es una postura única, inconfundible, que supone un cierto recogimiento y una toma de distancia, un 'ponerse al margen' para, desde ahí, producir observación, conciencia, viaje, pregunta, sentido, crítica, pensamiento. Exactamente lo contrario del autómata". En un espacio de Formación Integral es esencial ofrecer esta posibilidad de sentir, de pensar, de apreciar, de inventar, de desarrollar interpretaciones y expresiones únicas.

Se buscan entonces experiencias lectoras personales y colectivas que abran horizontes, que permitan identificarse y también imaginar. "Así como es importante que exista una literatura 'espejo' también debería, en la medida de lo posible y de los tiempos con los que se cuentan, que haya una literatura 'ventana'", dijo Liliana Bodoc (2015) en una conferencia del Plan Nacional de Lectura. Esta literatura, que puede ser espejo y puede ser ventana, tiene la potencia de "reanimar la interioridad, poner en movimiento el pensamiento, relanzar una actividad de construcción del sentido, suscitar intercambios; recordando que el lenguaje y el relato nos constituían, pero también, mostrando que una dimensión esencial como 'inútil' debía añadirse a la vida de todos los días, o celebrando lo imaginario" (Petit, 2015: 10).

Por otro lado, se privilegia la literatura como un espacio de encuentro, como algo para compartir en grupo. Compartir lecturas e interpretaciones, realizar intercambios, discusiones y recomendaciones contribuye a la formación de una comunidad de lectoras y lectores, que funciona, como explica Colomer, como una comunidad interpretativa y es el "mecanismo básico para aprender a disfrutar de formas literarias más elaboradas" (2006: 202). En este sentido, fomentar actividades en las que se comparta literatura no apunta únicamente a garantizar la comprensión de la lectura, sino también (y más importante) a buscar sentidos y crear vínculos dentro del aula y también con las familias y la comunidad. Por otro lado, esta actividad de comentario y formulación de juicios sobre las lecturas solo puede llegar

> [...] tras las actividades que favorecen un tiempo de reflexión y expansión de la recepción propia, por una parte, y un tiempo de exploración conjunta del significado por otra. Además debe contemplarse como el desarrollo de un aprendizaje específico de formulación, como la construcción de un tipo de discurso que requiere de actividades y ayudas concretas (por ejemplo, facilitar una lista de argumentos a elegir en un momento determinado) (Colomer, 2006: 204).

Transitar estas experiencias en el mundo de la literatura puede llevar a diseñar propuestas de producción creativa, siempre y cuando el momento de la escritura no clausure la experiencia literaria, sino que la vivifique.

Así, por ejemplo, escribir a partir de los recursos vistos en los poemas leídos o explotando las zonas de indeterminación que los textos literarios han abierto puede afianzar la formación de la lectora o del lector. Si, en cambio, se vuelve una tarea rutinaria y falta de un sentido y propósito, solo logrará empobrecer la lectura. Es por esto que cada recorrido, y aun cada texto, deberían interpelarnos para diagramar propuestas especialmente pensadas y elegidas. Así, desde la literatura y con las debidas intervenciones docentes, la escritura puede transformarse en una experiencia que dialogue con la lectura, que nos haga volver a ella. Como dice Graciela Cabal (2001), la lectura y la escritura son dos caras de la misma moneda.

Se incluyen además orientaciones destinadas al desarrollo y el conocimiento de recursos para la comunicación en las lenguas, lenguajes, sistemas y códigos. En muchos casos, la reflexión sobre estos recursos implica la continuidad de la alfabetización inicial; en otros, la observación y sistematización de los recursos de las lenguas, lenguajes y sistemas de comunicación. La propuesta consiste en observar y organizar conocimientos explícitos y reflexivos sobre estos recursos en función de las necesidades comunicativas.

Los conocimientos involucrados en los quehaceres de quienes participan en una situación comunicativa se desprenden necesariamente de las características propias del discurso en el que se participa. Por ejemplo, si se va a describir un objeto que se está buscando, se usarán varios adjetivos; en la redacción de un instructivo se deberá elegir qué forma darle a los verbos según el tono que tendrá el texto (imperativo, presente con la forma de "nosotros", infinitivo). La reflexión sobre estas alternativas que tiene el lenguaje se derivan de decisiones a tomar que "impone" la situación comunicativa. El fin es aportar herramientas a las y los estudiantes para construir el sentido de los textos y poder producir textos y no "dar clase de" esos aspectos como temas aislados. Pero sí esos conocimientos son importantes dado que, además, pueden formar parte de sistematizaciones disponibles para otras ocasiones de oralidad, para leer y escribir otros textos en otros momentos y cada vez con mayor autonomía. Cuando se planifican las clases e intervenciones, es necesario aprovechar inquietudes y necesidades comunicativas para explorar y sistematizar las opciones que proporciona, en este caso, la lengua y, por ejemplo, sobre lo cual habrá que decidir al elaborar un texto instructivo:

- Para una orden directa a una persona, se usa el imperativo singular: ***elegí un libro y buscá un lugar cómodo.***
- Para dar una orden directa a un grupo, se usa un imperativo plural: ***elijan un libro y busquen un lugar cómodo.***
- Si se quiere lograr una sensación de cooperación, el presente con la persona "nosotros": ***elegimos un libro y buscamos un lugar cómodo.***
- Si se busca que se perciba como una indicación más "genérica" y neutral, se puede elegir el infinitivo: ***elegir un libro y buscar un lugar cómodo.***

Por otro lado, hay características de los lenguajes y elecciones presentes en varias circunstancias, según cada persona y cada interacción. Se trata de rasgos que no se corresponden directamente con funciones comunicativas, como en los ejemplos anteriores, sino que son propios de los sistemas como tales. Por eso, hay tipos de intervención sobre el modo de reflexionar respecto de los recursos comunicativos que no se derivan de un tipo de situación comunicativa o de un género discursivo, sino que están o pueden estar presentes en cualquier instancia. Se trata de contenidos sobre los que se debe trabajar para mejorar las habilidades comunicativas de cada estudiante. Su selección y administración estará en manos docentes, según las necesidades y posibilidades de cada grupo y de cada estudiante, y se podrán trabajar en todos los bloques y en relación con todas las prácticas:

- Recursos simbólicos, icónicos y analógicos para llevar adelante funciones comunicativas cotidianas. ¿Con quién? ¿Cuáles usamos?

¿Cuáles funcionan, de qué modos y en qué contexto? ¿Qué alternativas tenemos en nuestro sistema de comunicación? ¿Cuáles son más efectivas en qué contextos y por qué? ¿Cómo las elegimos? ¿Cómo combinamos distintos tipos de recursos (simbólicos, icónicos y analógicos) para tener un repertorio más amplio, variado y útil?

- Avances en la alfabetización inicial; la participación en situaciones comunicativas en las que se emplean textos escritos permite continuar un abordaje sistemático y consistente de la alfabetización inicial. Las situaciones de lectura y de escritura son ocasiones para avanzar en el conocimiento y manejo del código escrito, tomando las prácticas como punto de partida para profundizar el conocimiento de los sistemas de escritura en las lenguas del aula y en braille.
- Características de los códigos simbólicos gráficos o viso-espacial (español, braille, LSA: formación de palabras, ortografía, acentuación, morfosintaxis).
- Construcción de las reglas de los sistemas personalizados de interacción y representación de significados. Características de los significantes: dimensiones, colores, información condensada. Disposición del mensaje: espacial, topografía, tipografía, etcétera.
- Ampliación de los repertorios comunicativos en todas las lenguas, lenguajes, códigos y/o sistemas.
- Recursos para organizar el discurso, según el lenguaje, código o sistema utilizado: puntuación y organización en párrafos; entonación, pausas, viso-espacialidad, dirección de la mirada; marcas visuales en la disposición del discurso gráfico; señales físicas y corporales para organizar el discurso, etcétera.
- Selección del vocabulario (palabras, frases, signos, etcétera) en relación con los temas, estilos, convenciones y propósitos.
- Estructura y orden de los textos (en distintos formatos y lenguajes) según el género discursivo al que pertenecen y según la organización lógica del contenido.
- Utilización de dispositivos para comunicarse con otras personas (apps, chats, conversores voz a textos, de textos a voz, etcétera): su uso también debe enseñarse de manera explícita y sistemática.
- Comprensión de textos expositivos, explicativos, narrativos y argumentativos (orales, escritos, multimodales): comprensión literal e inferencial.
- Estrategias de búsqueda, selección, comprensión e interpretación de fuentes y textos de distintos campos, ámbitos y temas.

- Diferencias entre información y opinión. El *continuum* entre exposición y argumentación en géneros discursivos en el ámbito de la ciudadanía (columnas de opinión, reseñas, publicidades, debates, etcétera.), de la vida cotidiana (intercambios de opiniones, discursos de ventas de productos y/o servicios, discusiones en redes sociales, etcétera.) y en el campo científico tecnológico (notas de enciclopedia, artículos científicos, debates, etcétera).
- Recursos retóricos y adecuación a la situación comunicativa.
- Marcas de subjetividad en el discurso: palabras y expresiones que denotan valoraciones y posturas personales.
- Voces en el discurso: formas de citar de forma directa e indirecta, aludir, responder e incluir discursos en un texto. Contra argumentación.
- Integración con la Disposición 3/17 de la Modalidad (Disponible en el portal abc.gob.ar).

Propósitos generales del campo de conocimiento

- Construir conocimientos y competencias comunicativas en acción, entendidos como los quehaceres de las y los hablantes, las lectoras, los lectores y las escritoras y los escritores en situaciones sociales específicas y con propósitos particulares.
- Fomentar el desarrollo de un repertorio personal de estrategias comunicativas que permitan expresarse e interactuar de manera adecuada y efectiva en distintas situaciones, pertenecientes a entornos mediatos e inmediatos.
- Ofrecer situaciones, experiencias y recursos que permitan que cada estudiante adquiera nuevos saberes y desarrolle estrategias personales de construcción del conocimiento.
- Fortalecer la formación de personas que puedan interactuar y desarrollar su participación ciudadana.
- Organizar el tiempo didáctico de tal modo que garantice la continuidad y la diversidad en la apropiación de las prácticas comunicativas.
- Ofrecer herramientas que fomenten una inclusión justa de las y los estudiantes en el mundo del trabajo.
- Brindar recursos para acercarse con una mirada crítica a los contenidos e interacciones de los medios de comunicación y redes sociales.
- Habilitar espacios que permitan a cada estudiante conectarse con la literatura como un espacio de enriquecimiento y expresión de la propia subjetividad y como la oportunidad de expandir el mundo personal y relacionarse con otras personas.

La distribución de los contenidos del campo en bloques

Se propone una organización de contenidos en tres bloques consecutivos y que permiten un abordaje espiralado

Ejes transversales	CICLO BÁSICO	CICLO SUPERIOR	
	BLOQUE 1er y 2° año	**BLOQUE 3er y 4° año**	**BLOQUE 5° y 6° año**
Políticas de Cuidado y ESI Educación Ambiental Interculturalidad Intersectorialidad Educación Digital	Comunicación e Interacción	Comunicación e Identidades	Comunicación y Autonomía

El primer bloque (1er y 2° año), Comunicación e Interacción, se centra en prácticas comunicativas y literarias relacionadas con el conocimiento, reconocimiento e interacción en entornos habituales. Se busca desarrollar estrategias para comprender, hacerse comprender e interactuar en situaciones conocidas y en situaciones esperables. Se trabaja con los recursos de distintos lenguajes, códigos y sistemas como modos de mejorar la comprensión y la interacción. Este bloque se concentra en el reconocimiento, la caracterización, la observación; por eso se trabaja con más atención en los contenidos informativos y en las formas de exposición de la información. El trabajo con la literatura se aborda, por su parte, como una oportunidad para conocer y explorar distintas maneras de percibir, comprender y habitar el mundo, desde las sensibilidades personales.

El segundo bloque (para 3er y 4° año), Comunicación e Identidades, busca avanzar desde el aspecto más expositivo e informativo de la comunicación, propuesto en el eje anterior, a los elementos subjetivos e intersubjetivos. Se introduce en la vida y la participación ciudadana, y por eso pone la atención en las posibilidades, las estrategias y los recursos para poder comunicar y negociar opiniones y posturas personales, en convivencia con las ajenas. Este eje avanza sobre el componente argumentativo en las comunicaciones, tanto en situaciones y géneros discursivos propios de la vida ciudadana como aquellos situados en el campo científico tecnológico. Se busca el reconocimiento y la valoración de las subjetividades -propia y ajenas- y la interacción a partir de este respeto. En lo que respecta al abordaje de la literatura, este eje, que parte de la subjetividad,

pretende ser una puerta de entrada a la literatura como forma de creación de otras realidades: la fantasía, la magia, la imaginación como fuentes de creación, de expresión y de placer.

Por último, en el tercer bloque (5° y 6° año), Comunicación y Autonomía, se promueve un enfoque más personal en la búsqueda y desarrollo de estrategias para una comunicación eficaz. Se propone trabajar con elementos de retórica que permitan que cada estudiante desarrolle recursos propios para adecuarse a distintas situaciones comunicativas en las que pueda o deba participar. Se integran los conocimientos de los ejes anteriores como una "caja de herramientas" personal disponible para tomar decisiones frente a cada circunstancia. Se trabajará entonces sobre la conciencia pragmática, los recursos retóricos y las estrategias para decidir cómo actuar y comunicarse en distintas situaciones. En cuanto a la literatura, se espera que sea "un espacio adonde ir", que el contacto con la literatura (en sí misma y en sus cruces con otras artes) ofrezca un panorama rico, que permita y fomente la elección personal. En un contexto en el que se pone tanta atención al desarrollo de recursos para el trabajo, la literatura se ofrece como la posibilidad de

> […] forjar un arte de vivir cotidiano que escape a la evaluación cuantitativa. Es llegar a componer y preservar un espacio muy diferente que privilegie el juego, los intercambios poéticos, la curiosidad, el pensamiento, la exploración de sí y de lo que nos rodea. Es mantener viva una parte de libertad, de sueño, de algo inesperado (Petit, 2015: 16).

Se espera que el espacio abra las posibilidades de leer, escuchar, observar, asistir a producciones literarias y de producir expresiones literarias y artísticas personales. Este eje (en consonancia con los anteriores) piensa el contacto con la literatura como una puerta hacia la expresión, el reconocimiento, la sensibilidad, la emoción, la belleza, la reflexión, pero también la incomodidad, la transgresión, la duda y el misterio.

Orientaciones generales para la enseñanza

Como se vio anteriormente, y de acuerdo con el enfoque provincial, las prácticas comunicativas son el punto de partida del espacio curricular. Desde esta perspectiva, los contenidos que articulan la propuesta de PdL se formulan en primer lugar como prácticas comunicativas. Cada una de estas prácticas comunicativas se puede definir, antes que nada, como una práctica social (Bazerman, 2012) situada, es decir una actividad comunicativa que lleva adelante una persona, con un propósito, un contexto social, un procedimiento y una forma típica. Por ejemplo, para anotarse en un taller

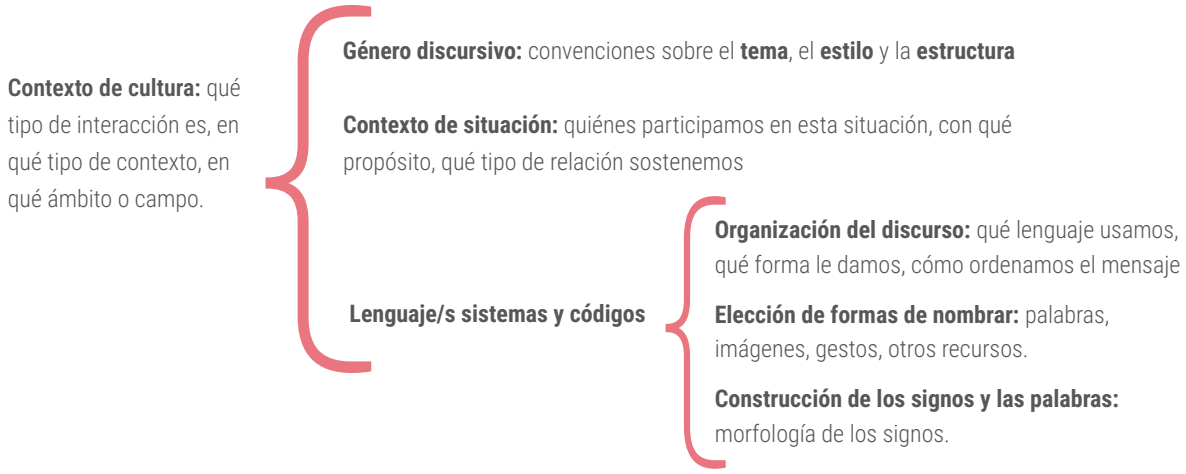
en un centro cultural es necesario buscar información sobre cómo y dónde se da el taller, identificar la información (días, horarios, lugar, si es gratis o pago), cotejar la información con las posibilidades personales (¿puedo trasladarme hasta ese lugar, tengo disponibles esos días y horarios?), comunicarse con el lugar donde se dicta, generalmente completar un formulario o brindar datos personales.

Este proceso incluye operaciones de búsqueda, comprensión lectora e interacción con la persona que se inscriba; pero antes que nada, lo que define estas "operaciones" con el lenguaje es la práctica en sí misma. Se trata de una práctica con un propósito claro: buscar e inscribirse en un taller. Además, requiere de una serie de habilidades comunicativas: encontrar la información, seleccionar la relevante, buscar el modo de contacto para inscribirse, decidir si me puedo anotar en función de mis posibilidades, contactarme con la institución, brindar la información personal, etcétera. En este contexto, poder leer los datos sobre los talleres del centro cultural, solicitar la inscripción y brindar los datos personales son competencias lingüísticas (Hymes, 1971) que no aparecen aisladas sino requeridas por una práctica social, con propósitos concretos.

Cuando se piensa en la propuesta de enseñanza se busca abarcar cuatro aspectos interdependientes:

- En qué contexto social se ubica la práctica comunicativa propuesta (en una situación de búsqueda de trabajo, en un contexto particular de participación ciudadana, en una situación específica de búsqueda o construcción de conocimiento de un campo, como las ciencias, en una práctica profesional que requiere instancias comunicativas, etcétera) y cuál o cuáles son los propósitos de quienes se comunican.
- Cuál o cuáles son las prácticas comunicativas concretas necesarias (buscar información, seleccionarla, registrarla, comunicarla, etcétera).
- Qué lengua, lenguaje/s código/s y/o sistemas se usan.
- Qué recursos particulares de esa lengua, lenguaje, código, sistema son clave para lograr una comunicación efectiva.

Esquema



Ejemplo. Crear material para publicar en Internet sobre el tema "La evolución de las tecnologías de la comunicación."

Para trabajar con un grupo heterogéneo se comienza por definir cuáles son las prácticas que todo el grupo tiene que llevar adelante. En este caso, son dos: en primer lugar, seleccionar, reconocer, resumir y sintetizar información de fuentes bibliográficas; y, en segundo lugar, producir textos expositivos en diversos formatos y soportes.

Por otro lado, según el grupo, se seleccionarán las fuentes bibliográficas: textos escritos con mayor o menor grado de complejidad, textos audiovisuales, gráficos, organización espacial de objetos. El grupo se reorganiza en subgrupos según sus posibilidades para acceder, comprender y registrar la información en distintos formatos. Los textos serán accesibles a cada agrupamiento, pero también les presentarán un desafío cognitivo posible y significativo para que la actividad no sea solo poner en práctica lo que cada quien ya puede hacer, sino que además pueda desarrollar algún recurso para aprender algo nuevo sobre las prácticas.

Entonces, el grupo organizado en agrupamientos según sus posibilidades y necesidades, con distintos materiales y diferentes recursos realiza la misma práctica: reconocer, seleccionar y sintetizar información de fuentes. Habrá, por ejemplo, un agrupamiento que tenga que leer un texto con gráficos, interpretarlo y tomar apuntes; otro mirará un video e irá registrando palabras clave en una línea de tiempo (por ejemplo, quienes estén transitando aún el proceso de alfabetización inicial) y otro recorrerá una mesa en la que se disponen varios dispositivos para la comunicación y grabaciones de cómo funcionan o funcionaban organizados cronológicamente.

De esta manera, las mismas dos prácticas son llevadas adelante de diferente manera. El primer agrupamiento podrá reflexionar acerca de la organización de un texto expositivo del tipo "cronología", que se hace además visible en una línea del tiempo, y podrá observar el uso de expresiones temporales. El segundo agrupamiento, en proceso de alfabetización, tendrá la oportunidad de escribir palabras que escuchó o vio en el video y de aprender que hay varias formas de organizar la información. El último grupo también podrá estar en contacto con la organización espacial lineal para hacer referencia a la sucesión temporal. De ser posible contar con varios objetos del mismo tipo, también se podría trabajar sobre las operaciones de comparación y síntesis, para crear una nueva línea temporal con una selección de muestras representativas de cada tipo de tecnología.

Para la producción del texto expositivo, del mismo modo se parte de la práctica común para todos los agrupamientos y se planifican situaciones de enseñanza adecuadas a cada agrupamiento. La publicación final podrá incluir textos expositivos con un desarrollo escrito, preparado por el primer agrupamiento; una línea de tiempo visual o audiovisual, elaborada por el segundo y un recorrido real o grabado por una colección ordenada de muestras, organizada por el tercer agrupamiento.

Esta lógica de agrupamientos que trabajan sobre las mismas prácticas, pero con distintos niveles o contenidos lingüísticos se puede emplear como base para varias propuestas didácticas. En todos los casos, es importante sostener la propuesta de la práctica del lenguaje y, a partir de ella, planificar y generar condiciones que permitan que cada estudiante aprenda nuevos contenidos, recursos y estrategias.

Bloque Comunicación e Interacción

Primer Ciclo - Primer y segundo año

El bloque Comunicación e Interacción y su enseñanza

Este bloque se centra en la formación de cada estudiante como participante en distintas comunidades de práctica (CP); en particular, en el desarrollo de recursos para interactuar de manera adecuada en distintos contextos, situaciones y con propósitos variados. Se concentra en las prácticas comunicativas y literarias relacionadas con el conocimiento, reconocimiento e interacción en entornos habituales, aunque no únicamente.

Se busca desarrollar estrategias personales para comprender, hacerse comprender e interactuar en situaciones conocidas y en situaciones esperables. Se trabaja, desde una perspectiva plurilingüe y multimodal, con los recursos de distintos lenguajes, códigos y sistemas como modos de mejorar la comprensión y la interacción, no solo para responder a las necesidades de situaciones cotidianas para "comunicarnos como podamos", sino también para enriquecer los mundos de cada estudiante y promover su avance hacia un desarrollo personal, cada vez más autónomo y más rico, de estrategias que se apliquen de manera consciente.

El trabajo se focaliza en el reconocimiento, la caracterización y la observación; por eso pondrá más atención en géneros en los que predominen las dimensiones instructiva (manuales de usuario, protocolos, instructivos, etcétera), narrativa (testimonios, relatos de vida, leyendas, etcétera) y expositiva-explicativa (enciclopedias, informes, documentales, etcétera), tanto para la comprensión como para la producción. En algunos casos, esto implica trabajar en actividades que continúen el proceso de alfabetización inicial; en otros, se trata de expandir las posibilidades que otorga, por ejemplo, enriquecer con nuevas incorporaciones un sistema de comunicación alternativa personalizado para la interacción en diferentes ámbitos sociales; y en otros, de desarrollar, por ejemplo, estrategias de lectura y escritura de textos verbales o multimodales cada vez más complejos. La selección de contenidos pretende tener en cuenta esta diversidad de necesidades. La literatura, por su parte, se aborda como una oportunidad para conocer y explorar distintas maneras de percibir, comprender y habitar el mundo, desde las sensibilidades personales.

Propósitos

- Generar situaciones comunicativas diversas y situadas, que permitan a cada estudiante desenvolverse de manera cada vez más autónoma y reflexiva.
- Fomentar el desarrollo de estrategias comunicativas personales, adecuadas a las posibilidades y necesidades de cada estudiante, en contextos familiares y en contextos mediatos.
- Promover instancias de reflexión sobre los lenguajes, es decir, sobre los procedimientos y recursos que cada persona utiliza para llevar adelante prácticas comunicativas relacionadas con el acceso y la transmisión de información.
- Aportar herramientas para que cada estudiante pueda buscar, seleccionar y comprender información según múltiples propósitos.
- Aportar herramientas para que cada estudiante pueda comprender y seguir indicaciones.
- Fomentar el desarrollo de estrategias para la transmisión de información con mayor eficacia.
- Fomentar el desarrollo de estrategias para que cada estudiante pueda dar indicaciones en circunstancias diversas y lograr los efectos esperados.
- Facilitar estrategias de acceso, comprensión y producción de discursos instructivos e informativos sobre contenidos de los campos de conocimiento de la Formación General y la Formación Técnica.
- Promover el desarrollo de léxico y recursos discursivos específicos para la comunicación en los campos de conocimiento.
- Fomentar el acceso a la literatura mediante propuestas y actividades que la presenten como una alternativa gratificante y placentera y como forma de ampliar y dar sentido a conocimientos y experiencias personales y colectivas.
- Contribuir a la formación ciudadana de cada estudiante mediante situaciones en las que se les proponga producir, comprender e intercambiar discursos para participar en distintas prácticas sociales.

Objetivos de aprendizaje

Al finalizar el bloque, se espera que las y los estudiantes puedan:

Prácticas de la vida cotidiana y de la ciudadanía

- Contar con recursos para comunicarse de manera estratégica.
- Llevar adelante interacciones cotidianas en entornos inmediatos y no inmediatos.
- Gestionar y manejar información según distintos propósitos en contextos familiares y mediatos.
- Comunicar información en distintos modos y con propósitos diversos.
- Comprender y seguir instrucciones, indicaciones y sugerencias.
- Producir y comunicar instrucciones, indicaciones y sugerencias.
- Comprender y relatar experiencias propias y ajenas.

Prácticas para aprender y estudiar

- Buscar y localizar información de distintos campos de conocimiento, en fuentes diversas.
- Valorar fuentes de información de acuerdo con sus intereses y con la fiabilidad y profundidad del contenido.
- Localizar y comprender información en un texto expositivo-explicativo.
- Producir textos expositivos en distintos formatos y con diferentes lenguajes.
- Producir un relato de experiencia relacionado con contenidos de los campos de conocimiento.
- Comprender y seguir indicaciones.
- Producir indicaciones organizadas y comprensibles.

Experiencias en el mundo de la literatura

- Participar de prácticas de lectura y producción literaria.
- Buscar y seleccionar obras literarias según intereses, gustos y criterios propios.
- Valorar e incorporar la literatura como parte de sus prácticas.
- Reconocer y apreciar los rasgos poéticos y artísticos de obras literarias de distintos géneros, temas y estilos.

Organización de contenidos

En el bloque, los contenidos que se refieren a las Prácticas de la vida cotidiana y de la ciudadanía incluyen recursos y estrategias para la comunicación en contextos mediatos e inmediatos. La selección y secuenciación de los que resulten necesarios y relevantes para cada estudiante y cada grupo estará en manos del equipo docente. Esta presentación detallada atiende a la necesidad de ofrecer alternativas que hagan de este documento una herramienta docente que permita diseñar la enseñanza considerando a cada estudiante.

En lo que respecta a las prácticas de la ciudadanía, se mantiene la propuesta del Diseño Curricular para la Educación Secundaria, de organizar los contenidos en torno a dos prácticas: ***Interactuar críticamente con los medios de comunicación e Interactuar críticamente con las instituciones.*** Estas prácticas favorecen la planificación de situaciones de enseñanza que incluyen el eje transversal Intersectorialidad.

Las Prácticas para aprender y estudiar, en este bloque, se concentran en el desarrollo de estrategias para la comprensión literal de textos expositivos explicativos y para la comunicación de información. Por eso, se propone la selección de géneros en los que predominen las explicaciones y exposiciones (enciclopedias, diccionarios, manuales, etcétera) tanto para la comprensión como para la producción. Se busca desarrollar estrategias para la comprensión y ofrecer experiencias de escritura en las que el grupo de estudiantes maneje distintos recursos para lograr registrar y comunicar información. Este eje se profundiza en cada uno de los campos de conocimiento, tanto en la FG como en la FT.

En cuanto a las experiencias en el mundo de la literatura, el primer bloque propone una exploración personal de la estética. En ese sentido, se espera que el espacio de trabajo con la literatura permita acceder a ella como un universo con un potencial expresivo propio, en el que se pueden descubrir distintas formas de percibir, comprender y habitar el mundo. Las descripciones, los ritmos, las imágenes, los recursos literarios pueden ser una llave para descubrir modos de relacionarse con el mundo y con las otras personas.

El abordaje de este eje supone organizar un itinerario literario de calidad relacionado con el planteo de este bloque: "La literatura: maneras de conocer, habitar y comprender el mundo", es decir con obras que permitan conocer el mundo que se habita a través de otras miradas, de otras experiencias y de lenguajes diversos. Se pueden tener en cuenta, incluso, cruces entre la literatura y otras escrituras (ciencia y literatura, periodismo y literatura y testimonios y literatura). Por eso, serán títulos que acerquen al mundo creado a partir del mundo observado y vivido, a otras vidas y experiencias que se

desarrollan de modos diversos entre lo cercano y lo distante: aventuras, presentaciones de espacios geográficos, variedad de culturas y formas de vivir, relatos y reflexiones sobre experiencias, etcétera.

Para diseñar este recorrido, como se dijo, se sugiere sostener continuidad y, a la vez, variedad entre las obras compartidas en todos los formatos en que se presente la experiencia literaria (no solo libros físicos) y que, en ocasiones, se puedan compartir en la totalidad del grupo (por ejemplo, un videolibro en LSA). Esto se refiere no solamente a distribuir obras y soportes entre las posibilidades de sus destinatarias y destinatarios.

Por un lado, la continuidad está sustentada en que "un libro lleva a otro" (o una experiencia lleva a otra); por eso, es importante seleccionar textos variados entre los que se sostenga algún aspecto que funcione como hilo conductor y permita a las y los estudiantes identificar algunas claves de continuidad. Para ello, se puede organizar el recorrido lector de acuerdo con distintos criterios. Por ejemplo:

- Seguir una autora o un autor.
- Explorar un género: fantasía, enigma, suspenso, leyendas, haikus, leyenda urbana, relatos de viaje, novela gráfica, herbarios, memorias, relatos autobiográficos, poemas de amor, limericks, poemas-retrato, poemas sobre experiencias y recuerdos, etcétera.
- Continuar un tema o aspecto destacado en los textos: secretos, distancias, colores, viajes, exageraciones, tamaños, vestimenta, gastronomía, asco, temores, alegría, pasiones, etcétera.
- Explorar diversos géneros, pero que ocurren en un mismo espacio geográfico: el desierto, la selva, la playa, la ciudad, el campo, el aire.
- Seleccionar un género y obras en las que un lenguaje no verbal sea importante, por ejemplo, cómics (lenguaje visual), poemas en los que predomine el ritmo, poemas visuales, narrativas transmedia, etcétera.
- Ir de la mano de un personaje: seres caprichosos, inventores, creativos, tímidos, etcétera; por roles (de primas/ primos, de hermanas/ hermanos, amigas/ amigos, etcétera); animales variados, personas, personas de cierta profesión, narraciones con objetos habituales.
- Recorrer una época o lugar.
- Seguir arte callejero: murales, grafitis, stencils, intervenciones, etcétera.
- Seguir las reescrituras o versiones de un texto (en distintos lenguajes, no solo verbales).
- Compartir obras y experiencias plurilingües y multimodales con la totalidad del grupo.

- Recorrer, reconocer y entender la organización semiótica de museos, galerías, muestras, etcétera: la disposición de los objetos y las obras responde a una lógica comunicativa particular e intencional (una narración, una forma de exponer información, etcétera). Los recorridos, entonces, construyen un sentido coherente.

Por otro lado, la variedad supone que la elección de un criterio de continuidad permanezca por cierto período en el año, que no sea el único y, por ejemplo, no se lean solo cuentos, o únicamente una autora o un autor, ni de una sola forma, etcétera.

El eje también supone espacios de libre disponibilidad de obras y tiempo para las y los estudiantes (mesas de libros, rincones de lectura etcétera) y propuestas que permitan que puedan releer en sus casas (biblioteca circulante, biblioteca digital, etcétera).

En cada eje, se especifican, en primer lugar, las prácticas comunicativas y, a partir de ellas, los quehaceres y los conocimientos particulares que estas prácticas involucran. Se incluyen contenidos con cierto detalle específicamente para que quienes enseñan puedan brindar herramientas a las y los estudiantes para llevar adelante los quehaceres involucrados en las prácticas, brindado estrategias, recursos y conocimientos sobre el lenguaje que se pueden sistematizar, luego, para que queden disponibles, sean reconocibles y empleados en otras situaciones y posibiliten el crecimiento de la autonomía. Como se señaló antes, este es un trabajo que será especialmente diseñado para y a partir de los lenguajes, lenguas, sistemas de comunicación y códigos que se empleen en cada salón de clase, con cada grupo y cada estudiante en particular; pero siempre pensando en cómo llevar adelante las prácticas propuestas.

Selección de contenidos

El estudio de los ejes se distribuirá a lo largo de los 2 años del bloque. En la enseñanza, no se espera que se siga el orden en el que están presentados.

En cada salón de clases coexisten diferencias en los modos de comunicarse así como también diferentes desempeños de competencia comunicativa. El desempeño de cada estudiante será el punto de partida desde el que se proyectará su progreso respecto de cada contenido. Por lo tanto, la selección de contenidos será acorde a los puntos de partida para permitir la planificación de recorridos adecuados en el marco de las mismas situaciones didácticas y prácticas, aunque en algunos momentos se diferencien tareas.

La selección de contenidos será la misma para todo el grupo o diferente según su constitución en función de las trayectorias (pluriciclos/años) para organizar recorridos variados, aunque con un núcleo y tareas en común.

Por otro lado, dados los avances dispares en los aprendizajes, se debe contemplar que alguna/s o algún/os estudiante/s trabaje/n contenidos del bloque siguiente.

Prácticas de la vida cotidiana y de la ciudadanía

Prácticas	Quehaceres y conocimientos involucrados

Comunicarse e interactuar en situaciones y entornos habituales.	• Gestionar interacciones cara a cara en distintas situaciones y con diferentes interlocutoras e interlocutores.
	• Comenzar, sostener y terminar una interacción.
	• Llamar la atención de otras personas.
	• Pedir aclaraciones.
	• Pedir y ofrecer colaboración de acuerdo con las necesidades y posibilidades particulares.
	• Interactuar con distintos grados de cortesía.
	• Llevar a cabo funciones comunicativas cotidianas en situaciones diferentes.
	• Colaborar, solicitar y permitir colaboración.
	• Aceptar, rechazar ofrecimientos, invitaciones, propuestas, etcétera. Elegir cómo hacerlo.
	• Seleccionar y comprender recursos para llevar adelante estas interacciones cotidianas:
	  • Recursos simbólicos (frases, palabras), icónicos y analógicos (gestos, señalamientos, miradas).
	  • Recursos simbólicos, icónicos y analógicos para dirigirse a otras personas con distintos grados de formalidad, alternativas para sonar más o menos amable, adecuarse a las normas socioculturales de cada contexto.
	  • Alternativas de expresiones, signos y frases de manera que se adecuen a contextos diferentes. Miradas, frases, señalamientos.

Relatar y comprender relatos de anécdotas y experiencias propias y/o ajenas.	• Organizar el contenido de un relato utilizando recursos de conexión de elementos, expresión de matices y emociones, conclusión del relato, proposición de un cierre ***(no vas a poder creer esto, encima, entonces, al final, después de todo, lo que pasó después fue raro/buenísimo/increíble/terrible, etcétera).***
	• Elementos para organizar la información en orden cronológico:
	  • Organización de frases/oraciones en el discurso respetando y/o rompiendo el orden cronológico.
	  • Organización visual de las relaciones temporales.
	  • Recursos para referirse al tiempo: signos, palabras, frases con referencia temporal.
	  • Recursos para conectar partes del relato: conectores.
	  • Frases, signos y expresiones para cerrar y concluir el relato.

Comprender y dar indicaciones.	• Organizar los elementos en cada indicación y ordenar una serie de indicaciones.
	• Desarrollar recursos para expresar el orden de una indicación aplicable a cada sistema de comunicación.
	  • Por ejemplo, la estructura sintáctica típica es: forma imperativa (persona y acción), complemento, circunstancial. ***Buscá el lápiz negro en tu cartuchera. Buscá*** (forma imperativa) ***el lápiz negro*** (complemento) ***en tu cartuchera*** (circunstancia).
	• Ordenamiento de una serie de indicaciones según el orden en el que se deben realizar las acciones.
	• Expresar matices adecuados a distintas situaciones: instrucciones, indicaciones para una acción urgente, una sugerencia atenuada, una orden directa, etcétera.
	• Emplear frases y signos para manejar matices de cortesía:
	  • Por ejemplo: preguntas ***(¿Podés darme el libro? ¿Serías tan amable de darme el libro? ¿Te ayudo? ¿Necesitás ayuda?, etcétera),*** frases y expresiones específicas ***(necesito que me ayudes, por favor; si querés, te puedo ayudar, etcétera).***

Organizar acciones en el tiempo con referencia al futuro y hacer planes.	• Comunicar intenciones y acciones en el tiempo futuro a corto, mediano y largo plazo.
	• Expresar relaciones de posterioridad con el presente.
	• Organizar una serie de acciones, procesos y expectativas.
	• Expresar el futuro:
	  • Por ejemplo, en español tiempos verbales, sobre todo:
	  • Perífrasis verbal "ir+a+infinitivo": *voy a terminar mi proyecto, vamos a viajar a la playa.*
	  • Expresiones de tiempo: *mañana, la semana/el mes/el año que viene, dentro de (tiempo), fechas, etcétera.*

Expresar la subjetividad propia y la ajena: deseos, necesidades, gustos, opiniones, puntos de vista.	• Demostrar actitudes frente a una situación o frente al contenido de un enunciado.
	• Describir y valorar objetos, situaciones, etcétera.
	• Signos, expresiones y frases que se refieren a actitudes personales y a sus matices.
	  • Por ejemplo, en español:
	  • Deseo: *quiero, quisiera, me gustaría, me encantaría, sueño con, etcétera.*
	  • Necesidades: *necesito que, necesitaría que, preciso que, es necesario/indispensable, etcétera.*
	  • Gustos: *me gusta, me encanta, amo, no me gusta, odio, me da asco, etcétera.*
	  • Opiniones y puntos de vista: *(yo) creo que…, vos creés que…, (a mí) me parece, según mi punto de vista, eso pienso yo/eso creés vos, etcétera.*

Conseguir información en distintos contextos.	• Decidir dónde, cómo buscar y pedir información. • Realizar averiguaciones para acciones y necesidades cotidianas. • Buscar información para saber más sobre asuntos de distinta índole (personal, familiar, escolar, de gestión, etcétera). • Buscar información para orientarse, viajar solas o solos, conseguir y utilizar objetos, hacer trámites, etcétera. • Utilizar prácticas, géneros y soportes diversos relacionados con la búsqueda de información: mapas, folletos informativos, aplicaciones (apps), documentos institucionales, objetos, formularios, elementos para la orientación, etcétera. • Interpretar, responder y reaccionar a indicaciones verbales y no verbales. • Emplear recursos verbales y no verbales requeridos según la situación y el tipo de información: indicaciones verbales, uso de planos, representaciones visuales de objetos, señalamiento, etcétera.
Informarse y participar en situaciones de intercambio sobre temas y problemáticas de la actualidad.	• Acceder y comprender discursos en medios masivos de comunicación. • Buscar y seleccionar materiales para informarse y para generar puntos de vista. • Abordar géneros discursivos propios de los medios: noticias, crónicas, documentales, columnas de opinión, campañas de concientización, propaganda, etcétera. • Identificar los propósitos y las características de cada género: dimensiones expositiva, narrativa y argumentativa. • Utilizar estrategias de selección y comprensión de textos. • Reconocer la dimensión apelativa de los discursos: recursos que se usan para generar reacciones de las destinatarias y los destinatarios (apelaciones directas, exclamaciones, valoraciones, preguntas auténticas y preguntas retóricas, sugerencias directas e implícitas, etcétera). • Distinguir la información de los posicionamientos subjetivos: intenciones, mensajes directos y subliminales, valores que se transmiten, formas de persuadir.

Prácticas para aprender y estudiar

Prácticas	Quehaceres y conocimientos involucrados
Gestionar fuentes de información.	• Buscar y seleccionar fuentes de información adecuadas y fiables. • Aplicar criterios para la selección de fuentes en distintos soportes y formatos, en búsquedas amplias. Reconocer géneros discursivos didácticos y de divulgación científica: • Manuales, enciclopedias, artículos de divulgación, debates, conferencias, entrevistas, etcétera. • Utilizar los paratextos para identificar géneros y decidir qué fuente puede ser adecuada según los propósitos particulares. Estructura general del texto: • Indices, sumarios, tablas de contenido. Ilustraciones, fotografías, tablas, gráficos, etcétera.
Utilizar fuentes en distintos formatos y soportes para comprender y para aprender.	• Reconocer la información relevante en el contenido de las fuentes y distinguirla de la expresión de posturas personales. • Dimensiones expositiva y argumentativa de los textos. • Voces en el discurso: formas de citar de forma directa e indirecta, aludir, responder e incluir discursos en un texto. • Desarrollar y poner en juego estrategias de comprensión e interpretación de textos. Reconocer el género discursivo y sus características. • Observar la organización del texto: paratextos y relaciones con el desarrollo; organización de la información en el texto; organización de los párrafos. • Formular propósitos de lectura/abordaje de los textos. • Realizar anticipaciones basadas en conocimientos previos y en la observación y exploración del texto y del paratexto. • Formular preguntas y buscar las respuestas en el texto. • Dirigir la atención a lo que resulta fundamental según el propósito de lectura. • Establecer relaciones con conocimientos previos. • Formular preguntas y buscar las respuestas en el texto. • Dirigir la atención a lo que resulta fundamental según el propósito de lectura. • Establecer relaciones con conocimientos previos. • Privilegiar la lectura/el abordaje estratégico sobre la lineal. • Acceder al texto más de una vez (no quedarse con la primera lectura o acercamiento). • Evaluar la consistencia interna del texto y su relación de compatibilidad con otros conocimientos sobre el tema. • Automonitorear la comprensión, mediante la revisión, recapitulación y autointerrogación. • Realizar marcas y/o registros para señalar la información relevante.

Seleccionar, resumir, sintetizar, cotejar información proveniente de distintas fuentes bibliográficas y de registros.	• Identificar la recurrencia de temas y problemas en distintas fuentes. • Comparar las fuentes e identificar las relaciones entre sus contenidos y enfoques. • Identificar la formulación de temas y problemas. Campos léxicos. Presencia de otras voces en el texto: citas textuales, citas indirectas, alusiones, contraargumentaciones. • Utilizar distintas formas y distintos formatos de registros de comprensión de cada texto. • Emplear estrategias de reformulación para resumir ideas provenientes de uno o más textos. • Utilizar formas de registrar y organizar la información: resúmenes, gráficos, cuadros, tablas, síntesis, cuadros sinópticos, registros orales grabados, etcétera.

Producir y utilizar registros de observación con grado de complejidad creciente.	• Seleccionar información relevante.
	• Identificar y registrar información pertinente según el propósito.
	• Utilizar distintos modos de registro (textual, auditivo, representación gráfica, audiovisual).
	• Estructura y el orden del registro:
	  • Organizadores gráficos: mapas de ideas, organigramas, cuadros sinópticos, líneas temporales, tablas comparativas, cuadros de secuencias, diagramas, infografías.
	  • Abreviaturas, unidades, símbolos y distintas maneras de registrar y representar información proveniente de datos. La importancia del uso de signos convencionales para poder comparar registros.
	• Incorporar y emplear léxico específico.
	• Conocer y utilizar vocabulario adecuado para modos de nombrar los participantes y objetos observados (sustantivos). Modos de nombrar los procesos (verbos y nominalizaciones), formas de caracterizar los objetos y los procesos (adjetivos y adverbios) en distintos lenguajes, sistemas y soportes.
	• Expresar grados de evidencialidad y certeza mediante recursos de distintos lenguajes, lenguas y sistemas: mostrar qué afirmaciones se pueden asegurar y con qué pruebas, cuáles tienen un grado razonable de duda, cuáles son suposiciones, etcétera.
	• Identificar y expresar relaciones lógicas de coexistencia, contigüidad, equivalencia y relaciones temporales y espaciales.
	• Formular hipótesis y relaciones de causa y consecuencia.
	• Emplear frases para matizar el grado de certeza y factibilidad, por ejemplo: tal vez, quizás, probablemente, evidentemente, etcétera.
	• Cotejar datos con registros propios y ajenos.
	• Discutir respecto de la interpretación de los datos.

Comunicar la información recolectada y los conocimientos propios mediante exposiciones y explicaciones en distintos contextos, con diferentes propósitos y formatos (con contenido gráfico, multimodal, lingüístico, oral, etcétera).	• Planificar la comunicación. • Establecer el propósito comunicativo de la emisora o el emisor, identificar la receptora o el receptor y los propósitos de ambos. • Frecuentar géneros discursivos para comunicar información del campo (clase, exposición, charla de divulgación, enciclopedia, etcétera). • Seleccionar el género del texto, según el propósito. • Planificar la estructura del texto según las características del género y organización del contenido. • Producir el contenido para comunicar. • Monitorear las decisiones respecto del propósito, el estilo y la estructura a medida que se produce el texto. • Palabras y expresiones adecuadas y específicas. • Revisar y corregir la organización general del texto, la organización de las oraciones y las características ortotipográficas. • Exponer y explicar en diferentes contextos y con diferentes propósitos. • Reconocer y usar estructuras organizativas de la exposición: descripción, seriación, causa-consecuencia, problema-solución y comparación. • Reconocer y utilizar estrategias explicativas: definición, ejemplo, analogía, reformulación. • Conocer y emplear recursos multimodales para construir textos expositivos y explicativos. • Revisar la formulación de las ideas en el texto.

Experiencias en el mundo de la literatura. La literatura: maneras de conocer, habitar y comprender el mundo

Prácticas	Quehaceres y conocimientos involucrados

Explorar el potencial expresivo de la literatura.	• Acercarse a la literatura mediante la exploración y el contacto con distintos géneros y soportes.
	• Recorrer corpus de textos de un mismo género y con características materiales recurrentes, como:
	  ◦ Elementos no lingüísticos en la literatura: elementos lúdicos en el lenguaje, la literatura como espacio de juego y exploración de los lenguajes; el ritmo y los sonidos (en la poesía, en la narrativa, en el teatro); el cuerpo, la gestualidad, los objetos, el espacio en el teatro; la poesía visual.
	  ◦ Elementos lingüísticos y no lingüísticos en la elección de obras de géneros que exploren la estética en la combinación de más de un lenguaje: historietas, cómics, libros ilustrados, novelas gráficas, poemas y canciones.
	• Participar en situaciones de lectura que ofrezcan diferentes formas de acceder a la literatura.
	• Elegir un lugar y un tiempo para dedicar a la literatura, tomarse tiempo para leer y releer, compartir lecturas o fragmentos con otras personas.
	• Comentar obras y experiencias con la comunidad de personas lectoras y observadoras.

Indagar en otras formas de comprender y habitar el mundo mediante la lectura, la escucha y la observación de obras literarias.	• Identificar recurrencias y diferencias en los textos respecto de los temas que se tratan, los personajes, los espacios, el uso de diferentes lenguajes.
Crear un corpus de lecturas propio.	• Acceder y explorar selecciones de obras (por ejemplo, mesas de libros), bibliotecas y salas de lectura, redes sociales y espacios en Internet. • Desarrollar criterios personales de elección: temas, estilos, géneros, personajes. • Elegir obras y organizarlas en un espacio (físico o virtual) personal.

Relacionar obras literarias con otros lenguajes.	• Presentar una obra o variaciones de una obra en diferentes lenguajes. • Conocer y relacionar obras de distintos lenguajes que comparten algo en común (una historia, un personaje, un espacio, un problema, etcétera). • Ver películas vinculadas con textos leídos. • Analizar imágenes: pinturas, reproducciones y fotografías. • Comparar el abordaje de los mismos temas, personajes u obras en diferentes lenguajes artísticos: pinturas, esculturas, óperas, composiciones musicales, etcétera. • Analizar temáticas, estéticas, estilos, construcción de personajes. • Identificar marcas de época (uso de objetos propios de una época, costumbres, tipos de relación, referencias históricas, etcétera).
Vivir la literatura como puente entre las personas y el mundo.	• Experimentar maneras de conectar con el mundo y comprenderlo mediante el contacto con literaturas del yo. • Conocer y producir narraciones relacionadas con tradiciones culturales, experiencias y emociones; autobiografía, memorias, diarios, autoficción. • Recomendar obras y valorar recomendaciones ajenas. • Identificar la estructura narrativa básica: formas de comenzar y de terminar un relato; núcleos narrativos, conflictos y resoluciones; organización del tiempo del relato (orden cronológico y ritmo).
Experimentar la poesía.	• Acceder y apreciar poemas descriptivos, poemas lúdicos, poemas visuales, haikus, canciones. • Encontrar relaciones entre poemas según elementos formales y de contenido: el ritmo, la musicalidad, la disposición de los versos, versificación. • Intercambiar observaciones, impresiones y sensaciones sobre los poemas. • Producir poemas para expresar distintas dimensiones de la emocionalidad y la experiencia.

Orientaciones didácticas

Como el contenido del bloque está organizado a partir de prácticas comunicativas (no de contenidos lingüísticos), la planificación de las intervenciones didácticas apuntará a:

1. Partir de los contextos, las situaciones, las intenciones y las personas que participan en cada práctica comunicativa.
2. Seleccionar qué recursos comunicativos son los más adecuados y efectivos para llevar adelante la práctica según las posibilidades de cada una y uno.

Propuestas de enseñanza

Para el diseño de propuestas de enseñanza, por un lado, se puede pensar la indagación y problematización de contextos "para conocerlos más" (secuencia) o para producir una intervención o producto (proyecto) como en los otros campos de conocimiento de esta Propuesta, pero desde el punto de vista de las PdL. En este campo, esto se especifica como recorte de "contexto de cultura" y, luego, con el reconocimiento de las características del "contexto de situación", qué está sucediendo concretamente en ese momento, con esos participantes, propósitos y circunstancias particulares.

Algunos ejemplos podrían ser: explorar "mundos" de músicas y músicos en las letras de sus canciones y relacionarlos con quienes escuchan; formular preguntas para seguir la obra de alguna o algún escritor que llama la atención; explorar en profundidad algunas publicaciones y/o discusiones en redes sociales de jóvenes sobre un tema de actualidad; buscar relaciones entre los textos publicados que se dedican a un tema en especial y su impacto en la vida de las personas; explorar cómo se manifiestan acuerdos y desacuerdos sobre ciertos asuntos en la escuela, por parte de algunos grupos en las calles de la localidad, en los medios de comunicación; trabajar con publicaciones de organizaciones de personas con discapacidad; conocer y comentar mensajes juveniles en el barrio; explorar formas de peticionar ante las autoridades, de reclamar, agradecer, etcétera.

Por otra parte, se recomienda también tomar otros contextos para el desarrollo de prácticas y conocimientos involucrados en el bloque como: hablar sobre mí y mis compañeras o compañeros; tomar algún aspecto que interese expresar en voz pública y buscar el modo de difundirlo (fanzine, micro-documental, campaña en redes); leer e incluso producir microrrelatos; elaborar libros de historias de vida, bitácoras con las salidas que se realicen durante el año en la escuela o personales (diarios de viajes); seguir noticias periodísticas sobre un asunto muy relevante durante un tiempo; investigar sobre un tema del campo científico-tecnológico y comunicarlo en una feria de ciencias, etcétera. Pueden ser abordados por medio de proyectos o de secuencias (estas se focalizan en alguna práctica, conocimiento puntual).

Asimismo, las PdL se incorporan en los otros campos de conocimiento no solo para llevar adelante las actividades. También, habrá que decidir cuándo seleccionar contenidos específicos para desarrollarlos en profundidad, sistematizarlos y lograr aprendizajes generalizables de PdL.

A continuación, se exponen ejemplos de intervención didáctica (válidos en todas las lenguas, códigos y sistemas) para sostener y complejizar en los años siguientes incorporando otros matices según sus propuestas. En los bloques posteriores, se aportarán otras alternativas que pueden ser válidas en este.

Prácticas para aprender y estudiar

En este bloque, el foco está puesto en el acceso y la comprensión de la información que se presenta en diferentes géneros discursivos de enseñanza y divulgación de los distintos campos de conocimiento. Se propone poner la atención principalmente en el uso de aquellos textos en los que predomina la exposición y la explicación para conocer sobre un tema de interés. Se podrá trabajar con distintos géneros y soportes: enciclopedias, manuales, páginas web informativas, documentales, charlas de divulgación, etcétera.

Por ejemplo, para conocer más sobre un tema, como cuáles son las lenguas de nuestro país, se puede proponer a las y los estudiantes que busquen información al respecto en fuentes diversas, la seleccionen y organicen para preparar una presentación breve (podría ser en video, por ejemplo) sobre la diversidad lingüística de nuestro país.

En el ejemplo anterior, para fomentar el desarrollo de la comprensión se propondrán acercamientos a los textos que hayan sido seleccionados como fuentes, mediante la puesta en juego de estrategias de lectura y de escritura de textos intermedios (para la toma de notas a partir de la lectura). Entre ellos:

- Utilizar pistas textuales y paratextuales para formular hipótesis de lectura.
- Establecer relaciones con conocimientos previos y con propósitos de lectura.
- Identificar la estructura del texto para predecir la distribución del contenido.
- Identificar las palabras y frases que no se comprenden, buscar aclarar las dudas.
- Hacer marcas, anotaciones y comentarios.
- Formular preguntas que se derivan de la lectura.
- Realizar anotaciones, gráficos, resúmenes y reformulaciones.

En general, los textos expositivos tienen formas de organización frecuentes que se suelen combinar entre sí. Poder reconocer esta forma de organización es útil para (como señala la tercera estrategia) identificar la estructura, predecir, localizar y comprender la distribución del contenido. Conocer estas formas de organización será útil entonces para lograr un abordaje estratégico de los textos expositivos; por lo tanto, las y los docentes pueden aportar pistas y experiencias para que los conocimientos específicos (por ejemplo, qué y cuáles son los paratextos) sean herramientas que faciliten las prácticas y no "temas" para enseñar desde la

teoría. Entonces, no se buscará, por ejemplo, que cada estudiante defina qué es un epígrafe sino que pueda localizar e identificar los epígrafes en un texto de enciclopedia, los relacione con la imagen que describe y con el contenido del texto en el que está inserto y los utilice para lograr una lectura estratégica.

Estas formas de organización son la descripción, la seriación, la comparación, la presentación de causa-consecuencia y la relación problema-solución (Meyer, 1985) y cada una de ellas tiene además sus características estructurales y lingüísticas propias. Se recomienda proponer reflexiones sobre estos rasgos tanto para mejorar la comprensión de los discursos como para planificar y producir nuevos textos.

La descripción se caracteriza por su organización: tiene una primera parte general, en la que se introduce el término a describir y los criterios, luego se van presentando los rasgos a describir en un orden lógico. La descripción requiere de una selección precisa de significantes. Por ejemplo, en las lenguas es importante una buena elección de sustantivos para nombrar lo que se describe y adjetivos para caracterizar.

La seriación consiste en la exposición organizada de listas, series y procesos. Tanto las enumeraciones como las descripciones de proceso entran dentro de este modo de organización. Para su comprensión y para su producción es esencial tener en cuenta en primer lugar la introducción, y luego que el ordenamiento de la información se realiza a partir de un criterio lógico: por ejemplo, de lo general a lo particular, de lo cercano a lo lejano, en orden cronológico. Por otro lado, la presentación de cada elemento de la serie es equilibrada, es decir, el texto dedicado a cada elemento de la serie tiene una extensión y una forma sintáctica similar al de los otros, por ejemplo, en una enumeración, se nombran todos los elementos siempre con la misma forma sintáctica (todos sustantivos o todas oraciones).

La comparación se construye siempre a partir de criterios de comparación. Tanto para poder identificar y comprender una comparación como para poder producirla, la identificación de los criterios es esencial.

Las relaciones de causa-consecuencia y problema-solución implican una relación temporal (primero y segundo) y una relación lógica (causa y consecuencia) en la que entran en juego al menos dos elementos (una o varias causas y una o varias consecuencias, uno o más problemas y una o varias soluciones). La comprensión y la producción de estos modos de explicación supone poder identificar e interpretar estas dos relaciones: temporales y lógicas. Reflexionar sobre estos modos de organización incluirá entonces un trabajo explícito sobre las maneras de formular las relaciones lógicas (mediante elementos verbales, como por ejemplo conectores de causa consecuencia y frases condicionales y mediante elementos no

verbales, como organizadores gráficos). Es importante saber que no hay una sola manera de ordenar la presentación de la información; se pueden presentar primero la/s causa/s y luego la/s consecuencia/s o a la inversa, por eso el trabajo de identificación de los conectores y la organización de las frases es una estrategia fundamental. Para la escritura, se podrá también proponer actividades de manipulación: escribir la misma relación entre ideas, pero de formas diferentes, cambiando el orden y cambiando los operadores lógicos (que pueden ser palabras, signos, íconos, gráficos).

Por otro lado, algunos textos expositivos tienden también a ser explicativos, esto significa que se incluyen recursos o estrategias para lograr que la exposición sea más fácil de comprender. Identificarlas será útil en primer lugar para poder seleccionar textos más comprensibles; luego, para buscar estos recursos en los cuales apoyar la comprensión y, finalmente, para planificar textos expositivos en las propuestas de escritura.

Las estrategias explicativas son cuatro: definición, analogía, reformulación y ejemplificación.

Experiencias en el mundo de la literatura

Para el eje Experiencias en el mundo de la literatura, se parte de prácticas propias de las comunidades de lectoras y lectores de literatura. Además, se puede planificar el acercamiento a los géneros propios de este ámbito teniendo en cuenta los aspectos para la descripción del género que se presentó anteriormente: el género discursivo, su contexto de cultura, el contexto de situación particular que propondremos, la organización del discurso, la elección de formas de nombrar y la construcción de los signos y las palabras. Para cada propuesta o intervención didáctica, se definirá cuál o en cuáles de estas dimensiones se focalizará/n. No es necesario centrarse siempre en todas, pero sí es indispensable tenerlas en cuenta para planificar.

Las situaciones en las que se propone lectura literaria se brinda también la oportunidad de avanzar sobre el proceso de alfabetización inicial de quienes aún lo están transitando (en cualquiera de las lenguas). En la elección de obras es importante, por un lado, asegurarse de que sean atractivas y adecuadas a la edad (y no infantilizadas) para garantizar un acercamiento placentero. Por otro lado, en la selección se tendrán en cuenta características de la forma que faciliten la comprensión del texto a partir de recursos que apoyen el mensaje verbal para dar espacio a la exploración del texto. Por ejemplo, en los cómics, las historietas y las novelas gráficas, las imágenes permiten reponer narrativas y facilitan estrategias de lectura

como la anticipación. La poesía tiene también recursos que pueden apoyar la lectura: las rimas, el paralelismo sintáctico y las reiteraciones. Los caligramas combinan información visual con recursos de la poesía.

Otras prácticas de socialización de lecturas literarias también pueden ser planificadas para favorecer la alfabetización inicial: escuchar leer y seguir el texto al mismo tiempo (un microrrelato, un cuento, un poema, un poema cantado, etcétera); marcar y compartir textos breves; localizar y marcar fragmentos, palabras, nombres, expresiones que llamen la atención o que sean clave y que se puedan sistematizar para ser reconocidos en otros textos, que queden disponibles para ser consultados en situaciones de escritura, y para ser analizados a nivel morfosintáctico y ortográfico también.

En todos los casos, estas situaciones de lectura con intervenciones adecuadas serán buenas ocasiones para elaborar conceptualizaciones acerca del funcionamiento de toda lengua escrita.

Las prácticas de socialización de lectura serán centrales para esta Propuesta, que pone el énfasis en ofrecer experiencias enriquecidas en el mundo de la literatura. Es muy común que, después de leer una obra que conmueve, surja comentar con otras personas. Se navega en Internet para encontrar otras impresiones e interpretaciones, se le recomienda a alguien, se publican fragmentos en redes sociales, se busca con quién conversar sobre ella. Reunirse para comentar una obra literaria es además una práctica sociocultural habitual entre quienes suelen leer literatura, que se deriva de este impulso por compartir las lecturas y sus impactos sobre nuestras subjetividades. Hasta aquí se ha descrito un tipo de contexto de cultura. En los próximos párrafos se profundiza esta descripción haciendo referencia explícita al género discursivo ***tertulia literaria***.

La ***tertulia literaria*** es un tipo de situación convencional (por eso, se la reconoce como género discursivo) en la que un grupo de personas se encuentran precisamente para dialogar sobre obras literarias y, especialmente, para lograr construir una interpretación a partir de una realidad propia y colectiva. Porque eso es algo que sucede cuando compartimos nuestras lecturas: las interpretaciones de otras personas abren nuevas preguntas, nuevas respuestas, muestran detalles que no vimos. De esta manera, la conversación enriquece nuestra experiencia lectora.

Se trata de un diálogo descontracturado (no es una clase de literatura), aunque la situación comunicativa no es la de una conversación espontánea. En este diálogo, cada persona aporta su punto de vista, su opinión, su interpretación y va "reconstruyendo" este punto de vista y esta interpretación a partir del intercambio. Se presta especial atención a lo que

expresan las y los demás y se responde con respeto y tratando de crear una interpretación de la obra en la que tengan lugar las posturas de todas las personas participantes.

Partiendo de esta práctica, es posible ya desde este primer bloque proponer situaciones de intercambio acerca de obras literarias. Para favorecer el acercamiento a la literatura y el clima de diálogo, se puede organizar el diálogo en un espacio distinto e incluir, por ejemplo, desayunos o meriendas literarias. En el caso de las y los participantes que no hacen una lectura fluida y autónoma, pueden escuchar la lectura que hace otra persona. La propuesta de estos desayunos o meriendas literarias con forma de tertulia, incluso, pueden realizarse al comienzo de la jornada escolar con todos los grupos escolares juntos.

En relación con el contexto de situación que se genera al proponer tertulias literarias en o desde la escuela, es importante resaltar que "las tertulias ofrecen una oportunidad horizontal y subjetiva de acceder al mundo literario; impactan en la vida de quienes participan en ellas porque democratizan el acceso a la literatura clásica universal y promueven mejoras equitativas en los aprendizajes" (sitio web Agenda Educativa, 2021). Esta propuesta, entonces, fomenta una relación simétrica entre quienes participan: docentes, directivos, estudiantes, personal auxiliar, familias; quien sea que forme parte de la tertulia tiene el mismo rol: cada quien hace su aporte que será valorado y recibido de la misma forma.

Este contexto de situación tiene, como tal, una organización del discurso característica. En un salón de clase, la administración de los turnos de habla (decidir quién habla, cuándo y sobre qué) suele estar en manos docentes. En cambio, la tertulia literaria tiene una estructuración diferente: la administración de los turnos de habla no está en manos de docentes. La construcción de la estructura dialogal (es decir la gestión de temas, turnos de habla y administración de la conversación) se construye mediante la negociación entre quienes participan.

De todos modos, aunque el contexto de situación sea distinto del de la mayoría de las clases, la propuesta de la tertulia involucra también varios contenidos. Estos contenidos no serán trabajados como en una clase, sino que irán surgiendo naturalmente, del intercambio, por la necesidad de nombrar y comentar. No se busca un abordaje de la literatura desde la teoría literaria sino de la experiencia lectora. En esta propuesta, entonces, conocimientos técnicos como, por ejemplo, los recursos literarios o la versificación, no se "estudian" sino que son convocados para tener herramientas, es decir, formas de nombrar suficientes y adecuadas para comentar el impacto que produjo una obra.

A partir de reconocer estas características del género discursivo tertulia literaria, es posible entonces identificar algunos contenidos que entran en juego tan solo por participar de la práctica comunicativa.

De acuerdo con las obras seleccionadas, se buscará observar cuáles son las características del lenguaje que le dan a una obra literaria un valor estético. Por ejemplo, si en una tertulia se comparte y comenta una selección de poemas, esta selección podrá estar orientada a que algunos de los siguientes contenidos de este bloque sean reclamados por el diálogo:

- Leer, escuchar y experimentar poemas diferentes.
- Establecer relaciones entre los poemas, según elementos formales y de contenido.
- Intercambiar observaciones, impresiones y sensaciones sobre los poemas.
- Poemas descriptivos, poemas lúdicos, poemas visuales, haikus, canciones.
- El ritmo, la musicalidad, la disposición de los versos, versificación.
- Figuras literarias (símil, metáfora, construcción de imágenes, sinestesia, concatenación, gradación).

Por otro lado, la situación de diálogo semi espontáneo proporciona la oportunidad de trabajar sobre contenidos de las Prácticas de la vida cotidiana y de la ciudadanía, como *Manejar recursos para gestionar una interacción* (inicio, mantenimiento, turnos, etcétera) y *Manejar recursos para interactuar con distintos grados de cortesía para funciones comunicativas cotidianas en situaciones diferentes*, además de aquellos recursos comunicativos (verbales o no verbales) que cada integrante del grupo necesite mejorar.

Orientaciones para la evaluación

Para la FG se sugieren momentos de pausas en la enseñanza para concretar una evaluación significativa basada en criterios ya establecidos en la planificación docente, en la elaboración de registros cualitativos que permitan identificar indicadores de los progresos en los aprendizajes.

La evaluación debe colaborar con la conciencia de las y los estudiantes respecto de su aprendizaje. Para quienes enseñan, es indicativa de cómo ha ocurrido la enseñanza y de qué replantearse para que sea posible intervenir de manera más acertada. Por eso, se propone la recolección de trabajos grupales e individuales y su justificación en distintos momentos clave de los desarrollos de enseñanza y en su finalización. También, se sugiere destinar algunas tareas puntuales para evaluar la construcción de ciertos conocimientos con mayor precisión.

Evaluar las PdL considerando la realidad plurilingüe de los grupos de la Formación Integral implica considerar distintos aspectos de manera simultánea y el modo en que estos se combinan para lograr la comunicación con grados cada vez mayores de eficacia y precisión. Se tendrá en cuenta (DEE, 2017. Anexo 6):

- **El desempeño en las prácticas del lenguaje más allá de la lengua, código o sistema en los que se realizan.** Es significativo que se evalúe a las y los estudiantes por la participación en situaciones donde se pongan en juego prácticas del lenguaje para alcanzar los objetivos propuestos. De ser necesario, se podrán combinar los recursos de las lenguas/códigos/sistemas.
- **El desempeño en la/s lengua/s, código/s, sistemas.** En este caso, se evalúa además el dominio alcanzado en diferentes conocimientos que se ponen en juego en el uso de un sistema en particular a partir de lo enseñado. Siempre se debe tener en cuenta que el propósito general del trabajo en PdL es ampliar y fortalecer los repertorios comunicativos. Se valorará especialmente la incorporación de nuevos recursos y nuevas estrategias en la lengua, el código o sistema que "pide" la propuesta docente.
- **El desempeño plurilingüe.** Al evaluar a estudiantes plurilingües habrá que estimar aquellas tareas complejas que saben realizar "entre las lenguas": mediar, trasponer, traducir, comprender una lengua y producir en otra (hablas plurilingües), cambiar de una lengua a otra y comparar lenguas cuando una situación lo requiera.
- **Los desempeños en las prácticas de la vida cotidiana y de la ciudadanía; de la literatura; en las prácticas para estudiar y aprender,** dado que aquellos pueden ser diferentes entre sí.

Asimismo, será preciso seguir las orientaciones de la Disposición 3 (Anexo 2, 4 y 6) específicamente para la Formación Integral.

Indicadores de avance del aprendizaje

En el transcurso del bloque, las y los estudiantes:

Prácticas de la vida cotidiana y de la ciudadanía

- Inician y sostienen interacciones con personas en distintas situaciones y con propósitos diversos.
- Manejan recursos de cortesía diversos para adecuarse a distintas situaciones.
- Comprenden y expresan acuerdo y desacuerdo.

- Siguen y comprenden relatos.
- Relatan experiencias y situaciones.
- Comprenden y siguen indicaciones, instrucciones o sugerencias simples y encadenadas.
- Dan indicaciones, instrucciones o sugerencias simples y encadenadas.
- Buscan, dan y solicitan información en contextos cotidianos y en soportes distintos.
- Preguntan, repreguntan y piden aclaraciones.
- Se refieren al futuro (en relación con el presente, de manera más o menos precisa: horarios, días, semanas, meses, etcétera).
- Formulan intenciones, propósitos y objetivos.
- Proyectan y ordenan acciones en el tiempo futuro.
- Utilizan recursos y soportes para organizar planes.
- Expresan sensaciones, sentimientos, deseos, opiniones, gustos y puntos de vista de manera que les resulta satisfactoria.
- Prestan atención, comprenden y respetan sensaciones, sentimientos, deseos, opiniones, gustos y puntos de vista ajenos.
- Utilizan la lectura y la escritura como medio de comunicación.
- Formulan, comprenden y responden preguntas.

Prácticas para aprender y estudiar

- Acceden a los textos de forma estratégica: realizan anticipaciones y lecturas con propósito; reconocen partes del texto y temas generales para organizar la lectura/el abordaje del texto.
- Localizan y comprenden información para responder a propósitos específicos.
- Comprenden información de textos expositivos-explicativos del campo.
- Deciden si un texto es fiable, completo y/o relevante.
- Cotejan pensamientos y/o informaciones previas con el contenido de un texto.
- Producen textos expositivos con contenido de los campos de conocimientos.
- Distinguen información de opinión.
- Extraen información de textos y la organizan en formatos y soportes adecuados (reformulación, resumen, síntesis, cuadro, gráfico, tabla, etcétera).

- Diferencian y emplean gradualmente palabras y formas discursivas apropiadas para cada campo de conocimiento.
- Utilizan recursos lingüísticos o semióticos de manera estratégica; deciden cuál de un conjunto de modos de expresar la información es más adecuado y efectivo; organizan la información en unidades reconocibles (por ejemplo, oraciones y párrafos o bloques visuales con una organización espacial lógica).
- Producen un discurso narrativo en el que se comprenda la sucesión de hechos.
- Respetan normas de producción de discursos según los lenguajes empleados.

Experiencias en el mundo de la literatura

- Muestran interés en manifestaciones literarias diversas.
- Aceptan las propuestas literarias que ofrece su docente y participan activamente de ellas.
- Intercambian interpretaciones y reflexiones sobre las lecturas con el grupo.
- Aprecian los elementos poéticos de los discursos literarios.
- Realizan producciones personales como respuesta a obras literarias.
- Realizan producciones personales para expresar su subjetividad.
- Buscan y eligen obras literarias según sus gustos e intereses.

Cuando alguna/s o algún/os estudiante/s trabaje/n contenidos de bloques siguientes, se reconsiderarán los indicadores de avance de acuerdo con lo enseñado.

Bloque Comunicación e Identidades

Primer / Segundo Ciclo - Tercer y cuarto año

El bloque Comunicación e Identidades y su enseñanza

El bloque Comunicación e identidades busca que los recursos comunicativos del grupo de estudiantes se enriquezcan de tal modo que permitan avanzar hacia un manejo más consciente y estratégico de los elementos dialógicos, subjetivos e intersubjetivos del discurso. Por eso, se ofrecerán prácticas comunicativas centradas ya no en la exposición y procesamiento de información sino también en la comprensión inferencial, el cotejo y la confrontación de contenidos y el desarrollo de un posicionamiento crítico.

Con el propósito de ampliar estas posibilidades de profundizar en la comprensión crítica y en la expresión y negociación de subjetividades, se introducen cuestiones más relacionadas con la vida y la participación ciudadana, y por eso se pone atención en las posibilidades, estrategias y recursos para poder comunicar y negociar opiniones y posturas personales en convivencia con las ajenas.

Necesariamente, entonces, este bloque avanza sobre el componente argumentativo en las comunicaciones, tanto en situaciones y géneros discursivos propios de la vida ciudadana como aquellos situados en el campo científico tecnológico. En todos los ámbitos, se busca el reconocimiento y la valoración de las subjetividades -propia y ajenas- y la interacción a partir de este respeto.

Por su parte, el abordaje literario que se propone en este bloque pretende ser una puerta de entrada a la literatura como forma de creación de otras realidades: la fantasía, la magia, la imaginación como fuentes de creación, de expresión y de placer. Los contenidos propuestos apuntan entonces a apropiarse de la literatura como un modo de crear y de habitar mundos posibles, de explorar alternativas y explorar la potencialidad creadora de los lenguajes.

Propósitos

- Generar situaciones comunicativas diversas y situadas, que permitan a cada estudiante desenvolverse de manera cada vez más autónoma y reflexiva.

- Fomentar el desarrollo de estrategias comunicativas personales, adecuadas a las posibilidades y necesidades de cada estudiante, en contextos familiares y sumando nuevos contextos mediatos.
- Promover instancias de reflexión sobre los lenguajes, es decir, sobre los procedimientos y recursos que cada persona utiliza para llevar adelante prácticas comunicativas relacionadas con el acceso y la transmisión de información.
- Aportar herramientas para que cada estudiante pueda buscar, seleccionar y comprender información según múltiples propósitos.
- Fomentar el desarrollo de estrategias para la transmisión de información y la expresión de la subjetividad con mayor eficacia.
- Facilitar estrategias de acceso, comprensión y producción de discursos de complejidad creciente sobre contenidos de los campos de conocimiento de la Formación General y la Formación Técnica.
- Promover el desarrollo de léxico y recursos discursivos específicos para la comunicación en los campos de conocimiento.
- Fomentar el acceso a la literatura mediante propuestas y actividades que la presenten como una alternativa gratificante y placentera y como forma de ampliar y dar sentido a conocimientos y experiencias personales y colectivas.
- Contribuir a la formación ciudadana de cada estudiante, mediante situaciones en las que se les proponga producir, comprender e intercambiar discursos para participar en distintas prácticas sociales.

Objetivos de aprendizaje

Al finalizar el bloque, se espera que las y los estudiantes puedan:

Prácticas de la vida cotidiana y de la ciudadanía

- Contar con recursos para comunicarse de manera estratégica, en entornos inmediatos y no inmediatos.
- Reconocer diferencias y similitudes entre distintas voces y puntos de vista sobre el mismo tema.
- Comunicar información en distintos modos y con propósitos diversos, utilizar estrategias para facilitar la comprensión.
- Comprender y relatar experiencias propias y ajenas, utilizando recursos variados para crear efectos y matices deseados.
- Construir argumentaciones a partir de conocimientos provenientes de diferentes fuentes.

- Seleccionar, comprender e integrar contenido de diferentes fuentes para crear explicaciones y argumentaciones personales.
- Crear textos en distintos lenguajes y formatos poniendo en juego estrategias según la diversidad de situaciones y destinatarias/ destinatarios.
- Crear discursos coherentes y progresivamente más complejos.

Prácticas para aprender y estudiar

- Buscar y localizar información de distintos campos de conocimiento en fuentes diversas.
- Valorar fuentes de información de acuerdo con sus intereses y con la fiabilidad y profundidad del contenido.
- Rastrear, localizar, comprender y relacionar informaciones provenientes de distintos textos expositivos-explicativos y argumentativos.
- Diferenciar exposiciones de argumentaciones en distintos textos.
- Recolectar y cotejar información.
- Identificar similitudes, diferencias y complementariedades entre textos sobre un mismo tema.
- Resumir, sintetizar, producir reformulaciones para procesar la información proveniente de varias fuentes.
- Producir textos expositivos, explicativos y argumentativos en distintos formatos y con diferentes lenguajes.
- Construir textos con contenidos de los campos de conocimiento, con información extraída de distintas fuentes.

Experiencias en el mundo de la literatura

- Apreciar la literatura como una forma de imaginar y crear mundos posibles (e imposibles).
- Participar de prácticas de lectura y producción literaria individual y colaborativa.
- Buscar y seleccionar obras literarias según intereses, gustos y criterios propios.
- Valorar e incorporar la literatura como un puente de acceso a la fantasía.
- Reconocer y apreciar los rasgos poéticos y artísticos de obras literarias de distintos géneros, temas y estilos.

- Crear textos artísticos de distintos géneros, formatos y en diferentes lenguajes.
- Utilizar recursos literarios como vía de expresión personal y de vinculación con otras personas.

Organización de contenidos

En este segundo bloque, los contenidos que se refieren a las Prácticas de la vida cotidiana y la ciudadanía apuntan a continuar enriqueciendo el repertorio de recursos desarrollados en el primer bloque (por eso, algunos contenidos se repiten y se amplían) y se agregan prácticas propias de otros ámbitos menos familiares y menos cotidianos, que además requieren tomar decisiones sobre a quién dirigirse y cómo, con qué nivel de formalidad y teniendo en cuenta qué convenciones. Se introduce también la dimensión argumentativa para la comprensión de discursos mediáticos e históricos y, en todos los ejes, contenidos sobre prácticas comunicativas mediadas por TIC.

En el eje de Prácticas para aprender y estudiar se buscan progresos en los conocimientos y las prácticas desarrollados en el primer bloque y se agregan algunas complejidades como: 1) el trabajo con varias fuentes, que exige operaciones como comparar fuentes e información de las fuentes, cotejar datos de orígenes diversos, identificar temas y problemas recurrentes, identificar coincidencias, diferencias y complementariedades, integrar y construir nuevos conocimientos a partir de las operaciones anteriores; 2) el desarrollo de habilidades para lograr interpretaciones inferenciales, que se suman a la comprensión literal sobre la que se concentraba el primer bloque; 3) a las tramas expositiva-explicativa, instructiva y narrativa, se suma la dimensión argumentativa de los discursos, tanto para la comprensión como para la producción. Para lograr avanzar en estas complejidades, es necesario el trabajo sostenido y reflexivo con textos de complejidad adecuada y con géneros discursivos reconocibles y pertinentes.

En cuanto a las Experiencias en el mundo de la literatura, se espera que el tiempo de PdL destinado a estos contenidos se plantee como un espacio de exploración, sensibilidad y creatividad. Se busca que las experiencias literarias permitan "abrir las puertas" a mundos posibles e imposibles, a universos alternativos y a formas de expresión e interacción alternativas e innovadoras. Se busca principalmente brindar al grupo de estudiantes la oportunidad de conocer y experimentar distintos acercamientos al mundo de la literatura y relacionarlo con las propias experiencias, subjetividades, fantasías e inquietudes. Se espera también poder lograr la consolidación de comunidades de lectura y escritura y ampliar los límites del aula para entrar en contacto con otras comunidades fuera del ámbito escolar. Un

trabajo sostenido de lectura, comentario y reflexión permitirá identificar características de los textos más allá de los efectos inmediatos que generan (me gustó, me sorprendió, me dio terror, etcétera). Estos efectos de una obra serán el punto de partida para pensar cómo cada texto logra llegar y movilizar la subjetividad de cada persona. Para poder construir estas reflexiones, se propone conocer y sistematizar progresivamente cada vez más elementos de la construcción literaria (estructura, construcción del tiempo y el espacio, narrador, construcción de personaje, estilo, recursos literarios, etcétera).

El abordaje de este eje implica organizar un itinerario literario de calidad que se vincule con el tema central de este bloque: la literatura como forma de creación de otras realidades. Este enfoque busca explorar la fantasía, la magia y la imaginación como fuentes de creación, de expresión y de placer, a partir de obras literarias ligadas con la fantasía que lleven a mundos inventados, a vidas más o menos inverosímiles, modos humorísticos de ver la realidad, etcétera. (ciencia ficción, fantasía, relatos mágicos y maravillosos, distopías, entre otros).

Para diseñar el recorrido, como se dijo, se sugiere sostener continuidad y, a la vez, variedad entre las obras compartidas en todos los formatos en que se presente la experiencia literaria (no solo libros físicos) y que, en ocasiones, se puedan compartir en la totalidad del grupo (por ejemplo, un videolibro en LSA). Esto se refiere no solamente a distribuir tipos de libros y soportes entre las posibilidades de sus destinatarias y destinatarios.

Por un lado, la continuidad está sustentada en que "un libro lleva a otro" (o una experiencia lleva a otra); por eso, es importante seleccionar textos variados entre los que se sostenga algún aspecto que funcione como hilo conductor y permita a las y los estudiantes identificar algunas claves de continuidad. Para ello, se puede organizar el recorrido lector de acuerdo con distintos criterios. Por ejemplo:

- Seguir una autora o un autor.
- Explorar un género (terror, fantástico, maravilloso, distópico, ciencia ficción, etcétera) en cuentos, novelas cortas, poemas, cómics, novelas gráficas, obras de teatro, etcétera.
- Continuar un tema o aspecto destacado en los textos: situaciones disparatadas en espacios imposibles, fenómenos atmosféricos, objetos mágicos, amuletos, viajes en el tiempo, exploración de lugares extraños (el espacio, el mar, el interior de las personas), dispositivos científicos imposibles, experimentos extraños, etcétera.
- Explorar diversos géneros pero que ocurren en un mismo espacio geográfico e incluso, inventado. Por ejemplo: el desierto, la selva, la playa, la ciudad, el campo, el espacio, otro inexistente.

- Seleccionar un género y obras en las que un lenguaje no verbal sea importante, por ejemplo, cómics (lenguaje visual), poemas en los que predomine el ritmo, poemas visuales, narrativas transmedia, etcétera.
- Ir de la mano de un personaje: fantasmas, seres extraterrestres, el agua, el fuego, la música, el movimiento, etcétera.
- Recorrer una época o lugar imaginarios o reales donde sucedan situaciones fantasiosas.
- Seguir las reescrituras o versiones de un texto.
- Obras y experiencias plurilingües y multimodales para ser compartidas en la totalidad del grupo.

La variedad supone que la elección de un criterio de continuidad permanezca por cierto período en el año, pero que no sea el único y, por ejemplo, se lean solo cuentos, únicamente una autora o un autor, o un solo tema. A su vez, los textos del itinerario se pueden repetir, releer, cruzar porque la literatura no presenta esquemas de lectura, sino senderos que se pueden recorrer de muy diversos modos.

Selección de contenidos

El estudio de los ejes se distribuirá a lo largo de los 2 años del bloque. En la enseñanza no se espera que se siga el orden en el que están presentados.

La selección de contenidos puede ser la misma para todo el grupo o diferente según su constitución en función de las trayectorias (pluriciclos/años) para organizar recorridos variados con un núcleo y tareas en común.

Por otro lado, en cada salón de clases coexisten diferencias en los modos de comunicarse y diferentes desempeños de competencia comunicativa. El desempeño de cada estudiante será el punto de partida desde el que se proyectará su progreso respecto de cada contenido. Por lo tanto, la selección de contenidos será acorde a los puntos de partida para permitir la planificación de recorridos adecuados en el marco de las mismas situaciones didácticas y prácticas, aunque en algunos momentos se diferencien tareas.

Es de esperar que haya estudiantes que aún necesiten continuar mejorando y profundizando las prácticas de la vida cotidiana detalladas en el bloque anterior. En tal caso, se puede proponer un trabajo en paralelo: mantener la atención en las prácticas de la vida cotidiana necesarias y, al mismo tiempo, ofrecer oportunidades de avanzar también sobre otras prácticas nuevas.

Prácticas de la vida cotidiana y de la ciudadanía

Prácticas	Quehaceres y conocimientos involucrados
Participar en espacios públicos diversos, en medios de comunicación masiva (programas de radio, sitios web, revistas, etcétera) y en redes sociales de manera consciente y responsable.	• Acceder a medios de comunicación variados y participar en redes sociales. • Buscar y seleccionar según los propósitos y los intereses. • Reconocer y emplear modos de interacción propios de cada medio y roles de quienes participan. • Desarrollar estrategias para preservarse en interacciones en medios masivos y prácticas respetuosas y responsables de participación. • Reconocer y valorar lenguas, variedades lingüísticas y distintos modos de comunicar. • Reconocer funciones comunicativas en las redes: informar, expresarse, opinar, responder, persuadir, etcétera. • Conocer y manejar lenguajes y recursos hipertextuales. • Comprender y producir mensajes multimodales: con escritura, foto, ilustración, video, sonido, etcétera. Emoticones, reacciones, etcétera. • Leer y comprender términos y condiciones: organización, contenido, vocabulario. • Reconocer y respetar lenguas y variedades lingüísticas. • Reconocer alfabetos y formas de escritura diferentes. • Emplear recursos de cortesía y descortesía en la interacción.

Hacer trámites personales en instituciones y organizaciones de distintos ámbitos y sectores.	• Conocer personas públicas, profesionales, profesiones, etcétera e interactuar con ellas de manera adecuada.
	• Interactuar con instituciones y organizaciones de distintos ámbitos y sectores, actores sociales involucrados en ellas.
	• Participar de situaciones comunicativas institucionales formales.
	• Conocer y seguir procedimientos.
	• Hacer averiguaciones, pedir turnos, solicitar información, inscribirse, responder a convocatorias, interactuar con profesionales, etcétera.
	• Usar aplicaciones específicas.
	• Utilizar lenguaje formal:
	  • Vocabulario, expresiones convencionales para los textos escritos y para la interacción cara a cara
	• Comprender y usar textos informativos e instructivos propios de los ámbitos institucionales.
	  • Géneros que median interacciones con instituciones y organismos: cartas, formularios, recetas, solicitudes, pedidos de información, pedidos de ayuda, etcétera.
	• Reconocer y aprovechar la organización de la información como estrategia de comprensión.

Planificar actividades diversas.	• Proyectar intenciones y acciones a corto, mediano y largo plazo.
	• Establecer y expresar relaciones de posterioridad con el presente.
	• Organizar una serie de acciones, procesos, expectativas en el tiempo y en el espacio.
	• Expresar relaciones entre tiempos, acciones, circunstancias potenciales y posibilidades.
	• Expresar distintas actitudes y matices respecto de los planes: deseo, posibilidad, certeza.
	• Desarrollar distintas formas de expresar planes y actitudes frente a ellos. A continuación se detallan algunos recursos lingüísticos. Se espera que sirvan como guía para pensar cómo enriquecer la comunicación, incluso en los sistemas personalizados. Por ejemplo, en español, se exploran tiempos verbales y frases verbales que indican actitudes con distintos matices:
	  • Certeza: perífrasis verbal ir+a+infinitivo voy a terminar mi proyecto, vamos a viajar a la playa
	  • tengo pensado, planeo, etcétera.
	  • Posibilidad, por ejemplo, poder+infinitivo (puedo terminar, podríamos terminar).
	  • Deseo: quiero, quisiera, me gustaría, sería buenísimo, etcétera.
	  • Frases para matizar: posiblemente, probablemente, seguramente, tal vez, etcétera.
	  • Expresiones de tiempo: mañana, la semana/el mes/el año que viene, dentro de (tiempo), fechas, etcétera.
	  • Frases para relacionar eventos: cuando pare de llover, voy a salir a andar en bici; si para de llover quiero salir a andar en bici; después de que termines eso, podemos leer otro cuento; antes de que se termine la época, vamos a buscar cerezas.

Comunicarse con otras personas y con dispositivos de inteligencia artificial; llevar adelante una conversación utilizando medios diferentes (app, chats, etcétera).	• Usar de manera adecuada (según la situación comunicativa) y estratégica (según las intenciones personales), los recursos disponibles: escritura, grabación, emoticones, stickers, etcétera. • Prever, identificar y resolver malentendidos. • Conocer y manejar espacios y funciones de las aplicaciones. • Organizar los mensajes. • Gestionar los turnos de la conversación. • Manejar recursos de escritura propios de los canales, como el uso del texto completo y de abreviaturas, signos y convenciones propias del canal (por ejemplo, la mayúscula para gritar), elementos no lingüísticos (emoticones, stickers, etcétera).

Interactuar de manera crítica con mensajes publicitarios y propagandísticos.	• Comprender mensajes informativos, publicitarios y propagandísticos de manera inferencial y de manera crítica. • Producir mensajes informativos y persuasivos para resumir, comentar y analizar distintos tipos de discursos. • Crear textos y discursos alternativos (por ejemplo, contrapublicidades). • Reconocer y distinguir la información de las opiniones • Identificar intenciones, mensajes directos y subliminales, valores que se transmiten, formas de persuadir. • Reconocer y responder a estereotipos, presupuestos y valores que se transmiten. • Reconocer relaciones entre texto e imagen en publicidad gráfica. • Reconocer procedimientos de trabajo con la oralidad: formas de enfatizar, de aludir al emisor y al destinatario, en radio, pódcast y afines; relación entre los recursos sonoros y visuales en video y TV. • Identificar recursos retóricos en los distintos lenguajes (metáforas, comparaciones, metonimias, personificación, hipérbole, etcétera). • Identificar formas de dirigirse a la destinataria o el destinatario.
Conocer hechos históricos y acontecimientos de actualidad, establecer relaciones entre ellos y comunicarlas.	• Buscar, seleccionar y cotejar fuentes y contenidos de fuentes primarias (cartas, informes, testimonios, entrevistas, etcétera) y secundarias (manuales, artículos de divulgación, ensayos, debates, conferencias, etcétera). • Confrontar informaciones divergentes y tomar posición personal frente a las tensiones. • Producir textos para comunicar la información recolectada. Organizar los textos según su dimensión expositiva y argumentativa. • Exponer críticas a favor de y en oposición a posturas ajenas respecto de temas diversos. • Desarrollar diferentes modos de registrar, sintetizar, reorganizar la información.
Participar en debates y discusiones orales o escritas.	• Exponer las posturas personales. • Organizar el desarrollo de un punto de vista. Estructura de la argumentación: tesis, cuerpo y conclusión. • Enunciar una tesis argumentativa. • Seleccionar y ordenar argumentos para sostener una tesis.

Prácticas para aprender y estudiar

Prácticas	Quehaceres y conocimientos involucrados

Investigar un tema en distintas fuentes.	• Buscar y seleccionar fuentes de información adecuadas y fiables.
	• Cotejar fuentes.
	• Reconocer la información relevante en el contenido de las fuentes y distinguirla de la expresión de posturas personales. Cotejar con conocimientos del campo.
	• Formular preguntas que se derivan de una investigación.
	• Comprender textos expositivos y argumentativos de cada campo del conocimiento de manera literal y crítica.
	• Interpretar y utilizar la información de los paratextos en distintos géneros, soportes y formatos:
	  • En soportes escritos: títulos, subtítulos, índices, información gráfica (fotos, gráficos), hipertexto, etcétera (español, braille y LSA).
	  • En material auditivo: cortes, cortinas musicales, presentaciones, etcétera.
	  • En material audiovisual: cortes, placas, zócalos, línea temporal de reproducción del video (para ver si está dividido en partes, por ejemplo, cuál es la extensión), etcétera.
	• Géneros discursivos didácticos y de divulgación científica:
	  • Manuales, enciclopedias, artículos de divulgación, ensayos, debates, conferencias, entrevistas, etcétera).
	• Distinguir las dimensiones expositivas y argumentativas en géneros discursivos en el campo del Quehacer Científico-Tecnológico (artículos científicos, debates, etcétera).
	• Reconocer diferentes voces en el discurso: formas de citar directa e indirectamente, aludir, responder e incluir discursos en un texto.

Desarrollar estrategias para la comprensión inferencial de textos propios de los otros campos de conocimiento en distintos soportes y formatos.	• Formular propósitos de lectura/abordaje de los textos. • Realizar anticipaciones basadas en conocimientos previos y en la observación y exploración del texto y del paratexto. • Formular preguntas y buscar las respuestas en el texto. • Dirigir la atención a lo que resulta fundamental según el propósito de lectura. • Establecer relaciones con conocimientos previos. • Privilegiar una lectura o un abordaje estratégico sobre una/uno lineal. • Reconocer la organización de la información en el texto y utilizarla para comprender el texto. • Acceder al texto más de una vez (no quedarse con la primera lectura o acercamiento). • Evaluar la consistencia interna del texto y su relación con otros conocimientos sobre el tema. • Automonitorear la comprensión, mediante la revisión, recapitulación y autointerrogación. • Realizar marcas y/o registros para señalar la información relevante. • Producir registros de comprensión (síntesis, cuadros sinópticos, resúmenes, organizadores gráficos, registros orales grabados, etcétera). • Elaborar inferencias, interpretaciones, hipótesis, predicciones y conclusiones.

Utilizar textos intermedios para aprender.	• Seleccionar, resumir, sintetizar, cotejar información proveniente de distintas fuentes bibliográficas y de registros. • Comparar las fuentes e identificar las relaciones entre sus contenidos y enfoques. • Identificar la recurrencia de temas y problemas en distintas fuentes. • Emplear distintas formas y formatos de registros de comprensión de cada texto (cuadros sinópticos, resúmenes, organizadores gráficos, registros orales grabados, resúmenes, cuadros, tablas, etcétera). • Desarrollar un léxico específico de cada campo.
Comunicar la información producida de una investigación bibliográfica, experimental o de campo.	• Seleccionar géneros, soportes y formatos según qué se quiere comunicar y a quién. • Determinar los propósitos comunicativos, el estilo del texto y la estructura. • Producir el contenido del texto: organizar el contenido, desarrollar explicaciones. • Utilizar distintas estructuras organizativas (modos) para producir la exposición: descripción, seriación, causa-consecuencia, problema-solución y comparación. • Emplear recursos multimodales adecuados. • Emplear estrategias explicativas: definición, ejemplo, analogía, reformulación. • Monitorear las decisiones respecto del propósito, el estilo y la estructura a medida que se produce el texto. • Revisar y corregir para que el texto comunique mejor.
Expresar posturas personales respecto de un tema específico de un campo de conocimiento.	• Producir argumentaciones orales y/o escritas para fundamentar una postura frente a temas específicos de los campos de conocimiento. • Seleccionar y ordenar argumentos para sostener una tesis. • Utilizar distintos tipos de argumentos: según el tipo de razonamiento, según el contenido y argumentos afectivos. Distinguir argumentos válidos y falacias. • Seleccionar figuras retóricas adecuadas (hipérbole, metáfora, antítesis, ironía, perífrasis, etcétera).

Experiencias en el mundo de la literatura. La literatura como forma de creación de otras realidades: la fantasía, la magia, la imaginación como fuentes de creación, de expresión y de placer

Prácticas	Quehaceres y conocimientos involucrados
Acercarse a la literatura y construir un recorrido personal.	• Visitar bibliotecas, salas de lectura, bibliotecas virtuales, recursos diversos. • Comentar y recomendar obras, en interacción personal o mediada por tecnologías (en redes sociales o en plataformas de lectura social). • Desarrollar criterios de búsqueda y selección de lecturas según intereses y gustos personales. • Explorar temas, géneros, autoría, estilos, soportes de obras literarias como criterios de búsqueda y selección. • Conocer géneros multimodales, géneros digitales, ciberliteratura. • Construir recorridos personales que incluyan distintos formatos, códigos y lenguajes. • Descubrir las relaciones entre textos, cómo una obra "lleva" a otra/s.
Potenciar la imaginación y la fantasía mediante el contacto con la literatura.	• Apreciar la imaginación y la fantasía en obras literarias de géneros diferentes. • Leer, escuchar, presenciar performances basadas en obras literarias en las que se pongan en juego diferentes formas de fantasía, magia e imaginación. Narraciones maravillosas y fantásticas. Terror y horror. • Inventar tramas paralelas, finales alternativos, explicaciones diferentes, personajes nuevos, historias anteriores y posteriores, etcétera a partir de las lecturas. • Relacionar las obras literarias con otros lenguajes artísticos. • Identificar relaciones cronológicas y relaciones lógicas dentro del relato y diferentes maneras de contar. • Apreciar el potencial de invención en la poesía: mundos posibles y posibles formas de ver el mundo.
Participar activamente en la comunidad literaria, como lectoras y lectores y como escritoras y escritores.	• Leer, escuchar, ver, producir, inventar historias, historietas, cortos, fanzines, poemas, obras teatrales, monólogos, etcétera. • Escribir, revisar, compartir y comentar creaciones propias para comprender cómo las reciben quienes las leen y "ajustarlas" a lo que queremos lograr. • Participar en situaciones de escritura literaria colaborativa (por ejemplo, Wattpad). Intervenir en producciones juveniles: participar en la escritura de una narración manteniendo la lógica y el estilo del relato.
Acercarse al mundo del teatro.	• Leer, escuchar y asistir a obras de teatro. • Comentar obras de teatro con otras y otros. • Organizar teatro leído, puestas en escena. • Reconocer elementos propios del teatro: el texto dramático y el hecho teatral. El espacio, el sonido, el movimiento, los objetos.

Orientaciones didácticas

Como el contenido del bloque está organizado a partir de prácticas comunicativas (no de contenidos lingüísticos), la planificación de las intervenciones didácticas apuntará a:

1. Partir de los contextos, las situaciones, las intenciones y las personas que participan en cada práctica comunicativa.
2. Seleccionar qué recursos comunicativos son los más adecuados y efectivos para llevar adelante la práctica, según las posibilidades de cada estudiante.

Propuestas de enseñanza

Al igual que en el bloque previo y en los otros campos de conocimiento de esta Propuesta, el diseño de la enseñanza parte de la indagación y problematización de contextos "para conocerlos más" o para producir una intervención, pero desde el punto de vista de las PdL. En este campo, dicho abordaje se inicia con un acercamiento y recorte de un "contexto de cultura" y, luego, con el acercamiento y la especificación de las características del "contexto de situación" particular para pensar y adecuar las prácticas a cada contexto.

Algunos ejemplos podrían ser: crear cuentas en redes sociales para difundir algún tema de interés del grupo; buscar en medios (masivos y en redes) publicaciones sobre temas que involucran al grupo, leer y participar en intercambios y discusiones; planificar y organizar una salida (revisar posibilidades, hacer averiguaciones sobre horarios y lugares, conseguir medio de transporte, pedir autorizaciones, etcétera); identificar y cuestionar estereotipos en mensajes publicitarios; investigar sobre la historia de la localidad o la comunidad; identificar, discutir y proponer alguna respuesta a algún problema local o regional; participar en la escritura de una novela colaborativa; participar en un ciclo de cine y literatura en el que se lean obras, se vean películas y luego se las comente y discuta; seguir noticias periodísticas sobre un asunto muy relevante durante un tiempo; investigar sobre un tema del campo científico tecnológico y comunicarlo en una feria de ciencias, etcétera.

Asimismo, las PdL se incorporan en los otros campos de conocimiento no solo para llevar adelante las actividades. También, habrá que decidir cuándo seleccionar contenidos específicos para desarrollarlos en profundidad, sistematizarlos y lograr aprendizajes generalizables de PdL.

Las intervenciones didácticas sugeridas en el bloque anterior continúan y se complejizan en este. Del mismo modo, las propuestas aquí incluidas son válidas para los años anteriores y siguientes.

Géneros que requieren sostener una postura personal: la dimensión argumentativa

Distintas prácticas, en distintos contextos, incluyen el propósito de demostrar la validez de una o más afirmaciones. En un debate, en un foro de opinión, en una recomendación literaria, en un flyer de una campaña de concientización, en un ensayo, el desarrollo del contenido no se limita a presentar información sino que además busca validar las afirmaciones que presenta. Esa es una de las complejidades sobre la que se propone avanzar este bloque: la dimensión argumentativa de los géneros pertenecientes a distintas prácticas situadas.

En el aula, la propia postura ante una situación, tema, problema, en algunos casos, consistirá en manifestar una preferencia por criterios estrictamente personales (y muchas veces, no tendrá por qué explicarse; en este caso, no habría argumentación).

Para que todas y todos puedan manifestarse sobre un tema, algunas y algunos estudiantes requerirán, indefectiblemente, que otras y otros les faciliten el acceso a la información tratada y a la comprensión de la misma para saber sobre qué se está hablando grupalmente. Se trata de una serie de significantes y estrategias a su disposición -que componen sus sistemas personalizados de comunicación- (que se asumen en constante aumento y ajuste conforme avanzan las instancias de aprendizaje y la construcción de conceptos); y de oportunidades efectivas para que se expresen.

Por ejemplo: en el grupo se discute cómo compartir un mensaje que refleje el respeto por todas las identidades sexo-genéricas como producto final de un proyecto de ESI. Se analizan dos opciones: pintar un mural o realizar una escultura. Las y los docentes favorecerán el intercambio y oficiarán de moderadores. Para conocer el parecer de cada integrante de la clase, el grupo de pares preguntará cuál eligen a quienes emplean sistemas personalizados de comunicación. Para ello, primero habrá que considerar: cuáles son las formas de manifestar aceptación y rechazo (descritas en el informe pedagógico de la valoración funcional de la comunicación); si disponen o no de experiencias directas previas acerca de las opciones sobre las cuales se les consultará, es decir si se han construido sus representaciones por medio de signos concretos (objetos reales acordes a sus estrategias y sistema de comunicación: en este caso, pintar un mural o modelar una escultura). Si no fuera así, habrá que construir esas represen-

taciones junto con la secuencia comunicativa relacionada con los pasos de la tarea que será realizada.

Para consultar a una compañera o un compañero respecto de las dos opciones mencionadas, se le presentarán los objetos que ya han significado: un pincel (que para ella o él representa la acción de pintar) y un bloque de porcelana fría (que para ella o él representa el modelado). Luego de la presentación de ambos, por ejemplo, la o el estudiante manifestará su elección: con un movimiento corporal retirando ligeramente su mano, su rechazo del pincel y con una sonrisa luego de tocar el bloque, demuestra que es esa su elección. La sonrisa es interpretada por el resto del grupo como aceptación por parte de la o del estudiante y tomada en cuenta entre las diferentes posturas a considerar.

Por otra parte, para progresar en la construcción de argumentos se podrá proceder como exponen ciertos ejemplos sobre preguntas en el campo del Quehacer Científico-Tecnológico en el bloque para tercer y cuarto año. Y en instancias de mayor profundidad, habrá que enseñar cómo una posición propia, de la ciencia, o de otras personas necesitará estar fundamentada en datos, fuentes y conceptos, razones que habrá que expresar a otras y otros.

En una progresión hacia un nivel ya más avanzado, se puede introducir el género discursivo "debate", una forma de interacción en la que se exponen y se contraponen opiniones sobre un tema (contexto de cultura). Precisamente por ese propósito comunicativo es un discurso argumentativo. Por otro lado, se trata de una situación convencional. El debate tiene siempre por objetivo la discusión de un asunto polémico, por lo que es necesaria la participación de dos perspectivas antagónicas, por lo menos, pero puede haber tantos oradores como puntos de vista haya al respecto (Zebadua Valencia y Palacios, 2011: 65).

Luego, existen varios contextos de situación en los cuales se dan debates; por ejemplo, en algunas situaciones semi formales o formales en las que es necesario examinar un problema desde distintos puntos de vista y, a veces, llegar a un acuerdo. Por eso, el propósito del debate es confrontar opiniones sobre un tema discutible desde diversos puntos de vista y el propósito de cada participante es demostrar la validez de su propia perspectiva. En el aula, se pueden proponer debates para tomar decisiones acerca de problemáticas que afectan a la comunidad escolar, pero también como forma de conocer y abordar un tema complejo.

En cuanto a la organización del discurso, es una discusión estructurada en la que hay al menos dos participantes de la discusión y una persona que modera. Cada participante tiene un tiempo estipulado para exponer y otro para replicar. Quien modera tiene la función de coordinar la interacción.

Mientras cada participante presenta sus argumentos, el resto toma nota y prepara sus réplicas. Luego hay un momento para las réplicas, coordinado por quien modera. Las reglas del género no permiten, por ejemplo, exponer durante más tiempo del estipulado o interrumpir a quien está hablando para replicar. El manejo del tiempo de exposición es fundamental.

Esta forma de organizar y llevar adelante el discurso involucra contenidos relativos a la escucha atenta y comprensiva, la comprensión inferencial, la gestión de turnos y la elección de formas de cortesía.

En lo que respecta al proceso de producción, participar de un debate exige un trabajo de investigación previa y planificación de un texto argumentativo. Esa preparación conlleva la necesidad de trabajar con distintos contenidos que involucran la búsqueda y selección de fuentes, la confrontación e integración de información, la discriminación entre hechos y opiniones, la formulación de una tesis argumentativa, la estructura argumentativa, la elección y organización de argumentos de distinto tipo, la formulación de conclusiones, la toma de notas, la identificación de falacias, la contraargumentación.

Especialmente la etapa de preparación (aunque también la de debate en sí), requiere poner en juego (esto implica enseñar o recordar) estrategias en el uso del lenguaje: frases nuevas, vocabulario preciso y adecuado, formas diversas para manifestar acuerdo o desacuerdo, expresiones para construir una fundamentación, modos de organizar e hilar las ideas, frases y expresiones para matizar y adecuar los mensajes a la intención y al contexto, prácticas de escucha atenta y registro de la información.

Claramente, no es de esperar que se aborden todos estos contenidos en un único proyecto, sino que, por el contrario, la práctica "participar de un debate como propósito de un proyecto" es el marco para trabajar sobre algunos de estos contenidos, que cada docente seleccionará de acuerdo con su planificación.

Se abordarán más contenidos relativos a la argumentación a partir de otros géneros y prácticas, como comprensión crítica de publicidades y propagandas o comprensión y producción de textos argumentativos propios de los otros campos de conocimiento; para poder integrar estos contenidos de PdL.

En relación con el eje transversal de la Educación Digital, en muchos casos, será importante trabajar los significados de los íconos de reacción disponibles en las redes sociales para favorecer su comprensión. Pero además, será central analizar el impacto que tienen en ellas las reacciones y la cantidad de "me gusta" en una publicación. Estas reacciones no van acompañadas de argumentaciones; es importante aprender a reconocer esto. Además, no tomarlas como un indicador de aceptación o rechazo de la persona que compartió un contenido.

Desde las prácticas comunicativas y los géneros que suponen una dimensión narrativa hacia los quehaceres y conocimientos involucrados

Al planificar propuestas e intervenciones didácticas, también se proyecta prestar atención y sistematizar cuáles son los recursos de cada lenguaje necesarios para la comprensión y la producción de discursos. Por ejemplo, en varias de las prácticas de esta Propuesta aparecen géneros discursivos diversos que tienen en común la dimensión narrativa: noticias, relatos de vida, leyendas, cuentos, testimonios, etcétera. Es decir, tanto los relatos de experiencias como las noticias, las leyendas y los cuentos, además de tener sus características discursivas particulares vinculadas con las prácticas de las que participan, comparten una misma forma de organización: la narración. El trabajo sobre el lenguaje característico de los textos narrativos, entonces, aparecerá como contenido asociado a prácticas diversas. Se lo pondrá en relación con las prácticas de comprensión y de producción sobre las que se esté trabajando y que resulten más adecuadas para cada grupo.

El reconocimiento de recursos lingüísticos, como por ejemplo el uso de los tiempos verbales y las relaciones entre ellos, es esencial tanto para comprender un texto (por ejemplo, en un relato qué sucedió antes y qué pasó después) como para producir discursos coherentes. Esta característica de las narraciones aparecerá en propuestas que incluyan, por ejemplo, el comentario de noticias, la lectura de leyendas o la recopilación de relatos de experiencias. En todos los casos, las secuencias narrativas que constituyen los textos tendrán algunas características en común que se podrán abordar como contenidos sistemáticos.

Algunos contenidos que se pueden trabajar de este modo, a través de diferentes prácticas de lenguaje son los siguientes:

Nivel del texto

Para contar o narrar en orden cronológico, la organización de los textos narrativos tiene algunos elementos esenciales: la estructura, las marcas temporales y las conexiones.

La estructura está organizada, como se sabe, en introducción, desarrollo y desenlace, aunque no en todas las narraciones tienen las mismas características. Por ejemplo, una noticia tiene paratextos (titular, copete, bajada) y un primer párrafo que siempre responde las preguntas que se denominan "las 6 W" (por cómo se escriben en inglés): qué, quién, cuándo, dónde, cómo y por qué. Entonces, teniendo en cuenta esta estructura, es posible proponer estrategias de lectura particulares: frente a una noticia,

primero se leen los paratextos y el primer párrafo; esto permite generar una primera representación del relato "básico" que expone la noticia: qué pasó, cuándo, quiénes participaron, etcétera. Luego, una lectura lineal de los párrafos siguientes será guiada por esta representación y servirá para ampliar la información.

Reconocer la estructura del relato es esencial para comprenderlo, en principio, para poder construir una representación del orden cronológico, ya que no en todos los textos la organización del texto coincide con el orden cronológico. En un cuento, por ejemplo, el desarrollo se caracteriza porque va creciendo la tensión para llegar al conflicto narrativo; pero hay cuentos que se inician en el conflicto y otros que comienzan por el final y van "retrocediendo en el tiempo" porque esta organización narrativa no es una cuestión de orden, sino de estructura. Identificar la estructura y conocer elementos lingüísticos como las formas verbales y los conectores de tiempo serán esenciales para poder hacer una representación mental de la secuencia temporal y comprender algunos cuentos (sobre todo aquellos que "juegan" con la línea temporal).

A diferencia del cuento, la crónica puede no tener un conflicto. La lectura y la comprensión de un texto de este tipo pueden estar guiadas por el orden del texto, que suele coincidir con la estructura (es decir, con la forma de organizarlo, en caso, en orden cronológico). Dentro del grupo de textos narrativos, cada género (noticia, crónica, cuento clásico, cuento policial, leyenda, etcétera) tiene sus propias características. Conocerlas y ponerlas en práctica es de gran utilidad para aprender a desarrollar estrategias de lectura, comprender, comentar y producir estos textos.

Los textos narrativos presentan acciones relacionadas cronológicamente. Como vimos, la estructura del relato no siempre coincide con el orden cronológico. Para organizar estas relaciones cronológicas (que pueden estar desordenadas) se emplean principalmente los tiempos verbales un recurso cohesivo típico de la narración: el uso de conectores temporales y de secuenciación. Estos recursos funcionan como una señalización para la representación de este orden cronológico (qué pasó antes, qué sucedió después), necesarios tanto para la comprensión como para la producción de textos narrativos.

Para avanzar en la observación de la estructura narrativa, la organización del relato y los conectores temporales y de secuenciación, se puede proponer la lectura de textos que muestran esta estructura con claridad y también, más adelante, el análisis de textos literarios que juegan o "rompen" con este orden, por ejemplo, "La Nona Insulina" (de la autora Ema Wolf).

Nivel sintáctico o de la oración

Además de la estructura general del texto, el contenido también se organiza en el nivel de la oración, como forma de presentar las ideas y las relaciones entre ellas. Para eso, la puntuación funciona como un recurso para "administrar" el contenido en oraciones. Los puntos y las comas no son pistas de cómo leer un texto en voz alta, sino una especie de señalización para ir comprendiendo la relación entre las ideas.

Por eso en la escritura, sobre todo en la etapa de revisión de las narraciones, se necesita prestar cada vez mayor atención a la construcción de oraciones. Otro recurso sobre el que se debe trabajar durante la revisión de textos (no solo narrativos) es la referencia. En los relatos y, especialmente cuando se nombran varias personas o personajes, suele ser una dificultad.

Nivel léxico y morfológico

La mayoría de los relatos están contados en pasado. Para eso, además de las expresiones temporales (*como hace mucho tiempo, en ese entonces, dos años más tarde, etcétera*), se hace referencia al tiempo pasado mediante el uso de los tiempos verbales. Pero no solo la conjugación de cada verbo es importante, sino también la relación entre los tiempos verbales que se usan para construir las relaciones temporales en la narración. Esta relación se denomina *correlación verbal*.

En un texto narrativo se relata una serie de acciones que sucedieron en orden cronológico. Estas acciones, que son las que hacen avanzar la narración, suelen estar expresadas en la conjugación que llamamos ***pretérito perfecto simple.*** Pero las narraciones también incluyen, por ejemplo, descripciones y aclaraciones. Para eso, se usa el ***pretérito imperfecto.*** Cuando incluimos estas partes en pretérito imperfecto, la acción queda suspendida, como si pusiéramos pausa en una película y nos detuviéramos a observar los detalles, y el ritmo del relato se hace más lento. Hay también una forma verbal que se utiliza para hacer ***flashbacks***, es decir "volver atrás" en el tiempo y contar algo que ya pasó antes del momento en el que transcurre la historia. Esta forma verbal es la que llamamos ***pretérito pluscuamperfecto.***

En el microrrelato "Cubo y pala", de Carmela Greciet (1995), las acciones transcurren rápidamente hasta que una vuelta en el tiempo nos sorprende. El uso de las conjugaciones verbales es un recurso esencial para lograr estos efectos que son característicos del microrrelato: el vértigo y la sorpresa.

Las leyendas, en cambio, suelen empezar con una introducción descriptiva en la que se presentan las circunstancias y los personajes, una introducción en la que no suceden cosas sino que se construye el escenario, por eso predominan los verbos conjugados en pretérito imperfecto, como, por ejemplo, en "La leyenda del picaflor", en la versión de Silvia Schujer y Marta Prada (2003):

> Esto pasó hace mucho. Cuando el mundo **era** tan nuevo que las personas aún no lo **habitaban**. Sí, en cambio, los ríos y los arroyos. Las montañas y las piedras, las flores y los animales. ¿Todas las flores? Sí, todas. ¿Todos los animales? No, todos no. **Había** peces y sapos. Iguanas y abejas. También había pájaros, muchos pájaros. Pero no como los conocemos ahora. Porque aunque ya **tenían** alas para volar y voces con que trinar, todavía **eran** de un mismo y único color: marrones como la tierra.
>
> –Nuestras plumas no son coloridas **–se quejaban -**¿por qué no podemos parecernos a las flores?
>
> Así **decían** los pájaros, hasta que una mañana **decidieron** hacer un viaje al cielo y pedirle a Inti los mismos colores que había usado para las flores…

Cada vez que se presentan descripciones o circunstancias que no son acciones clave para el avance del relato, se usa el pretérito imperfecto *(era, habitaban, había, tenían, se quejaba)*. En cambio, las acciones en las que pone el foco el relato, cuando realmente comienza la acción, se expresan en *pretérito perfecto* simple: *decidieron hacer un viaje,* con ese verbo es cuando la leyenda se pone en movimiento, se pone en acción. Pero además, en la frase *había usado para las flores*, se vuelve en el tiempo y se conoce algo que ya había sucedido mucho antes de que comenzara esta historia. Para lograr ese *flashback,* se usa la forma *había usado* que es la conjugación del pretérito pluscuamperfecto.

Cada uno de estos tiempos verbales tiene entonces una función. En un relato ubicado en el pasado, el *pretérito perfecto simple* hace avanzar las acciones, *el pretérito imperfecto* detiene el tiempo para focalizar en detalles y el *pretérito pluscuamperfecto* "rebobina" el tiempo. Entender estas relaciones no solo será útil para comprender el sistema verbal del español; también será un recurso muy útil para pensar en distintas maneras de relatar una misma historia según qué efectos queremos lograr. Si la intención es crear misterio, se puede detener el relato en un momento clave e incluir una narración que deja la acción en suspenso. Si se quiere hacer aclaraciones o sorprender, se puede usar el recurso de volver en el tiempo.

Ortografía

En las situaciones de escritura, no solo de textos narrativos sino en cualquier situación de escritura, es frecuente que aparezcan dudas y errores ortográficos variados y que no se puedan prever porque dependen de lo que cada persona decida escribir. Sin embargo, hay formas lingüísticas que son recurrentes en la escritura de cualquier texto narrativo: las formas verbales. La ortografía es la imagen propia de una palabra en la lengua escrita.

La escritura de textos narrativos de distintos géneros y en situaciones comunicativas diversas, brindan una buena oportunidad para revisar normas ortográficas relacionadas con las formas características del relato: los tiempos pretéritos. Podemos entonces trabajar con tres reglas:

- Las formas del pretérito perfecto simple que terminan en sílaba tónica y vocal (correspondientes a la primera persona 'yo' y a la tercera), siempre llevan tilde: *leí, escribió, dibujé, terminó, etcétera*.
- Las formas del pretérito imperfecto de la primera conjugación, es decir, las que terminan en -ABA, se escriben con B y nunca con V: *encontraba, peleaban, recordábamos, etcétera*. Esto también aplica a *había e iba*.
- Las formas del pretérito imperfecto de la tercera conjugación llevan el morfema -ÍA- y siempre llevan tilde en la Í para romper el diptongo: *teníamos, creía, dormían, etcétera*.

Experiencias en el mundo de la literatura. Construir el objeto para narrar una historia (grabar un corto, etcétera.)

El mundo de la literatura tiene numerosos vínculos con otros lenguajes artísticos y tecnológicos. Es habitual que la experiencia literaria trascienda la dimensión verbal. En este eje se propone trabajar estos cruces entre lenguajes para poder construir objetos artísticos a partir de y en relación con obras literarias. Esto abre numerosas posibilidades de exploración y creación que se producen en las intersecciones entre lenguajes y modos de expresión.

Un ejemplo de este tipo de propuestas es la de narrar desde un objeto. Partir de la observación, la exploración y la manipulación del objeto permite avanzar en distintas direcciones: imaginar una historia, la del objeto y la de las personas que lo usaron (cuándo, dónde, para qué, qué pasó con las personas y con el objeto); despertar la memoria emotiva personal (qué nos recuerda, qué sentimientos y sensaciones nos evoca); observar

y describir las particularidades de ese objeto y qué lo distingue de otros similares, describir a un personaje a través de sus objetos; convertir al objeto en un personaje, entre otros (Montoya Carvajal, 2017).

La narración o la lectura plurilingüe y multimodal

La propuesta anterior de tipo multimodal puede ser, además, plurilingüe. Otras experiencias de narración y lectura (por ejemplo, con obras publicadas en libros físicos) pueden asumir estas características. La narración o la lectura plurilingüe y multimodal no se desarrolla en una lengua principal, mientras que se traduce a otra/s en forma simultánea o consecutiva.

Por el contrario, se trata de una lectura o narración planificada y que transcurre con momentos protagónicos para cada una de las lenguas/sistemas/elementos participantes, es decir que se alternan entre sí y que también comparten algún tipo o grado de simultaneidad. Esta experiencia constituye un espacio compartido en el que todas y todos pueden acceder desde sus modos de comprender.

Las propuestas de este tipo apuntan a crear nuevas formas de narrativa y de poesía plurilingües y multimodales mediante la creación de producciones con lenguajes y objetos diversos, como las narraciones con objetos, aquellas que comienzan con la construcción de objetos, entre otras. Se puede ver un ejemplo de títeres señantes **aquí.**

Se busca que esta clase de propuestas comiencen en el primer bloque y se profundicen y amplíen en los siguientes.

Orientaciones para la evaluación

Para la FG, se sugieren momentos de pausas en la enseñanza para concretar una evaluación significativa basada en criterios establecidos en la planificación docente y en la elaboración de registros cualitativos que permitan identificar indicadores de los progresos en los aprendizajes.

La evaluación debe colaborar con la conciencia de las y los estudiantes respecto de su aprendizaje. Para quienes enseñan, es indicativa de cómo ha ocurrido la enseñanza y de qué replantearse para que sea posible intervenir de manera más acertada. Por eso, se propone la recolección de trabajos grupales e individuales y su justificación en distintos momentos clave de los desarrollos de enseñanza y en su finalización. También se sugiere destinar algunas tareas puntuales para valorar la construcción de ciertos conceptos con mayor precisión.

Evaluar las PdL considerando la realidad plurilingüe de los grupos de la

Formación Integral implica considerar distintos aspectos de manera simultánea y el modo en que estos se combinan para lograr la comunicación con grados cada vez mayores de eficacia y precisión. En esta evaluación, se tendrá en cuenta (DE, 2017. Anexo 6):

- **El desempeño en las prácticas del lenguaje más allá de la lengua, código o sistema en la que se realizan.** Es significativo que se evalúe a las y los estudiantes por la participación en situaciones de comunicación, donde pongan en juego prácticas del lenguaje para alcanzar los objetivos propuestos. De ser necesario, se podrán combinar los recursos de las lenguas/códigos/sistemas.
- **El desempeño en la/s lengua/s, código/s, sistemas**. En este caso se evalúa el dominio alcanzado en diferentes conocimientos que se ponen en juego en el uso de un sistema en particular a partir de lo enseñado. Siempre se debe tener en cuenta que el propósito general del trabajo en PdL es ampliar y fortalecer los repertorios comunicativos. Se valorará especialmente la incorporación de nuevos recursos y estrategias en la lengua, código o sistema que "pide" la tarea realizada.
- **El desempeño plurilingüe.** Al evaluar a estudiantes plurilingües, habrá que estimar aquellas tareas complejas que saben realizar "entre las lenguas": mediar, trasponer, traducir, comprender una lengua y producir en otra (hablas plurilingües), cambiar de una lengua a otra y comparar lenguas cuando una situación lo requiera.
- **Los desempeños en las prácticas de la vida cotidiana y de la ciudadanía; de la literatura; en las prácticas para estudiar y aprender,** dado que aquellos pueden ser diferentes entre sí.

Indicadores de avance del aprendizaje

En el transcurso de la enseñanza, las y los estudiantes:

Prácticas de la vida cotidiana y de la ciudadanía

- Utilizan criterios adecuados para la selección de fuentes y de información.
- Aplican estrategias variadas para la comprensión literal de textos.
- Pueden trascender la comprensión literal y avanzar hacia una comprensión inferencial del contenido de los textos de medios de comunicación e instituciones y organizaciones.
- Seleccionan información sobre un mismo tema o problema de actualidad o historia en fuentes diversas.
- Cotejan y valoran la información de fuentes variadas de acuerdo con varios criterios.

- Comprenden varias situaciones de interacción con organizaciones e instituciones y pueden organizarse para hacer trámites.
- Reconocen varios géneros discursivos y reconocen el ámbito de circulación, propósito, estructura y estilo de cada uno.
- Estructuran y organizan sus producciones textuales de manera consciente y estratégica.
- Toman decisiones estratégicas para producir textos según sus conocimientos sobre géneros discursivos específicos y sus formas de circulación y uso.
- Organizan una argumentación sencilla de manera coherente.
- Relatan experiencias y situaciones utilizando cada vez más recursos.
- Utilizan la lectura y la escritura como medio de comunicación.
- Formulan, comprenden y responden preguntas.

Prácticas para aprender y estudiar

- Buscan y seleccionan fuentes de manera autónoma.
- Acceden a los textos de forma estratégica: realizan anticipaciones y lecturas con propósito; reconocen partes del texto y temas generales para organizar la lectura/el abordaje del texto; localizan información según un propósito.
- Comprenden información no lingüística (gráficos, mapas, planos, infografías, señalizaciones, etcétera).
- Discriminan información de opinión.
- Comprenden información de textos expositivo-explicativos de distintos campos de conocimiento.
- Sintetizan, resumen, grafican y reformulan de distintas maneras la información proveniente de fuentes.
- Cotejan, confrontan e integran información proveniente de distintas fuentes.
- Cotejan pensamientos y/o informaciones previas con el contenido de un texto.
- Expresan acuerdo o desacuerdo y fundamentan sus posturas con evidencias válidas para cada campo de conocimiento.
- Utilizan recursos para explicar (ejemplos, definiciones, analogías, reformulaciones) y mejorar la comprensión de los contenidos de los campos.

- Estructuran una argumentación: proponen una afirmación, la sostienen con evidencias y llegan a una conclusión.
- Emplean palabras y formas discursivas apropiadas para cada campo de conocimiento.
- Utilizan recursos lingüísticos o semióticos de manera estratégica: deciden cuál de un conjunto de modos de expresar la información es más adecuado y efectivo.
- Organizan la información en unidades reconocibles (por ejemplo, oraciones y párrafos o bloques visuales con una organización espacial lógica).
- Respetan normas de producción de discursos según los lenguajes empleados.

Experiencias en el mundo de la literatura

- Muestran interés en manifestaciones literarias diversas.
- Aceptan las propuestas literarias que ofrece su docente y participan activamente de ellas.
- Buscan y eligen obras literarias según sus gustos e intereses.
- Reconocen los géneros literarios y los límites que estas clasificaciones imponen a la literatura.
- Conocen obras de géneros diversos: convencionales, clásicos, alternativos, innovadores.
- Intercambian interpretaciones, reflexiones y recomendaciones sobre las lecturas con el grupo y fuera del salón (entre sus familias, amistades, en redes sociales, etcétera).
- Aprovechan distintos modos de acceder a la literatura (biblioteca, préstamo, publicaciones online, audiolibros, pódcast, videos, plataformas de lectura social, etcétera).
- Aprecian cada vez más los elementos poéticos de los discursos literarios.
- Conocen, observan y aprecian cada vez más recursos literarios.
- Hacen comentarios sobre una obra refiriéndose a los recursos y sus efectos.
- Recomiendan una obra detallando aspectos formales, estilísticos y efectos de lectura.
- Realizan producciones personales y colaborativas como respuesta a o en relación con obras literarias.

- Realizan producciones personales para expresar su subjetividad.
- Prestan atención a las lecturas ajenas para mejorar sus escrituras.

Cuando alguna/s o algún/os estudiante/s trabaje/n contenidos del bloque anterior o de los siguientes, se reconsiderarán los indicadores de avance de acuerdo con lo enseñado.

Bloque Comunicación y Autonomía

Segundo Ciclo - Quinto y sexto año

El bloque Comunicación y Autonomía y su enseñanza

Luego de haber propuesto un primer bloque concentrado en la comprensión, transmisión e intercambio de información e indicaciones en contextos habituales y un segundo bloque con foco en la construcción de lazos a través de los discursos, este tercer bloque apunta a sostener aquellos aprendizajes y a sumar recursos para fomentar la autonomía y ampliar las opciones comunicativas en contextos ya conocidos y contar con herramientas para afrontar situaciones nuevas que puedan presentarse. Con este espíritu, el bloque busca fomentar un trabajo más personal de búsqueda y desarrollo de estrategias de eficacia comunicativa.

En este sentido, se propone trabajar con elementos de retórica práctica, pero con cierto nivel de reflexión metacomunicativa, que permitan que cada estudiante desarrolle recursos propios para adecuarse a distintas situaciones comunicativas en las que pueda o deba participar. Las decisiones retóricas son aquellas que se toman para que un discurso sea más efectivo en un contexto en particular. No hay un único modo de expresarse, sino que, para cada comunicación, se eligen cuáles son los recursos más adecuados al contexto y más eficientes para el propósito comunicativo. Este bloque apunta a que cada estudiante tome dimensión de estas posibilidades de elección en distintas situaciones y que se apropie de las opciones de su sistema comunicativo y las amplíe para tener un repertorio más enriquecido.

En este caso, muchas veces, se deberá continuar trabajando junto con los equipos técnicos docentes de las escuelas. Se integran los conocimientos de los ejes anteriores como una "caja de herramientas" personal disponible para tomar decisiones frente a cada circunstancia. Se trabajará sobre la conciencia de cuáles son los recursos y las estrategias más apropiadas para actuar y comunicarse en distintas situaciones. En cuanto a la literatura, se espera lograr la construcción de "un espacio adonde ir", para que el contacto con ella (en sí misma y en sus cruces con otras artes) ofrezca un panorama rico que permita y fomente la elección personal.

Propósitos

- Generar situaciones comunicativas diversas y situadas que permitan a cada estudiante desenvolverse de manera cada vez más autónoma y reflexiva.
- Fomentar el desarrollo de estrategias comunicativas personales adecuadas a las posibilidades y necesidades de cada estudiante, en diversidad de contextos y en escenarios comunicativos posibles.
- Brindar recursos para tomar conciencia de que no hay una única forma de comunicar y reflexionar sobre cuáles son las opciones para usar los lenguajes y sus posibles efectos en la comunicación.
- Promover instancias de reflexión sobre los lenguajes, es decir, sobre los procedimientos y recursos que cada persona utiliza para llevar adelante prácticas comunicativas con distintos propósitos y en distintos escenarios.
- Desarrollar la capacidad de observación de los elementos de la situación comunicativa: participantes, propósitos, tono, intenciones, etcétera.
- Desarrollar la capacidad de gestionar situaciones en las que se ponen en juego distintas intenciones: transmisión de información, persuasión, ironía, reproche, etcétera.
- Fomentar el desarrollo de estrategias de comprensión literal, inferencial y crítica de discursos diversos y en distintos ámbitos.
- Promover el desarrollo de léxico y recursos discursivos específicos para la comunicación en los campos de conocimiento.
- Fomentar el acceso a la literatura mediante propuestas y actividades que la presenten como una alternativa gratificante y placentera y como forma de ampliar y dar sentido a conocimientos y experiencias personales y colectivas.
- Contribuir a la formación ciudadana de cada estudiante mediante situaciones en las que se les proponga producir, comprender e intercambiar discursos para participar en distintas prácticas sociales.

Objetivos de aprendizaje

Al finalizar el bloque, se espera que las y los estudiantes puedan:

Prácticas de la vida cotidiana y de la ciudadanía

- Contar con recursos para comunicarse de manera estratégica en situaciones de la vida cotidiana y en contextos propios de la vida adulta; en entornos cotidianos y en nuevos entornos, con diferentes grados de formalidad y especificidad.
- Reconocer diferencias y similitudes entre distintas voces y puntos de vista sobre el mismo tema.
- Reconocer diferentes intenciones comunicativas y los modos de expresarse.
- Realizar inferencias adecuadas a partir de enunciados que requieren interpretaciones no literales.
- Desarrollar herramientas de persuasión para contextos diversos.
- Comprender y relatar experiencias propias y ajenas, utilizando recursos variados para crear efectos y matices deseados.
- Construir argumentaciones a partir de conocimientos provenientes de diferentes fuentes y de elaboraciones personales.
- Crear discursos coherentes y progresivamente más complejos en distintos lenguajes y formatos poniendo en juego distintas estrategias según la diversidad de situaciones y destinatarios.

Prácticas para aprender y estudiar

- Aplicar criterios conocidos y desarrollar criterios propios para buscar, localizar y seleccionar fuentes e información de distintos campos de conocimiento.
- Seleccionar fuentes de información de acuerdo con sus intereses y con la fiabilidad y profundidad del contenido.
- Rastrear, localizar, comprender y relacionar informaciones y argumentos diversos provenientes de distintos textos expositivos-explicativos y argumentativos.
- Diferenciar exposiciones de argumentaciones en distintos textos.
- Extraer información de las argumentaciones y evaluar su fiabilidad.

- Resumir, sintetizar, producir reformulaciones para procesar la información proveniente de varias fuentes.
- Formular preguntas e inquietudes de investigación que guíen indagaciones personales sobre temas de los campos de conocimiento.
- Producir textos expositivos, explicativos y argumentativos en distintos formatos y con diferentes lenguajes.
- Construir textos con contenidos de los campos de conocimiento a partir de información extraída de distintas fuentes.

Experiencias en el mundo de la literatura

- Participar de prácticas de lectura y producción literaria individual y colaborativa.
- Buscar y seleccionar obras literarias según intereses, gustos y criterios propios.
- Explorar y valorar nuevos modos de expresión.
- Entrar en contacto e interesarse por géneros y formatos emergentes.
- Valorar e incorporar la literatura como espacio donde encontrar goce y también desafíos placenteros.
- Reconocer y apreciar los rasgos poéticos y artísticos de obras literarias de distintos géneros, temas y estilos.
- Crear textos artísticos de distintos géneros, formatos y en diferentes lenguajes, de manera individual y colaborativa.
- Utilizar recursos literarios como vía de expresión personal y de vinculación con otras personas.
- Explorar nuevas formas de leer y de expresarse.

Organización de contenidos

En este tercer bloque los contenidos que se refieren a las Prácticas de la vida cotidiana y de la ciudadanía contemplan la posibilidad de continuar con los contenidos de los bloques anteriores que aún haya que profundizar, pero también se incluyen situaciones y prácticas propias de la vida adulta y laboral en relación con el campo de conocimiento Prácticas de la ciudadanía. Se apunta esencialmente al desarrollo de criterios personales en relación con los medios de comunicación y a las posibilidades de participar de manera autónoma en ámbitos sociales diversos.

Es de esperar que haya estudiantes que aún necesiten continuar mejorando y profundizando las prácticas de la vida cotidiana detalladas en el bloque anterior. En tal caso, se puede proponer un trabajo en paralelo: mantener la atención en las prácticas de la vida cotidiana necesarias y, al mismo tiempo, ofrecer oportunidades de avanzar sobre otras prácticas nuevas.

En el eje de Prácticas para aprender y estudiar se esperan progresos en los conocimientos y las prácticas desarrolladas en el primer y segundo bloque y se propone ampliar el horizonte de ámbitos de búsqueda y selección de información. Hasta el momento se han privilegiado los textos de divulgación y de información, especialmente los que se conocen como fuentes secundarias. Se trata de las fuentes que usamos las personas no especialistas en un campo para acceder a los conocimientos de ese campo. Estos discursos están producidos por periodistas y/o contenidistas o por científicas y científicos que adaptan la información original para hacerla más accesible al público general.

Sin embargo, existe también otro ámbito de circulación de los conocimientos: el ámbito científico, en el cual las personas expertas publican y comunican los avances y resultados de sus investigaciones a otras personas expertas. Se trata de textos a los que es más difícil acceder (porque no son tan fáciles de encontrar ni de comprender), pero son las fuentes primarias, los textos en los que cada investigadora e investigador da a conocer su propósito, su modo de investigar, sus resultados y sus conclusiones. Si bien como público general no solemos acceder a esta información, muchas veces los contenidos de distintas fuentes secundarias son contradictorios o presentan lagunas informativas. En muchas oportunidades, es posible encontrar publicaciones de divulgación en las cuales la comunicadora o el comunicador hace referencia a estas publicaciones, las explica y las comenta. Frente a estas situaciones, si un tema resulta interesante, es posible indagar en estas fuentes primarias. Para ello, es necesario desarrollar estrategias específicas de búsqueda y selección de fuentes y también de lectura.

La propuesta de este bloque consiste precisamente en ampliar las estrategias para aprender y estudiar, sosteniendo y aprovechando las desarrolladas en los bloques anteriores e incorporando otras que permitan acceder también a las fuentes primarias como modo de ampliar y cotejar los conocimientos.

Por supuesto, este trabajo se vincula y se extiende a las prácticas situadas en los campos de conocimiento y profesionales.

En cuanto a las Experiencias en el mundo de la literatura, se sostiene la propuesta de abordar la literatura como un espacio de exploración, una

oportunidad fuera del mundo de las obligaciones que proponga que cada estudiante se ponga en contacto con su sensibilidad y creatividad y con las de otras personas. Se busca que las experiencias literarias permitan descubrirse en palabras ajenas y encontrar caminos hacia las palabras propias. A veces, la literatura genera identificación, empatía, incluso alivio. Otras veces, la literatura es una provocación que permite pensar y sentir de maneras diferentes. El espacio de experiencias en el mundo de la literatura busca principalmente eso: buscar comodidad e incomodidad, empatía y disrupción.

Para lograrlo, será necesario fomentar espacios de lecturas y de intercambios. Pero también el trabajo sostenido de lectura, comentario y reflexión permitirá identificar características de los textos más allá de los efectos inmediatos que generan (me gustó, me sorprendió, me dio terror, etcétera). Estos efectos de una obra serán el punto de partida para pensar cómo cada texto logra llegar y movilizar la subjetividad de cada persona. Para poder construir estas reflexiones, se propone conocer y sistematizar progresivamente cada vez más elementos de la construcción literaria (estructura, construcción de tiempo y espacio, narrador, construcción de personaje, estilo, recursos literarios, etcétera).

El eje «La literatura un lugar "a donde ir"» propone un espacio para el desarrollo de intereses y prácticas más autónomas que acerquen a cada estudiante a buscar experiencias de lectura y de creación personal y otras compartidas con la comunidad lectora o las comunidades lectoras en las que participe. Por eso, la planificación del itinerario literario de calidad en este bloque invita a que cada persona y cada grupo desarrolle sus modos y criterios para explorar, compartir y producir obras en el mundo de la literatura.

Para diseñar el recorrido en el bloque y en cada año (así como en los bloques anteriores) sigue siendo importante sostener continuidad y, a la vez, variedad entre las obras compartidas en todos los formatos en que se presente la experiencia literaria (no solo libros físicos) y que, en ocasiones, se puedan compartir en la totalidad del grupo (por ejemplo, un videolibro en LSA). Esto se refiere no solamente a distribuir obras y soportes entre las posibilidades de sus destinatarias y destinatarios.

La continuidad estará sustentada en que "un libro lleva a otro" (una experiencia lleva a otra); por eso, es importante que, de acuerdo con las experiencias previas, se seleccionen textos variados según criterios personales y también grupales, como a raíz de las recomendaciones de otras y otros, entre quienes se incluyen compañeras y compañeros de la escuela y de otras escuelas, docentes de todos los espacios curriculares, animadoras y animadores de lectura, bibliotecarias y bibliotecarios de la escuela y de bibliotecas populares; reseñas publicadas de autoras conocidas y autores conocidos, de integrantes de comunidad de la escuela, del barrio

en general, etcétera. La variedad supone que la elección de un criterio de continuidad permanezca por cierto período en el año, pero que no sea el único. Este espacio literario supondrá la planificación de momentos en la semana de clases para la selección, el acceso y la experimentación con las obras literarias, así como para la conversación entre lectoras y lectores a partir de la experiencia con obras diferentes según las elecciones personales y otras en común.

La continuidad se da a partir de algún aspecto que funcione como hilo conductor y permita a las y los estudiantes encontrar algo conocido. Esos aspectos reconocidos brindan un eje que le da coherencia a los recorridos. Por ejemplo:

- Releer obras ya leídas: la misma versión, otra versión, en otros lenguajes, un libro "llevado" al teatro, al cine o a la animación.
- Seguir una autora o un autor: en distintas épocas de su escritura; en géneros distintos; en entrevistas, prólogos y otros textos no literarios; en distintas versiones y construcciones a partir de su obra.
- Explorar un género: situaciones disparatadas en espacios imposibles, terror, fantasía, enigma, suspenso, magia, sueños, leyendas, haikus, ciencia ficción, novela gráfica, animaciones, audiovisual, fandom (con los propios celulares), etcétera.
- Continuar un tema o aspecto destacado en los textos: libros que hablen sobre libros, sobre la experiencia de la creación, de la narración; libros que crucen campos de conocimiento y literatura, literatura de la memoria, la verdad y la justicia, sobre edades de la vida, de autoras y autores con discapacidad.
- Explorar diversos géneros que ocurren en un mismo espacio geográfico. Por ejemplo: el desierto, la selva, la playa, la ciudad, el campo.
- Seleccionar un género y obras en las que un lenguaje no verbal sea importante, por ejemplo cómics (lenguaje visual), poemas en los que predomine el ritmo, poemas visuales, narrativas transmedia, etcétera.
- Ir de la mano de una o un personaje.
- Inmersión en una época o lugar.
- Obras que reescriben, desde el punto de vista de la ficción, hechos reales, históricos, que ya fueron estudiados.
- Seguir las reescrituras o versiones de un texto.
- *Spin off,* precuelas, secuelas.
- Seguir arte callejero: mural, grafitis, stencils, intervenciones.
- Obras y experiencias plurilingües y multimodales compartidas en la totalidad del grupo.

- Repetir otros criterios de bloques anteriores.
- Explorar y crear literatura transmedia: tecnopoéticas, "cadáver exquisito" en papel y por Whatsapp, construcción de narrativas colaborativas en plataformas (Wattpad, Penflip); crear historietas y videos en papel y con TIC, generar historias que tengan como escenario las redes sociales, crear y compartir instapoemas, etcétera.

En cada eje se especifican las prácticas comunicativas, los quehaceres y conocimientos particulares que cada una de las prácticas involucra (otras prácticas, conceptos, etcétera).

Selección de contenidos

El estudio de los ejes se distribuirá a lo largo de los 2 años del bloque. En la enseñanza no se espera que se siga el orden en el que están presentados.

La selección de contenidos puede ser la misma para todo el grupo o diferente según su constitución en función de las trayectorias (pluriciclos/años) para organizar recorridos variados con un núcleo y tareas en común.

Por otro lado, en cada salón de clases coexisten diferencias en los modos de comunicarse así como también diferentes desempeños de competencia comunicativa. El desempeño de cada estudiante será el punto de partida desde el que se proyectará su progreso respecto de cada contenido. Por lo tanto, la selección de contenidos será acorde a los puntos de partida para permitir la planificación de recorridos adecuados en el marco de las mismas situaciones didácticas y prácticas, aunque en algunos momentos se diferencien tareas.

Asimismo, dados los avances dispares en los aprendizajes, se debe contemplar que alguna/s o algún/os estudiante/s trabaje/n contenidos del bloque siguiente, aunque esto ocurra solo con algunos conocimientos.

Prácticas de la vida cotidiana y de la ciudadanía

Prácticas	Quehaceres y conocimientos involucrados

Interactuar en redes sociales diferentes con propósitos distintos.	• Desarrollar estrategias para usar las redes sociales con distintos propósitos (investigación, entretenimiento, trámites, compras, comunicación, etcétera).
	• Usar redes para buscar y conseguir trabajo.
	• Utilizar redes para promocionar productos y servicios.
	• Producir descripciones de productos y servicios:
	  • uso de sinónimos, elección de adjetivos.
	• Participar en procedimientos para hacer averiguaciones, pedir turnos, solicitar información, inscribirse, responder a convocatorias, interactuar con profesionales, etcétera.
	• Seleccionar el estilo de lenguaje según la situación:
	  • léxico formal e informal, expresiones convencionales y adecuadas para contextos distintos.
	• Reconocer y manejar recursos hipertextuales.
	• Interpretar mensajes literales y no literales.
	• Conocer y manejar géneros que median interacciones con instituciones y organismos:
	  • cartas, formularios, recetas, solicitudes, etcétera.
	• Emplear recursos de distintos lenguajes propios de las redes: verbal, auditivo, visual, kinésico.

Hacer trámites personales en diferentes organismos e instituciones relacionadas con la vida ciudadana y laboral.	• Buscar información en distintos contextos. • Sostener interacciones formales cara a cara y mediadas por tecnologías. • Comprender y llevar adelante procedimientos para los trámites. • Conocer, comprender, organizar y utilizar documentación. • Manejar vocabulario formal específico. • Comprender, seguir y producir textos instructivos institucionales.

Comunicarse con otras personas y con dispositivos de inteligencia artificial; llevar adelante una conversación utilizando medios diferentes (app, chats, etcétera).	• Comprender y manejar códigos propios de cada medio.
	• Usar de modo adecuado (según la situación comunicativa) y estratégico (según las intenciones personales) los recursos disponibles: escritura, grabación, emoticones, stickers, etcétera.
	• Prever, identificar y resolver malentendidos.
	• Identificar y gestionar espacios de las aplicaciones.
	• Organizar mensajes comprensibles y adecuados.
	• Gestionar turnos en una interacción cara a cara.
	• Comprender y utilizar convenciones de los canales tecnológicos:
	  • uso del texto completo y de abreviaturas;
	  • uso de signos y convenciones propias del canal (por ejemplo, la mayúscula para gritar).

Interpretar información sobre hechos históricos y acontecimientos de actualidad y asumir una posición personal.	• Desarrollar estrategias para seleccionar e interpretar distintas fuentes, según sus características. • Comparar y cotejar informaciones divergentes de fuentes diversas. • Asumir una postura fundamentada. • Distinguir noticias falsas de las que no lo son. • Exponer críticas a favor de y en oposición a posturas ajenas respecto de temas diversos. • Reformular y comunicar información proveniente de distintas fuentes. • Evaluar la fiabilidad de la información. • Fundamentar una postura frente a acontecimientos actuales o históricos. • Organizar el discurso: mantener el eje temático y la progresión de la información, utilizar estrategias explicativas: definición, ejemplos, reformulación, analogía.
Participar en debates y discusiones orales o escritas.	• Investigar y organizar el contenido para planificar la participación en una discusión o debate. • Seleccionar y organizar argumentos: estructura de la argumentación (tesis, cuerpo y conclusión). • Exponer posturas personales y evidencias. • Emplear figuras retóricas adecuadas: • metáfora, símil, exageración, exclamación, pregunta retórica, ironía, anáfora, alegoría, paradoja. • Combinar secuencias argumentativas, narrativas, descriptivas, dialógicas e instructivas para construir el discurso. • Utilizar distintos tipos de argumentos: según el tipo de razonamiento, según el contenido. • Argumentos emotivos. • Formular una conclusión clara y consistente con el desarrollo del discurso.

Prácticas para aprender y estudiar

Prácticas	Quehaceres y conocimientos involucrados
Investigar un tema en fuentes distintas.	• Desarrollar estrategias de búsqueda y selección de fuentes apropiadas según la investigación y el campo de conocimiento. • Conocer los géneros discursivos propios de cada campo, tanto los de ámbito científico (ensayos, informes, etcétera) como los de divulgación (enciclopedias, documentales, artículos periodísticos, etcétera). • Comprender la relación entre las fuentes científicas y las fuentes de divulgación. • Diseñar recorridos de investigación para cotejar información de divulgación con información de circulación en ámbitos científicos. • Aplicar estrategias para la comprensión inferencial de textos en distintos soportes y formatos. • Cotejar información de distintas fuentes.
Producir textos intermedios para integrar información de distintas fuentes y producir conocimiento.	• Seleccionar, resumir, sintetizar, cotejar información proveniente de distintas fuentes bibliográficas y de registros para responder una pregunta de investigación propia. • Organizar la información de distintas fuentes con recursos adecuados: síntesis, cuadros sinópticos, resúmenes, organizadores gráficos, registros orales grabados, cuadros, tablas, construcciones, representaciones físicas, series de imágenes, etcétera.
Comunicar los resultados de una investigación.	• Producir textos en diversos formatos y soportes (con contenido gráfico, multimodal, lingüístico, oral, etcétera) para comunicar la información recolectada y los conocimientos propios. • Articular con Prácticas del Lenguaje situadas en cada campo de conocimiento. • Definir el propósito comunicativo de quien emite el texto e identificar a quién se dirige el texto y con qué propósito se participará de la interacción. • Elegir, en líneas generales, cuál será el estilo del texto, según el propósito y cuál es el posicionamiento que se va a asumir (más objetivo, subjetivo, crítico). • Organizar la exposición de posturas personales en un discurso complejo y adecuado a los campos del conocimiento. • Ordenar las ideas: la introducción, la exposición de argumentos y evidencias, los contraargumentos, la conclusión. Monitorear las decisiones respecto del propósito, el estilo y la estructura a medida que se produce el texto. • Estructurar las frases para que expresen con claridad los procesos, los participantes y los objetos involucrados, las características y los cambios observados (construcción de oraciones).

Experiencias en el mundo de la literatura. La literatura: “Un lugar a donde ir.”

Prácticas	Quehaceres y conocimientos involucrados
Explorar diferentes espacios y fuentes según inquietudes y gustos propios para buscar, conocer y disfrutar obras de arte contemporáneas y clásicas.	• Frecuentar espacios materiales o virtuales de acceso a la literatura: bibliotecas, clubes de lectura, salas de lectura, blogs, presentaciones de libros, tertulias, etcétera. • Participar en espacios de intercambio en redes sociales y crear su propia red: seguir booktubers, páginas de escritura colaborativa, influencers literarios, etcétera. • Seleccionar obras literarias a partir de estas interacciones.
Valorar la literatura como una forma de búsqueda personal, tanto en la lectura como en la escritura (de ideas, de formas, de sensaciones, etcétera).	• Seleccionar y compartir obras que conmuevan a nivel personal. • Comentar y recomendar obras en los ámbitos en los que se participa. • Producir “respuestas” a partir de obras que conmuevan: continuar una historia, producir ilustraciones, participar en actividades, generar videos o canciones, etcétera. • Explorar, realizar, compartir obras de “fandom” (fanzines, fanfiction, vidding, spin off, etcétera). • Realizar entrevistas a artistas para conocer el proceso de escritura.
Realizar colecciones y antologías.	• Definir un criterio de selección: temática, género, época, autora, autor, estilo, etcétera. • Seleccionar obras, organizarlas y editarlas.
Experimentar la literatura como un espacio de expresión personal.	• Producir textos como modo de expresarse y como modo de comunicar la subjetividad. • Producir textos en forma colaborativa y conversacional. • Producir textos plurilingües y multimodales. • Disfrutar y producir narrativa visual y audiovisual. • Decidir qué producciones son personales y cuáles son para compartir. • Revisar, mejorar y editar los textos para compartir. • Trabajar sobre cuestiones formales según las características de los textos producidos: estructura narrativa, construcción de personajes, organización de los tiempos, figuras retóricas, ritmo, etcétera.

Orientaciones didácticas

Al igual que en los bloques anteriores, dado que el contenido está organizado a partir de prácticas comunicativas (no de contenidos lingüísticos), las intervenciones didácticas apuntarán a:

1. Partir de los contextos, las situaciones, las intenciones y las personas que participan en cada práctica comunicativa.
2. Seleccionar qué recursos comunicativos son los más adecuados y efectivos para llevar adelante la práctica, según las posibilidades de cada estudiante.

Propuestas de enseñanza

Para el diseño de la enseñanza, por un lado, se pueden problematizar contextos “para conocerlos más” o para producir una intervención como en los otros campos de conocimiento de esta Propuesta, pero desde el punto de vista de las PdL y de que partan de preguntas investigables. En este campo, esto se especifica como recorte de "contexto de cultura" y luego como "contexto de situación" (qué está sucediendo concretamente en ese momento, con esos participantes, propósitos y circunstancias particulares).

Algunos ejemplos podrían ser: hablar sobre las juventudes o sobre temas varios explorando fenómenos como freestyle (propios del rap y del trap) y otros géneros anteriores que son movimientos culturales (rock, pop, tango, etcétera): escuchar grabaciones, presenciar encuentros y crear los propios rap o composiciones de otros estilos (también en LSA y hasta plurilingües); construir caminos de lectura a partir de inquietudes y gustos personales; identificar estereotipos en publicaciones masivas o redes sociales y buscar una manera de responder; detectar informaciones “sospechosas” sobre un tema de interés e indagar para informarse; reconocer conflictos en la comunidad y hacer propuestas para intervenir desde las PdL; trabajar con publicaciones de organizaciones de personas con discapacidad para indagar sus intenciones y tomar postura; conocer y comentar mensajes juveniles en el barrio y proponerse alguna intervención; tomar alguna problemática sobre la que interesa expresarse en voz pública y buscar el modo de difundirlo (micro-documental, campaña en redes); seguir noticias periodísticas sobre un asunto muy relevante durante un tiempo y sus repercusiones, asumir una postura frente a las repercusiones; analizar videograph de programas de televisión; investigar sobre un tema científico-tecnológico y producir algún producto o servicio derivado, etcétera.

Por otra parte, se recomienda también buscar nuevos contextos de interacción para ampliar el alcance de las prácticas y de los conocimientos involucrados en el bloque como: leer y producir situaciones para expresarse

y compartir obras artísticas, por ejemplo, organizar un recital de poesía y música de distintas comunidades; elaborar registros de experiencias; producir bitácoras imaginativas sobre viajes posibles o a mundos inexistentes; producir instructivos en papel y tutoriales digitales; escribir, grabar y publicar una serie en capítulos de pocos minutos sobre temas particulares (amor, miedo, amistad, belleza, muerte); mirar series y películas en grupo y derivar historias (spin off: trabajo narrativo creado a partir de una obra ya existente); leer y producir material subtitulado.

Asimismo, las PdL se incorporan en los otros campos de conocimiento no solo para llevar adelante las actividades. También, habrá que decidir cuándo seleccionar contenidos específicos para desarrollarlos en profundidad, sistematizarlos y lograr aprendizajes generalizables de PdL.

Las intervenciones didácticas sugeridas en el bloque anterior continúan y se complejizan en este. Del mismo modo, las alternativas aquí incluidas son válidas para los años anteriores.

La dimensión retórica

Una de las complejidades sobre las que se propone avanzar en este bloque es la de tomar conciencia de que no hay una única manera de transmitir un mensaje, y entonces las opciones que se tomen en el momento de crearlo generarán un sentido particular en ese mensaje. Para llevar adelante el acto (simple) de pedirle a alguien que cierre una puerta es posible formular una pregunta más cortés (***¿Podrías cerrar la puerta?***), menos cortés (***¿Y si cerras la puerta?***); formular un pedido directo amable (***Por favor, cerrá la puerta***), dar una orden directa (***Cerrá la puerta***) o sugerir de manera indirecta (***¡Qué frío está entrando!***). Hay varias alternativas más. Cada persona, en cada momento en que decide comunicar, no solo decide qué comunicar sino también cómo hacerlo, según con quién se comunique, en qué situación, qué relación quiere mantener, etcétera. Este tercer bloque busca desarrollar la conciencia de cada estudiante respecto de esta dimensión retórica de la comunicación.

La dimensión retórica está presente en cada momento en que una persona decide comunicarse y es el centro de atención de este bloque: ¿de qué modo y con qué recursos cada persona decide qué comunicar y cómo hacerlo? Y también ¿cómo esta dimensión retórica de la comunicación influye en la manera en la que recibimos e interpretamos los textos?

Aunque esta concepción de la lengua como un sistema de opciones para construir significados es la que ya se estaba sosteniendo en esta Propuesta, el trabajo en este bloque hace foco explícito en el momento de evaluar

y elegir los recursos, tanto para producir discursos como para construir interpretaciones. En continuidad con el primer y segundo bloque, se propone organizar las intervenciones didácticas teniendo en cuenta el contexto de cultura, el contexto de situación, la organización del discurso, la elección de formas de nombrar y la construcción de signos. No es necesario concentrarse en todos estos aspectos para cada una de las propuestas, pero sí planificarla sin perder de vista que todos ellos se integran para constituir el sentido de un discurso.

Por ejemplo, las prácticas "Adoptar una postura personal crítica frente a discursos publicitarios y propagandísticos" y "Producir discursos de difusión y publicidad para promocionar productos y servicios" pueden abarcar distintos géneros publicitarios y propaganda.

Supongamos que la propuesta consiste en reflexionar acerca de cómo se construyen estereotipos en los discursos publicitarios. En primer lugar, será necesario indagar acerca de la publicidad, sus esferas de circulación, sus propósitos y su impacto en el público para establecer el contexto de cultura en el que se comprenderán las construcciones de significados.

Se avanzará luego en un recorte de contexto de situación: se analizarán publicidades dirigidas a un público en particular, por ejemplo, adolescentes; o publicidades sobre un tema o sobre un tipo de producto y durante una época breve. Por ejemplo, publicidades actuales sobre indumentaria para jóvenes y adolescentes. O publicidades argentinas actuales de gaseosas.

Se podrán analizar entonces las formas de organización del discurso, cuáles son los lenguajes que se emplean (colores, bailes, movimientos, canciones, mensajes verbales, gestos, etcétera), qué recursos se ponen en juego y cómo se combinan para crear un mensaje que tiene un sentido propio.

También se observarán los modos de nombrar que no se limitan a descripciones verbales, sino que, por el contrario, se construyen también a partir de las imágenes, sonidos, movimientos, etcétera. Se apuntará entonces a comprender cuáles son las representaciones sociales que se construyen: ¿de qué manera -por ejemplo- se muestra a las personas adolescentes en las publicidades dirigidas a esa población? ¿Cuáles son las características que se muestran y cuáles las que se enaltecen? ¿Cómo son las personas que aparecen representadas en las publicidades? ¿Qué hacen? ¿Qué intereses muestran?

Si se profundiza en cualquiera de los últimos (formas de organización del discurso y modos de nombrar), es posible abordar un análisis de la construcción de signos. Por ejemplo, en el caso del lenguaje visual: ¿Cuáles son las características que representan al modelo "persona adolescente"? ¿Con qué colores se lo identifica? ¿Con qué estilo? En el análisis de los sig-

nos verbales se puede, por ejemplo, relevar cuál es el modo de hablar con el que se caracteriza al grupo y cómo son los mensajes que se le dirigen: ¿Se hacen sugerencias? ¿Se les dice lo que hay que hacer? ¿Se les indica lo que es bueno? Para una lectura crítica, se comparará este modelo de persona adolescente con las personas adolescentes conocidas.

En este proceso, además de la lectura y el análisis crítico, intervienen también prácticas de escritura en la búsqueda y organización de las publicidades, para el registro de la observación (que se emplea en el análisis) y la transcripción del texto publicitario (si lo hay) y para la redacción de los resultados.

Proponer una campaña de contrapublicidad para romper los estereotipos, por ejemplo, implicará también observar cómo se emplean los recursos de cada lenguaje en el discurso publicitario y aprovecharlos para contrarrestar la imagen que se busca compensar.

Lo que se busca en esta forma de trabajo es tener siempre en primer plano el hecho de que cada signo que se emplea está seleccionado de un repertorio de otros signos más o menos equivalentes, es decir, que también podrían usarse en ese contexto (por ejemplo, si se elige entre niña, piba, chica, pibita, muchacha). En esta elección se pone en juego la manera de construir sentidos. Parece evidente que no es lo mismo usar la palabra piba que la palabra muchacha y que implica estilos e ideas más o menos diferentes; sin embargo, muchas veces este proceso de selección pasa desapercibido. El trabajo en este bloque, entonces, se centra en trabajar sobre el repertorio de opciones de cada estudiante y los criterios que va a poner en juego para tomar decisiones sobre su modo de construir un mensaje. Se busca que los mensajes no "salgan como salgan", sino que cada estudiante sienta que dispone de una paleta de alternativas entre las cuales elegir para comunicarse con más precisión.

Por otro lado, tener en cuenta y "desarmar" este proceso retórico de construcción de mensajes, es una herramienta esencial para avanzar en la comprensión inferencial y crítica.

Experiencias en el mundo de la literatura: participar en situaciones de intercambio y producción

Cada vez en mayor medida, las comunidades de lectoras y lectores van construyendo espacios de interacción con prácticas propias y diversas. En este bloque se busca fomentar la exploración de estos espacios y prácticas para dar la posibilidad de que cada estudiante genere también sus recorridos y sus espacios.

Para ello, se sugiere dedicar un tiempo específico a conocer, comentar, valorar y construir estos recorridos posibles. Estas actividades pueden

llevarse a cabo en diversos lugares: en una zona de la escuela (como la biblioteca u otros espacios), en un grupo de una red social, en una cartelera, durante reuniones quincenales especialmente organizadas, entre otros.

En estas ocasiones, se buscará que cada persona aporte sus descubrimientos y sus creaciones y las ponga en común para recomendar, cuestionar y establecer relaciones. El propósito de estas actividades es lograr que las prácticas de lectura y de apreciación de las expresiones literarias no se queden en una experiencia personal, sino que circulen y generen la posibilidad de ampliar los recorridos. Se busca además estimular un proceso de "curaduría", en el que cada estudiante piense -a partir de su experiencia- cómo diseñar un recorrido significativo y atractivo también para otras personas.

Para lograr estos espacios de circulación, recomendación y construcción colaborativa se pueden proponer actividades y prácticas variadas, como:

- Seleccionar, seguir e interactuar con comunidades y personalidades que difundan contenidos literarios en las redes.
- Generar una comunidad escolar o barrial que haga producciones e intervenciones artísticas en distintos espacios (virtuales o no).
- Participar en la escritura y/o circulación de obras colaborativas en plataformas destinadas a eso.
- Participar en certámenes y espacios de socialización de las obras.
- Generar un usuario en una red social que tenga como propósito la "curaduría", por ejemplo, un usuario que comparta ciberpoemas.
- Explorar, recomendar y producir ficciones adaptadas a tecnologías concretas: por Whatsapp, realidad aumentada, teléfono, narraciones en Twitter, pódcast.
- Diseñar y producir intervenciones y recorridos; por ejemplo, una feria de experiencias literarias con propuestas como susurradores (también visuales), murales, poemas visuales, instalaciones, experiencias sensoriales en relación con una historia o con un sentido poético, canapés literarios, intervenciones poéticas que apelen a diferentes sentidos (por ejemplo, preparar una mesa sobre el tema "mar", que incluya poemas y palabras sobre el mar, caracoles, agua), producción y exposición de libro-objeto, etcétera.

Orientaciones para la evaluación

Para la FG se sugieren momentos de pausas en la enseñanza para concretar una evaluación significativa basada en criterios ya establecidos en la planificación docente, en la elaboración de registros cualitativos que permitan identificar indicadores de los progresos en los aprendizajes.

La evaluación debe colaborar con la conciencia de las y los estudiantes respecto de su aprendizaje. Para quienes enseñan, es indicativa de cómo ha ocurrido la enseñanza y de qué replantearse para que sea posible intervenir de manera más acertada. Por eso se propone la recolección de trabajos grupales e individuales y su justificación en distintos momentos clave de los desarrollos de enseñanza y en su finalización. También, se sugiere destinar algunas tareas puntuales para evaluar la construcción de ciertos conceptos con mayor precisión.

Evaluar las PdL considerando la realidad plurilingüe de los grupos de la Formación Integral implica considerar distintos aspectos de manera simultánea y el modo en que estos se combinan para lograr la comunicación con grados cada vez mayores de eficacia y precisión. En esta evaluación, se tendrá en cuenta (DEE, 2017. Anexo 6):

- **El desempeño en las prácticas del lenguaje más allá de la lengua, código o sistema en la que se realizan.** Es significativo que se evalúe a las y los estudiantes por la participación en situaciones de comunicación, donde se pongan en juego prácticas del lenguaje para alcanzar los objetivos propuestos. De ser necesario, se podrán combinar los recursos de las lenguas/códigos/sistemas.
- **El desempeño en la/s lengua/s, código/s, sistemas:** en este caso se evalúa además el dominio alcanzado en diferentes conocimientos en el uso de un sistema en particular a partir de lo enseñado. Siempre se debe tener en cuenta que el propósito general del trabajo en PdL es ampliar y fortalecer los repertorios comunicativos. Se valorará especialmente la incorporación de nuevos recursos y estrategias en la lengua, código o sistema que "pide" la tarea realizada.
- **El desempeño plurilingüe:** al evaluar a estudiantes plurilingües habrá que estimar aquellas tareas complejas que saben realizar "entre las lenguas": mediar, trasponer, traducir, comprender una lengua y producir en otra (hablas plurilingües), cambiar de una lengua a otra y comparar lenguas cuando una situación lo requiera.
- **Los desempeños en las prácticas de la vida cotidiana y de la ciudadanía; de la literatura; en las prácticas para estudiar y aprender,** dado que aquellos pueden ser diferentes entre sí.

Además, es preciso seguir las orientaciones de la Disposición 3 (Anexos 2, 5 y 6) específicamente para la Formación Integral.

Indicadores de avance del aprendizaje

En el transcurso de la enseñanza, las y los estudiantes:

Prácticas de la vida cotidiana y de la ciudadanía

- Desarrollan criterios adecuados para la selección de fuentes y de información de acuerdo con sus conocimientos y con observaciones y apreciaciones personales, a partir de la práctica.
- Aplican estrategias variadas para desarrollar interpretaciones personales de los textos.
- Expresan puntos de vista y asumen perspectivas personales sobre temas de interés.
- Pueden trascender la comprensión literal y avanzar hacia una comprensión inferencial y crítica del contenido de los textos de medios de comunicación e instituciones y organizaciones.
- Cotejan y valoran la información de fuentes variadas de acuerdo con varios criterios.
- Identifican argumentos y sus relaciones (acuerdo, desacuerdo, etcétera) en distintos recursos sobre un mismo tema.
- Reconocen varios géneros discursivos y su ámbito de circulación, propósito, estructura y estilo de cada uno.
- Estructuran y organizan sus producciones textuales de manera consciente y estratégica, teniendo en cuenta las características del contexto.
- Producen argumentaciones coherentes.
- Relatan experiencias y situaciones utilizando cada vez más recursos.
- Formulan, comprenden y responden preguntas.

Prácticas para aprender y estudiar

- Aplican criterios personales para la búsqueda y selección de fuentes.
- Acceden a los textos de forma estratégica.
- Cotejan información y toman decisiones al respecto.
- Discriminan datos de argumentaciones.
- Comprenden información de textos expositivos-explicativos de distintos campos de conocimiento.
- Sintetizan, resumen, grafican y reformulan de distintas maneras la información proveniente de fuentes.
- Utilizan distintos modos de exposición (enumeraciones, secuenciaciones, descripciones, causa-consecuencia, problema-solución) y recursos para explicar (ejemplos, definiciones, analogías, reformulaciones) y mejorar la comprensión de los contenidos de los campos.

- Estructuran una argumentación: proponen una afirmación, la sostienen con evidencias y llegan a una conclusión.
- Emplean palabras y formas discursivas apropiadas para cada campo de conocimiento.
- Organizan la información en unidades reconocibles (por ejemplo, oraciones y párrafos o bloques visuales con una organización espacial lógica).
- Respetan normas de producción de discursos según los lenguajes empleados.

Experiencias en el mundo de la literatura

- Muestran interés en manifestaciones literarias diversas, exploran según intereses e inquietudes personales.
- Comparten experiencias personales en el mundo de la literatura con sus docentes y sus pares.
- Buscan y eligen obras literarias según sus gustos e intereses y exponen las razones de sus elecciones.
- Reconocen géneros literarios diversos: convencionales, clásicos, alternativos, innovadores y los límites que estas clasificaciones imponen a la literatura.
- Intercambian interpretaciones, reflexiones y recomendaciones sobre las lecturas con el grupo y fuera del salón (entre sus familias, amistades, en redes sociales, etcétera).
- Eligen modos de acceder a la literatura (biblioteca, préstamo, publicaciones online, audiolibros, pódcast, videos, plataformas de lectura social, etcétera) que se adecuen a sus necesidades y preferencias personales.
- Conocen, observan y aprecian cada vez más recursos literarios.
- Pueden recomendar una obra detallando aspectos formales, estilísticos y efectos de lectura.
- Realizan producciones personales y colaborativas.
- Prestan atención a las lecturas ajenas para mejorar sus escrituras.

Cuando alguna/s o algún/os estudiante/s trabaje/n contenidos de bloques anteriores, se reconsiderarán los indicadores de avance de acuerdo con lo enseñado.

Bibliografía y recursos sugeridos

Agenda Educativa [28 abril, 2021]. Tertulias literarias: un diálogo entre estudiantes, docentes y libros.

Beacco, J. C. (2008). De la diversidad lingüística a la educación plurilingüe: la Guía para la elaboración de las políticas lingüísticas educativas. Synergies, N° 4, pp. 33-44.

Cañón, M. y Hermida, C. (2016). Enhebrar con palabras: itinerarios de lectura y mediación; editado por María Carolina Rojas; Nancy Tarrinú. - 1a ed. - Mar del Plata: Jitanjáfora; Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata. Facultad de Humanidades.

Colomer, T. (2006). Andar entre libros. México: Fondo de Cultura Económica.

Comunidad de Aprendizaje. Tertulias literarias dialógicas. Disponible en [https://tertuliasdialogicas.com/].

Cassany, D (2002). La alfabetización digital. XIII Congreso Internacional de la Asociación Lingüística y Filológica de América Latina (ALFAL). San José, Universidad de Costa Rica.

Dirección de Educación Especial (2017). Disposición 3. La Plata: DEE.

Dirección de Educación Especial (2022). Las prácticas de lectura y escritura. La escuela y la enseñanza en torno a lo literario. Disponible en [bit.ly/3Ti4eSj].

Dirección General de Cultura y Educación. Continuemos Estudiando [https://continuemosestudiando.abc.gob.ar/].

Dirección General de Cultura y Educación. Plan Provincial de Lecturas y Escrituras. Disponible en [bit.ly/3OiUtT2].

Gainza, C. (2019). Código, lenguaje y estéticas en la literatura digital chilena. Perífrasis. Revista de Literatura, Teoría y Crítica 10, Nº 20: 117-130.

Greciet, Carmela (1995) Des-cuentos y otros cuentos. Oviedo: Trabe.

Klett, E. (2011). Aprendizaje de lenguas y plurilingüismo. Trabajo presentado en el II Congreso de enseñanza de español como lengua segunda y extranjera. Universidad del Salvador, Buenos Aires, 13-15 de abril de 2011.

Ministerio de Educación Nacional. Plan Nacional de Lecturas. Disponible en [https://planlectura.educ.ar/].

Montoya Carvajal, L. (4 de octubre de 2017) Narración desde un objeto: las claves de Roberto Herrscher para acercarse al lector. 10° Festival GABO.

Petit, M. (2015). Leer el mundo: Experiencias actuales de transmisión cultural. CABA: Fondo de Cultura Económica.

Piquer, V.; Ponce, S. y Padula, M. (2017). Creencias acerca del aprendizaje de lenguas culturas de alumnos ingresantes: Su evolución en una carrera plurilingüe. Castro, A. et al. Plurilingüismo, interculturalidad y enseñanza de lenguas: lingüística contrastiva y traducción. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Schujer, S. y Prada, M. (2013) La leyenda del picaflor. CABA: Ed. Sudamericana.

Solé, I. (1992). Estrategias de comprensión de lectura. Cuadernos de pedagogía 216, pp. 25-27.

Zebadúa Valencia, M.D.L. y García Palacios, E. (2011). Cómo enseñar a hablar y escuchar en el salón de clases. Universidad Nacional Autónoma de México Colegio de Ciencias y Humanidades. Disponible en [https://bit.ly/3xQDhNs].

Consultar otros documentos de la Modalidad de Educación Especial (Portal abc / Áreas / Educación / Educación Especial) [abc.gob.ar].

PRÁCTICAS DE LA CIUDADANÍA

Las Prácticas de la Ciudadanía

El campo de conocimiento "Prácticas de la Ciudadanía" es un espacio curricular que se ocupa más específicamente, aunque no es el único, de hacer un aporte a la autonomía y al protagonismo de las y los estudiantes en la construcción de sus proyectos de vida, de trabajo, de su ciudadanía como sujetos de derecho y políticos en sus vínculos generacionales e intergeneracionales, y a la comprensión de la interdependencia propia de quienes integran toda comunidad (Butler, 2006).

En este campo, se entienden las prácticas de la ciudadanía como aquellas por las que se construye el cuidado de la vida, el sentido de lo público y el bien común, desde una perspectiva de derechos. En la escuela, estas son ejercitables y enseñables. También, se incluyen las posiciones éticas, políticas y no neutrales por las que fundamentalmente las Ciencias Sociales producen y enseñan en la escuela el conocimiento desarrollado en comunidades especializadas que analizan el mundo, las sociedades y culturas. Desde esta posición, se pretende distribuir categorías de pensamiento, relaciones entre conocimientos y estrategias; promover interacciones y desocultar intenciones e intereses en conflicto en las sociedades humanas.

Concebir la ciudadanía desde las prácticas tiene el sentido de contribuir a la formación personal, política y social de las y los estudiantes en tanto ciudadanas y ciudadanos. Para ello, se propone la selección de determinados contenidos y su tratamiento como quehaceres colectivos a ejercer y conocimientos a construir en la participación misma, mediante el acceso a saberes producidos culturalmente y por la reflexión y la sistematización de conceptos.

Este enfoque propone salir de una concepción consumista de ciudadanía de mercado sustentada en la competitividad capitalista, que restringe el derecho ciudadano al derecho al consumo y al mercado. En cambio, se fundamenta en una concepción de ciudadanía no limitada a los derechos individuales sino en la construcción colectiva de los derechos civiles, políticos, sociales y ambientales que las sociedades han conquistado con sus luchas y que deben ser garantizados por el Estado.

La ciudadanía se cultiva en diferentes ámbitos, al propiciar quehaceres conjuntos (incluyendo los digitales), en la reflexión sobre ellos y en la sistematización de conocimientos y saberes. Las prácticas de las y los estudiantes en la Formación Integral son modos de inscribirse comunitaria y socialmente en y desde la escuela. Por eso, también se alentarán diversas formas de participación en ella (acuerdos de convivencia; centros de estudiantes; programas locales, provinciales y nacionales como Jóvenes Parlamentarios, Jóvenes y Memoria, entre otros; diversas alternativas en sus comunidades; etcétera).

Las referencias del campo de conocimiento y la vinculación con otros campos

Este espacio curricular toma como referencia ciertos contenidos presentes en los Diseños Curriculares de la Educación Secundaria provincial provenientes de diversas materias que conforman las Ciencias Sociales, la Construcción de la Ciudadanía y sus modos de conocer, junto con otros problemas y temas sociales de actualidad, desarrollos propios de la Modalidad de Educación Especial y los planteos de la Formación Técnica.

En relación con los primeros, como se sabe, los contenidos enseñados en la escuela guardan relación con disciplinas de referencia y son fruto de la realización de una transposición didáctica, es decir de un proceso de transformación que se hace del saber académico para ser enseñado en el sistema educativo. Sin embargo, se trata de ejercer una vigilancia epistemológica sobre los mismos, incorporando aquellas categorías y perspectivas que actualizan los estudios académicos sobre las cuestiones sociales que van poniendo en debate. Así, esta construcción curricular procura asumir metodológica y didácticamente la actualidad disciplinar y pedagógica especialmente de la Historia y la Geografía y en su diálogo con la Ciencia Política, la Economía, la Sociología y la Antropología, entre otras Ciencias Sociales.

En el caso de la disciplina Historia, la tradición hegemónica consideró como "objeto de estudio" el Estado desde un enfoque institucionalista, pero el campo disciplinar se ha renovado con nuevos objetos de estudio: la historia de las mujeres, la vida cotidiana, los movimientos sociales, en-

tre otros. Esto implica, en la historia escolar, que la enseñanza asuma la perspectiva de género, poner el foco en la situación de distintos colectivos; hacer eje en el desarrollo del feminismo y la lucha contra el patriarcado; visibilizar los movimientos por los derechos de las minorías y la llamada historia "desde abajo", es decir las preocupaciones por lo popular y la vida cotidiana de quienes construyen la realidad social con sus acciones de todos los días.

En el mismo sentido, los intereses de estudio de la Geografía, como la noción de espacio, se mudaron desde una concepción de una entidad pasiva, muerta e inerte, un telón de fondo o mero escenario en el que se desempeñaban determinados actores sociales, o un contexto relativamente externo a los hechos y procesos sociales, que ejercía determinadas influencias, en general ambientales, naturales y hasta de magnitud geopolítica sobre las sociedades, hacia considerar al espacio como una dimensión estructurante y organizativa de la vida social dinamizada por determinados sujetos sociales. La importancia de la espacialidad humana radica, además de ser considerada como un producto socio histórico del trabajo humano, en que este es condición activa y parte integral fundamental de la construcción material y simbólica de una sociedad.

Desde esta idea de tiempo y espacio se convoca a otras Ciencias Sociales, que con su riqueza teórico-metodológica han contribuido a proponer nuevas formas de explicar la realidad social pasada y presente, y que, en referencia a la enseñanza de esa realidad social, permite a las y los docentes proponer situaciones de aprendizaje para las y los estudiantes sostenidos en nuevas concepciones. Por ejemplo, la idea de los sujetos sociales incorporados como elementos constitutivos del proceso del conocimiento de la realidad; una visión del concepto de verdad que se ha relativizado con la incorporación de otras voces, las de las "minorías"; y, como central para pensar la enseñanza de este campo de conocimiento, el aporte hecho por los estudios de la complejidad, que reconoce a los sujetos sociales como productores de una realidad social compleja.

Además, este campo se complementa con las Ciencias Naturales y la Matemática, según se incorporan en el campo de las Prácticas del Quehacer Científico-Tecnológico, y con las Prácticas del Lenguaje. A la vez, se contemplan construcciones propias de la Modalidad (contenidos y mediaciones), en razón de las situaciones de discapacidad de sus estudiantes, que constan en la Disposición de Áreas Específicas (3/17) y en otros documentos que orientan la Educación Especial bonaerense.

Los conceptos estructurantes y los principios explicativos del campo Prácticas de la Ciudadanía

Los contenidos a enseñar se estructuran alrededor de los conceptos de espacio geográfico, tiempo histórico y sujetos sociales. Estos conceptos son estructurantes dado que organizan la lógica interna de las Ciencias Sociales y la diferencian de otros campos de estudio. Por ende, en este espacio curricular estos constituyen un marco interpretativo, permitiendo adquirir nuevos conocimientos, organizar los datos de otra manera, transformar incluso los conocimientos y saberes anteriores (Gagliardi, 1986). Así, al momento de diseñar propuestas de enseñanza no puede faltar establecer dónde y cuándo se ubican, y quiénes participan (grupos e individuos) de los acontecimientos y de los procesos estudiados.

El primero de estos conceptos estructurantes, el espacio geográfico, es conceptualizado en este campo curricular como un espacio habitado, humanamente configurado, resignificado y transformado a lo largo del tiempo a escala mundial, regional y local. Según Santos (2000), observada de modo integral, la historia del mundo puede interpretarse, a grandes rasgos, a partir de la relación de la cultura y la naturaleza en distintos momentos históricos, y el impacto progresivo de la tecnología sobre la naturaleza, definiendo modos de dominación de grupos humanos sobre otros, modos de producción y trabajo, y muchas veces generando la depredación de los recursos naturales y de especies, provocando su agotamiento y extinción en cada caso, así como contaminación ambiental. Frente a esta crisis del ambiente, surge la necesidad de la toma de conciencia respecto de su cuidado y su preservación y de planificar la vida, el trabajo, la producción de forma sustentable y sostenible.[14]

Santos (*Ibíd*) reconoce tres etapas en las cuales caracterizar la sociedad humana: la primera, que denomina "mundo natural", refiere a las sociedades recolectoras y agrícolo-ganaderas; la segunda, denominada "mundo técnico", da cuenta del proceso de creación y expansión de las sociedades industriales; y la tercera, referida al "mundo científico-tecnológico-informatizado", vinculada a las sociedades informatizadas en el contexto de la globalización.

Esta interpretación puede aportar a las y los estudiantes una visión muy potente para interpretar la historia de la humanidad, si bien el mismo autor advierte que hay rupturas, cambios y continuidades a lo largo de esas etapas, que no son lineales y que desde el surgimiento de las sociedades humanas hay una compleja relación entre naturaleza y cultura.

14 La **sustentabilidad** se define como la capacidad que tiene una sociedad para hacer un uso consciente y responsable de sus recursos, sin agotarlos o exceder su capacidad de renovación. La **sostenibilidad** se refiere a un desarrollo en el presente que no comprometa las posibilidades de las generaciones futuras garantizando el equilibrio entre crecimiento económico, cuidado del medio ambiente y bienestar social.

Asimismo, para Santos (*Ibíd*) el espacio está conformado por un conjunto indisoluble, solidario y también contradictorio de sistemas de objetos y sistemas de acciones no considerados aisladamente, sino como el contexto único en el que se realiza la historia. Por eso, se encontrarán coincidencias con el campo de las Prácticas del Quehacer Científico-Tecnológico para estudiar otros rasgos de las realidades y hacer evidentes esas tensiones desde las que planificar la propia vida, con otras y otros y sus condiciones, y el modo de interpelar el mundo del trabajo.

El segundo concepto estructurante, el tiempo histórico, es fruto de la construcción de una temporalidad basada en las continuidades y cambios a través del tiempo en que la humanidad habita y organiza el espacio, se relaciona con la naturaleza, organiza formas de vida, relaciones intersubjetivas, y produce acontecimientos y procesos sociales.

En el pensamiento moderno europeo, especialmente a partir del siglo XVIII, las ideas de progreso y evolución impregnaron las ciencias en general y el desarrollo de las disciplinas agrupadas en las Ciencias Sociales durante el siglo XIX en particular. Bajo el signo del paradigma positivista, el progreso como evolución histórica se hizo hegemónico; incluso las visiones alternativas a la sociedad capitalista que lograba su expansión han pensado el tiempo en términos de progreso, aunque sea hacia un futuro diferente. Esta linealidad temporal, pasado-presente-futuro, organizó el modo en que se concibe el devenir histórico y, a partir de allí, el ordenamiento de qué se enseña y el modo en que se enseña, organizando las materias escolares a partir de ese paradigma.

Además, en relación con la ciudadanía, esta visión lineal del tiempo histórico, ascendente y fundamentada en la idea de progreso y evolución de la humanidad, es resultado de la concepción liberal que acompañó la construcción del capitalismo y de una burguesía triunfante y hegemónica. Esta perspectiva estructuró la enseñanza de la Historia, así como la de Geografía y Civismo, configurándolas como materias que moldearon una noción de ciudadanía acorde con los intereses de la clase dominante.

Este paradigma positivista en la ciencia histórica fue puesto en cuestionamiento en el siglo XX por la escuela historiográfica de los Annales, que, creada por los historiadores Fevbre y Bloch, comienza a preocuparse por los procesos sociales y las estructuras, en diálogo con otras ciencias sociales. Dentro de esa tradición, el historiador Braudel (1953) propuso las ideas de tiempo corto, tiempo medio y tiempo de larga duración.

El tiempo corto o acontecimiento se puede fechar y da cuenta fundamentalmente de hechos políticos (fechas conmemorativas de cambios en las historias nacionales, por ejemplo, para nuestro país la declaración de la independencia en Tucumán el 9 de julio de 1816). Pero no todos los pro-

cesos históricos pueden fecharse exactamente. Los cambios de orden económico y social tienen una duración media o "coyuntura". Para relacionar este tiempo con el ejemplo anterior, la independencia se inscribe en un proceso de cambio económico y social vinculado a la ruptura del orden colonial en la América española entre finales del siglo XVIII y principios del XIX. Además, estos cambios se inscriben en un tiempo de larga duración o estructura, más vinculado a cambios que se producen más lentamente, como los cambios culturales o de mentalidades y que, en el caso del ejemplo, podría relacionarse con la maduración y expansión de la sociedad y los valores de la burguesía, que comienza a desarrollarse desde el siglo XV y se afianza en el siglo XIX.

Estas concepciones, que incluyen las tensiones entre cambios y permanencias, los diferentes ritmos de los procesos y acontecimientos, así como los modos en que se construyen las periodizaciones que les dan sentido, resultan útiles para reflexionar acerca de la enseñanza de la Historia. Permiten considerar tanto la sincronía como la diacronía al analizar los procesos sociales del pasado y del presente, y ayudan a las y los estudiantes a situar temporalmente los temas estudiados.

Al indagar la realidad social en las propuestas de enseñanza en este campo, es importante entonces conocer la complejidad del concepto de tiempo histórico, ya que los cambios sociales tienen distintos ritmos e intensidades. En este espacio curricular, el aprendizaje de la Historia se entiende para poder actuar como ciudadanas y ciudadanos de una sociedad que apuesta por la democracia como forma de convivencia (Pagès, 2006). Siguiendo principalmente los trabajos de este autor, se incluyen algunos aportes para un modelo conceptual del tiempo histórico vinculado con el espacio geográfico.

Como se dijo, la temporalidad es un elemento socializador en el que las sucesivas generaciones se ven envueltas desde que nacen. La propia vida y las culturas generan imágenes y representaciones mentales de los escenarios sociales de los que se forma parte. El pensamiento y el conocimiento de las y los estudiantes se construyen a partir de imágenes y representaciones estructuradas sobre su propia experiencia social y cultural.

El pasaje de una temporalidad concreta (tiempo vivido) a una temporalidad abstracta (tiempo social histórico) es específico del escenario de enseñanza de las Ciencias Sociales. El tiempo histórico es uno de los conceptos estructurantes de este campo de conocimiento en tanto hace comprensibles las transformaciones que se producen en el interior de una sociedad. El tiempo es una relación creada para coordinar y dar sentido a los cambios producidos en cada sociedad, en cada cultura, en cada civilización (Pagès, Op.Cit.).

Además, hay que considerar otro concepto estructurante, ya que la realidad social está protagonizada por sujetos sociales, individuales y colectivos, sus conflictos y consensos, sus demandas, luchas y conquistas. En las distintas realidades sociales que se enseñan en la escuela, se encuentran quienes intervienen en distintos tiempos y espacios: actúan y transforman los elementos de la naturaleza a partir del trabajo y la producción; viven, producen y construyen la vida en sociedad en función de ciertas necesidades; tienen intereses, perspectivas diversas, intencionalidades; forjan ideas e ideologías, creencias y costumbres, tradiciones, que dan sustento a su accionar. Ellos tienen diferentes grados de responsabilidades, se disputan el poder en términos relacionales y participan activamente de los distintos conflictos que son parte constitutiva de la realidad social. Pueden ser individuales o colectivos, privados o públicos, comunitarios o institucionales. Reconocerles, comprender sus motivaciones e intereses, sus formas de accionar, el modo en que el poder (los poderes) los atraviesa, las maneras en que resuelven (o no) sus conflictos y su participación en el espacio público, las huellas que sus acciones dejan son algunas de las cuestiones que se deben tener en cuenta al momento de pensar situaciones de enseñanza de la realidad social.

También se debe considerar los principios explicativos que orientan el análisis de la realidad social, y que son comunes a todas las Ciencias Sociales. Estos principios ayudan a organizar el enfoque de la enseñanza en este campo curricular al momento de construir las propuestas didácticas.

Algunos de estos principios explicativos para tener en cuenta son:

- **Dinámica cambio-continuidad:** en cada momento histórico se producen cambios sociales que afectan a los sujetos sociales con mayor o menor intensidad, sobre permanencias o continuidades que perviven y persisten sin cambios. Así, el tiempo social presente es producto de los cambios y de las continuidades producidos en el pasado.
- **Multicausalidad:** la explicación de los hechos sociales está dada a partir de un conjunto de causas, dependiendo de los niveles de análisis (económico, político, ideológico, social, cultural), de los contextos (locales, nacionales, internacionales), de los procesos históricos (acontecimientos, coyunturas y estructuras).
- **Multiperspectividad:** vista como diversidad de interpretaciones de la realidad social, producto del marco teórico-ideológico del cual parten las y los investigadores sociales.
- **Identidad-alteridad:** concepto que implica el autoconocimiento y la autoaceptación, así como el conocimiento y la aceptación de las y los demás.

- **Conflicto de valores y creencias:** da cuenta de que los valores existentes en una sociedad pueden ser contradictorios, porque responden a diversas visiones del mundo.
- **Multidimensionalidad:** refiere a la importancia de incluir en los estudios de las sociedades las dimensiones histórica, económica, sociológica, religiosa, política, cultural, espacial.
- **Multitemporalidad:** la existencia de diferentes ritmos de cambio, la lentitud o aceleración de las transformaciones, la simultaneidad y correlación de procesos históricos.
- **Multiespacialidad:** la articulación e interacción de diferentes escalas geográficas: local, regional y mundial.

Tanto los conceptos estructurantes como los principios explicativos orientan la selección de temas y problemáticas de las Ciencias Sociales a partir de las que se construyen los contenidos escolares del campo curricular, así como los modos en que pueden ser enseñados.

La selección de contenidos y su relación con la orientación didáctica adoptada

Este espacio curricular, como se dijo en las primeras páginas, se construye ubicando en primer plano las prácticas sociales por las que se ejerce la ciudadanía. Al constituir un campo de conocimiento, el enfoque conceptual, didáctico y de evaluación no consiste en enseñar materias por separado, sino desde un espacio de confluencia de conocimientos y saberes para abordar un recorte particular: las prácticas de la ciudadanía.

Los contenidos del campo son prácticas sociales y los conocimientos involucrados en ellas. Como contenido, las prácticas son ejercitables y enseñables; a través de la participación misma, se construyen modos de hacer, incluso aquellos reconocidos en el campo de las ciencias: cómo participar y colaborar con otras y otros, cómo interpretar y analizar realidades sociales desde diversas perspectivas; a qué conocimientos recurrir y cómo proponer intervenciones de mejora, así como construir nuevos conocimientos mediante la enseñanza y las interacciones.

Entonces, el campo propone un proceso de enseñanza que se ocupa de que las y los estudiantes construyan, comenzando con la participación en entornos cercanos, una mirada cada vez más política sobre la realidad social, avanzando progresivamente hacia el mundo del trabajo. Por un lado, hace un aporte a la autonomía y al protagonismo de las y los estudiantes en la construcción de sus proyectos de vida, de trabajo y de su ciudadanía.

Por otro, la participación de las y los estudiantes en contextos con posibilidad de ser analizados críticamente va de la mano del ejercicio de derechos y responsabilidades, y hasta de encontrar cómo intervenir en las políticas públicas ante la identificación de que los logros y conflictos sociales son fruto de tensiones históricas que se dan aún hoy en varios espacios. Esto incluye el tratamiento de los derechos de las personas con discapacidad.

Para ello, también este campo curricular recorre sociedades del pasado de modo relacionado en su vínculo con el mundo en la actualidad para ofrecer herramientas para la interpretación y recreación del presente, y el planteo de horizontes. La indagación de sociedades del pasado es relevante para conocer esos otros mundos que fueron cuajando en el mundo actual en tanto, a partir del desarrollo de la técnica, las máquinas, las industrias, el progreso de la ciencia, la tecnología, las comunicaciones y la informatización, la humanidad fue modificando el espacio natural, los recursos de los que vivir, la división del trabajo, sus relaciones sociales, políticas, económicas. Este devenir supuso grandes progresos y procesos no siempre virtuosos. Esto ha repercutido en la forma de organizar el mundo que, a través de la historia, viene también ocurriendo mediante invasiones de unos pueblos a otros, colonización y guerras; y en contrapartida, por procesos de descolonización, independencia y lucha por derechos.

En este sentido, los acontecimientos históricos del pasado necesitan ser estudiados en sus continuidades y rupturas con respecto a las condiciones del mundo actual y no como hechos estáticos, concluidos, ajenos a las vidas de las personas. Se trata de asumir, en cambio, que constituyen parte de una formación política, es decir pública, y por ello, necesaria para la vida en comunidad. Comprender la historicidad de los procesos del mundo (lejanos, próximos, íntimos) y la vida es también proyectar su devenir "hacia adelante." Esta concepción es válida para las efemérides, por ejemplo, también objetos de estudio, celebración y conmemoración.

Asimismo, los contenidos asumen visiones complementarias con el campo del Quehacer Científico-Tecnológico. Particularmente, se incorporan Prácticas matemáticas situadas con una orientación práctica y en concepto de herramienta que amplía las estrategias a través de las cuales se conoce el mundo; permiten analizar gráficos y datos, establecer relaciones entre variables, construir el orden temporal. Su aplicación no es desde sus entes abstractos y lo operacional en sí, sino como lenguaje a utilizar y comprender.

El campo también articula Prácticas del lenguaje situadas evidenciando la característica nodular del lenguaje con el propósito de promover una progresiva autonomía de sus estudiantes para acceder a información, a su comprensión y comunicación, a la producción de mensajes y textos

en distintos soportes, formatos, códigos y lenguajes, según corresponda. Estas incluyen el trabajo con las tecnologías digitales, como se dijo, complejizando el concepto de alfabetización al entenderlo más allá de su concepto tradicional como conjunto de competencias de lectura, escritura y cálculo, sino como un medio de identificación, comprensión, interpretación, creación y comunicación en un mundo cada vez más digitalizado, rico en información y en rápida mutación.

A la vez, los contenidos adicionales prescritos que se incorporan para algunas y algunos estudiantes, de acuerdo con sus situaciones de discapacidad, serán incluidos por las y los docentes en las secuencias y proyectos y en correlación con los otros campos de conocimiento.

Para la selección, organización y secuenciación de los contenidos no hay recetas prefijadas; ello es una decisión de las y los docentes en función de las características del grupo de estudiantes y los intereses de las propuestas de enseñanza. No es necesario desarrollar todos los núcleos temáticos de un eje organizador para pasar a otro, sino que distintos núcleos temáticos como unidades de significado se pueden convocar para el estudio de los problemas construidos cuando se recortan contextos para su indagación.

Como se profundizará unas páginas más adelante, en cuanto a la secuenciación de los contenidos más directamente relacionados con la Historia, se sugiere partir de una presentación general y amplia de cada tema ubicándolo en tiempo y espacio. Luego, focalizar en temas más puntuales, acontecimientos o lugares, incluso de forma comparada, para volver después a un marco general en el cual se haga un ejercicio de relación con el presente. Este proceso pretende "detectar" las huellas de ese proceso histórico, los cambios y las continuidades a través del tiempo.

La sistematización de conceptos y de herramientas de construcción metodológica permitirá construir una red valiosa para que las y los estudiantes puedan interpretar la realidad social pasada y presente de acuerdo con la horizontalidad y la verticalidad de los ejes organizadores, como se explica a continuación, y en conjunción con los ejes transversales de esta Propuesta Curricular como perspectiva profunda y articuladora de todos los contenidos y campos de conocimiento. Es fundamental, además, considerar los conceptos estructurantes establecidos en relación (tiempo histórico, espacio geográfico, sujetos sociales) e ideas, conceptos, preguntas, hipótesis que van a guiar y articular los contenidos en cada recorrido de enseñanza y los principios explicativos.

Desde una perspectiva de género y de derecho propiciando situaciones de confianza y respeto, solidaridad y convivencia democrática (DGCyE, 2022), se alienta a que, en su formación como sujetos de derecho y políticos, las y

los estudiantes puedan analizar recortes de la realidad social como contextos de indagación. Se espera que esto les permita gradualmente identificar problemas y ejercer prácticas en relación consigo mismos y con otras y otros, a través de acciones de cuidado, participación en entornos cercanos, y la construcción de una actitud política más amplia que trascienda los límites de su hogar o escuela. Todo ello con el propósito de integrarse en sus comunidades y acercarse al mundo del trabajo en busca de su propia emancipación y una creciente responsabilidad ciudadana.

En términos didácticos, se propone fomentar la curiosidad, el conocimiento y el disfrute por descubrir otros mundos y personas, así como la diversidad natural y la multiplicidad cultural: formas de vivir, de proyectar subjetividad y de responder creativamente a los problemas presentados. Además, se busca visibilizar el estado de desigualdad en las sociedades, al mismo tiempo que se promueve una perspectiva esperanzadora para impulsar acciones de mejora local, políticas comunitarias y exigencias ante el Estado en todas sus escalas, desde una creatividad (re)creadora. Se trata de enseñar y aprender a través de intervenciones que transformen contextos, reconociendo la igualdad de dignidad y derechos en la diversidad.

Los ejes organizadores de contenidos

Los contenidos propuestos en cada bloque del campo son presentados en ejes organizadores; tienen una lógica de integración horizontal y vertical.

La horizontalidad entre los ejes organizadores de los tres bloques se advierte en relación con los procesos históricos que propone estudiar: por un lado, desde el inicio de las sociedades humanas y su relación con la naturaleza, los sucesivos cambios en la tecnificación y la industria que la alteran, hasta llegar al mundo informatizado actual; por otro lado, los cambios iniciados con la conquista y colonización de América, la ruptura del orden colonial y las independencias en el siglo XIX, hasta llegar al Estado de derecho en la Argentina del siglo XX y sus vicisitudes actuales.

Otro de los ejes organizadores, "el espacio latinoamericano", desarrolla contenidos vinculados con el conocimiento de la diversidad natural y la multiplicidad cultural, tanto en el espacio geográfico latinoamericano como en el territorio argentino y bonaerense.

Además, en los tres bloques está presente un eje vinculado a la identidad nacional, bonaerense y local, cuyos contenidos pueden ser seleccionados en relación con la significatividad de las diferentes conmemoraciones presentes en el calendario escolar y en la comunidad de pertenencia.

La integración vertical de los ejes de contenidos se desarrolla haciendo hincapié en una lógica de articulación sobre la ciudadanía: en el primer

bloque desde la idea de participación, en el segundo bloque desde la idea de sujetos de derecho y en el tercer bloque desde la relación con el mundo del trabajo: tanto en el desarrollo de los procesos y acontecimientos históricos estudiados, como en la interconexión del espacio geográfico más amplio (latinoamericano), nacional, bonaerense con el espacio más próximo vivido en cada localidad.

Propósitos generales del campo de conocimiento

- Formar a las y los estudiantes para compartir prácticas sociales participativas, tanto con pares como intergeneracionales.
- Educar en prácticas de la ciudadanía que aporten a la construcción de proyectos de vida autónomos de las y los estudiantes como sujetos políticos.
- Colaborar en la adquisición de herramientas simbólicas que permitan a las y los estudiantes entenderse como sujetos de derecho.
- Enseñar a conocer y comprender el mundo del trabajo como construcción social y al trabajo como parte de un conjunto de derechos sociales.
- Enseñar a las y los estudiantes a comprender los cambios producidos en la relación de la humanidad con la naturaleza: desde el comienzo de las sociedades humanas hasta el mundo tecnologizado actual.
- Formar en la interpretación crítica de los procesos históricos de conquista y colonización de América, y las causas y consecuencias de los procesos de independencia latinoamericanos.
- Conocer los procesos de construcción del Estado Nación durante el siglo XIX.
- Enseñar a interpretar las vicisitudes del Estado de derecho en la Argentina.
- Ofrecer propuestas de enseñanza que permitan conocer la diversidad natural y la multiplicidad cultural del espacio habitado.
- Elaborar propuestas de enseñanza que colaboren en la construcción de la identidad nacional y bonaerense de las y los estudiantes.
- Desarrollar recursos para participar de manera adecuada en prácticas comunicativas en diversos contextos, tanto en lo que respecta al ejercicio de la ciudadanía como al acceso de los conocimientos del campo.
- Incorporar el lenguaje matemático como forma de establecer relaciones entre variables que permita aportar a las explicaciones sobre fenómenos sociales.

La distribución de los contenidos del campo en bloques

Se propone una distribución de contenidos en tres bloques a través del Primer y Segundo Ciclo. De esta manera, se plantea una progresión diferenciadora y de continuidad entre Ciclos para enriquecer la enseñanza en su variedad y complejización a través de los años de formación.

Ejes Transversales	CICLO BÁSICO	CICLO SUPERIOR	
Políticas de Cuidado y ESI Educación Ambiental Interculturalidad Intersectorialidad Educación Digital	**BLOQUE 1er y 2° año**	**BLOQUE 3er y 4° año**	**BLOQUE 5° y 6° año**
	Ciudadanía y Participación	Ciudadanía y Política	Ciudadanía y Trabajo

El primer bloque para Primer Ciclo (1er y 2º año), Ciudadanía y Participación, se focaliza particularmente en el ejercicio de la ciudadanía de las y los estudiantes en los espacios personales y sociales más próximos. Se centra en la construcción de decisiones de autonomía y autodeterminación sobre la propia vida hacia la participación responsable en ámbitos públicos y privados sin que ello exima de cuidados adultos ni por parte de las instituciones que deben proteger a adolescentes y jóvenes. Promueve prácticas vinculadas con el autocuidado y el cuidado de otras y otros, la participación para el bien común en acciones, no solo de respuestas a desigualdades, sino también propositivas de otras alternativas en múltiples sentidos y que ellas y ellos puedan diseñar y llevar adelante. Asimismo, conduce hacia una mirada cada vez más atenta y cuidadosa respecto de todas las personas, ambientes, realidades, visiones, a las causas y consecuencias de desigualdades, a la participación en la identificación y enunciación de problemas, de la expresión de la propia subjetividad, de las diferencias de puntos de vista sin que ello constituya un conflicto. Si lo hubiere, poder construir herramientas de convivencia aun en el disenso.

El segundo bloque, entre el Primer y Segundo Ciclo (3er y 4º año), Ciudadanía y Política, avanza hacia una dimensión "más política" de la ciudadanía. Introduce la perspectiva de los DDHH, ser sujetos de derecho, y, en particular, problematiza la situación de las personas con discapacidad.

En la Formación Integral, las y los adolescentes y jóvenes son asumidas y asumidos como ciudadanas y ciudadanos en comunidades de pertenencia con responsabilidades mutuas progresivas a medida que se crece en edad. El bloque también plantea la valoración y el conocimiento de la multiplicidad sociocultural y la diversidad natural argentina (paisajes, climas, formas de vida, de organización de la vida pública, etcétera) y la distingue de las situaciones de desigualdad fruto de la intervención humana. Vinculado con esto, desde los procesos históricos de construcción de Estados de derecho, propone observar críticamente la realidad actual de nuestro país, y situada más localmente, el contexto regional y global hasta lo comunitario interpretadas desde principios de igualdad, emancipación y justicia. En coherencia con ello, forma en la importancia de intervenir en prácticas comunitarias que gestan otras condiciones de vida posibles en las que las y los estudiantes con discapacidad sean también protagonistas desde una mirada interseccional e intersectorial de la realidad social.

El tercer bloque, en el Segundo Ciclo (5º y 6ª año), Ciudadanía y Trabajo, se dedica más particularmente a las relaciones entre la ciudadanía y el trabajo con una concepción multidimensional de este como producción humana y como modo de construir comunidades basadas en dos alternativas: una de ellas, asentada en los vínculos; la otra, de solo productividad y, por ende, deshumanizante (Segato, 2018 en Marco General, 2022) en el marco de un período en que la ciencia y la tecnología alcanzan todas las áreas de la vida social. En este sentido, profundiza la problematización de los conflictos, las desigualdades de acceso y desarrollo del trabajo, en la distribución y producción de los bienes culturales en el ámbito bonaerense y local, enfatizando la potencia transformadora de la que también disponen las y los jóvenes con discapacidad y sobre todo, los proyectos colectivos. Fortalece la orientación hacia la construcción de vidas libres, autónomas e interdependientes que incluyen las condiciones para el ejercicio del derecho al trabajo de las personas con discapacidad.

Bloque Ciudadanía y Participación

Primer Ciclo - Primer y segundo año

El bloque Ciudadanía y Participación y su enseñanza

El bloque del campo de conocimiento pone el foco en la idea de "participación." Participar implica ejercer una ciudadanía activa, a partir de prácticas escolares que busquen conocer e interpretar la realidad e incidir en ella para transformarla. Reconoce a las y los estudiantes de la Formación Integral como portadores de derechos y no como objetos de intervención, por lo que el ejercicio de su participación incluye la responsabilidad y el compromiso sobre las acciones y las prácticas emprendidas. Sin embargo, ello no excluye la necesidad de cuidados adultos, incluso una autonomía acompañada y asistida en muchos casos, y sobre todo la responsabilidad de las instituciones del Estado que deben proteger a adolescentes y jóvenes, y garantizarles sus derechos.

Se propone conducir el progreso de los aprendizajes desde y hacia una mirada cada vez más atenta y cuidadosa respecto de la singularidad de las personas y la expresión de la propia subjetividad; la multiplicidad de ambientes, realidades, visiones; las causas y consecuencias de desigualdades; la identificación y enunciación de problemas; las diferencias de puntos de vista sin que ello constituya un conflicto y si lo hubiere, poder tramitarlo. En la escuela, se enseña "construyendo relaciones de igualdad, libertad y justicia, y fortaleciendo lazos de solidaridad, cooperación y confianza" (DGCyE; 2022: 5); se educa para la paz.

Además, el bloque introduce el conocimiento de sociedades pasadas analizando cómo estas se han ido relacionando con la naturaleza a través del tiempo, los cambios y continuidades en el vínculo entre naturaleza y cultura. También los vínculos de sociedades diferentes entre sí, que se relacionan con dinámicas de conflicto y consenso. Así, dar cuenta paulatinamente de la complejidad de la vida social pasada y presente ubicada espacialmente en la propia comunidad, pero en relación con el espacio bonaerense, nacional y latinoamericano que se habita.

Propósitos

- Promover una mayor autonomía de las y los estudiantes sobre la propia vida, aun recibiendo niveles significativos de acompañamiento y asistencia.

- Propiciar espacios y distribuir conocimientos, estrategias y herramientas para crear conciencia, y posibilidades de participación en la escuela y en diferentes ámbitos de la vida en comunidad.
- Enseñar a las y los estudiantes a comprender los cambios producidos en la relación de la humanidad con la naturaleza en la etapa de las sociedades recolectoras-cazadoras y agrícolo-ganaderas.
- Formar en una interpretación crítica de los procesos históricos.
- Acercarse críticamente a los procesos históricos de conquista y colonización de la América española (fines del S.XV a principios del S. XIX).
- Ofrecer propuestas de enseñanza que permitan conocer la diversidad natural y la multiplicidad cultural del espacio latinoamericano.
- Contribuir en la construcción de la identidad nacional y bonaerense de las y los estudiantes.
- Proponer situaciones didácticas donde se pongan en juego ideas matemáticas, construidas dentro y fuera de la escolaridad, que funcionan como herramientas para ampliar las posibilidades de conocer el mundo.
- Desarrollar prácticas del lenguaje que permitan incrementar las posibilidades de interacción, y de acceder a la información, comprenderla, reformularla y comunicarla.
- Incorporar vocabulario específico en la lengua, código o sistema personalizado.

Objetivos de aprendizaje

Al finalizar el bloque, se espera que las y los estudiantes puedan:

- Tener un grado mayor de autonomía y autodeterminación sobre la propia vida, aun con niveles significativos de asistencia.
- Participar en la escuela y en diferentes ámbitos de la vida en comunidad.
- Conocer y comprender los cambios producidos en la relación de la humanidad con la naturaleza en el comienzo de las sociedades humanas.
- Aproximarse a una interpretación crítica de los procesos históricos de conquista y colonización de la América española (fines del S.XV a principios del S. XIX).
- Conocer y valorar la diversidad natural y la multiplicidad cultural del espacio latinoamericano.
- Ser conscientes de la propia identidad nacional, bonaerense y local.
- Conocer, comprender y utilizar diferentes sistemas de numeración.

- Determinar duraciones a partir del uso de relojes y calendarios para ubicar diferentes acontecimientos y ubicarse en el tiempo.
- Determinar y comparar distancias y ubicaciones a partir de reconocer la longitud como un atributo de la medición con instrumentos convencionales y no convencionales.
- Construir relaciones entre diferentes variables representadas en un gráfico, tabla, ejes cartesianos.
- Acceder a información, comprenderla, reformularla y comunicarla.
- Emplear el lenguaje como instrumento de elaboración conceptual.
- Incorporar gradualmente vocabulario específico del campo en la lengua, código o sistema personalizado.

Organización de contenidos

Los contenidos se presentan en ejes organizadores que reúnen prácticas y sus conocimientos involucrados agrupados en núcleos temáticos conformando una estructura de sentido. Los mismos contenidos cobrarían significados diferentes organizados de otro modo. No es posible pensarlos como una lista de temas inconexos, sino relacionados entre sí. En "Perspectivas y potencialidad de los contenidos del eje" se exponen sus alcances conceptuales (puntos de vista, con qué extensión y profundidad posibles) y su potencialidad (posibles puntos de entrada, y en qué tipo de proyectos y secuencias se podrían incluir).

Los ejes organizadores de contenidos propuestos en este bloque son:

- Las y los adolescentes y jóvenes y la participación.
- El mundo natural: las sociedades recolectoras-cazadoras y agrícolo-ganaderas.
- Entre mundos: Europa coloniza América.
- El espacio latinoamericano.
- Identidades nacional, bonaerense y local.
- Prácticas del lenguaje situadas.
- Prácticas matemáticas situadas.

Selección de contenidos

El estudio de los ejes se distribuirá a lo largo de los 2 años del bloque. En la enseñanza, no se espera que se siga el orden en el que están presentados en este Diseño. Sin embargo, se sugiere comenzar por núcleos temáticos

del eje “Las y los adolescentes y jóvenes y la participación”, aunque no se agote de una sola vez.

La selección de contenidos puede ser la misma para todo el grupo o diferente según su constitución en función de las trayectorias (pluriciclos/años) para organizar recorridos variados con un concepto/tema/problema y tareas en común.

En cada propuesta, se deben incluir las prácticas del lenguaje situadas que se van a profundizar y prácticas matemáticas situadas, si fuera necesario.

Por otro lado, dados los avances dispares en los aprendizajes, se debe contemplar que alguna o algún estudiante o un grupo trabajen contenidos del bloque siguiente.

Las y los adolescentes y jóvenes y la participación

Este eje propone abordar prácticas de ciudadanía que permitan, por un lado, profundizar la construcción sobre el sentido de lo público y lo privado y por el otro, el cuidado de la propia vida y de las otras y los otros. Además, tomar conciencia de las transformaciones personales a través del tiempo, creciendo en la conciencia de la responsabilidad individual y colectiva y promoviendo cada vez mayores grados de decisión sobre la propia vida, que puede incluir necesidades de una autonomía acompañada o asistida. A su vez, involucra prácticas de ciudadanía orientadas a diversos ámbitos de participación desde la escuela hacia espacios juveniles y en acciones grupales por el bien común.

Prácticas sociales	Conocimientos involucrados
Construir el sentido de lo público y lo privado. Ejercer el cuidado de sí y de otras y otros. Ejercer la autonomía personal. Participar en la escuela. Desempeñar diferentes responsabilidades y obligaciones. Participar activamente en actividades de organización estudiantil. Participar en espacios culturales y de jóvenes.	**Las transformaciones a través del tiempo de la propia vida** La conciencia del crecimiento de las posibilidades y de la responsabilidad. Cuidado personal, decisiones sobre qué asistencia se necesita y por parte de quién/es. Cuidado y asistencia a otras y otros. **La autonomía personal** Traslados. Viajes. Compras. El estilo personal: gustos, tipos de música y grupos musicales, la propia forma de vestirse, usar accesorios y el cabello, etcétera. Elecciones personales: a dónde y con quién/es concurrir o hacer actividades. Grupos de pertenencia escolar y social. **La construcción del sentido de lo público y lo privado** Lo público y lo privado en presencia, en las relaciones familiares, grupales, comunitarias. Lo público y lo privado en la vida digital, las redes sociales, etcétera. El cuidado, la asistencia física. Decisiones personales. La responsabilidad del cuidado personal, de otras, otros y del ambiente. **La participación en acciones grupales por el bien común** Resolución de conflictos, creación de mejoras, creación de espacios y experiencias nuevas, etcétera. La participación en órganos estudiantiles en las decisiones colectivas por el bien común: asambleas, consejos de aula, etcétera. La propia posición entre otras y otros. La posición de otras y otros. La evaluación entre opciones para resolver una actividad propuesta. Restricciones y posibilidad de elección. Estimación de las consecuencias y toma de decisiones. La toma de la palabra y el sostenimiento de posiciones ante otras y otros. La definición de problemas, expresión de deseos e ideas, y construcción en común con otras y otros. Participación responsable y de cuidado en los espacios reales y virtuales. Diferentes responsabilidades y obligaciones. **La participación en espacios culturales y de jóvenes** Teatro, cine, museos, arte alternativo, espacios de recreación, diversión, etcétera. Participación en actividades culturales, deportivas, recreativas que se realizan en la comunidad de pertenencia y en otras. Organización y difusión de eventos culturales diversos (ferias artísticas, del libro, de arte, de música, entre otros posibles). Elección de la participación en actividades de su interés.

Perspectivas y potencialidad de los contenidos

El objeto de estudio en este eje organizador es la idea de participación activa y el aumento progresivo de la autonomía propia, en estrecha relación con el eje transversal de Políticas de Cuidado y ESI.

Los núcleos temáticos vinculados con el crecimiento personal, las propias elecciones, la autonomía y las diferencias individuales se proponen ofrecer una serie de contenidos para elegir, explorar, conocer, compartir estilos personales y los cambios individuales que se van experimentando. Referirse a la transformación personal a través del tiempo no solo apunta a la conciencia de sí, de modos de pensar, de querer, de vestirse, etcétera. vinculados con la afirmación personal a su alcance, sino también como un vínculo o puente para la construcción de la temporalidad humana (presente, pasado, futuro), a la noción más amplia del tiempo histórico en el que se precisan otras referencias simultáneas (cambios en los ambientes, familiares, sociales, etcétera) y no solo de linealidad cronológica.

Vinculado con lo anterior, el núcleo temático sobre la construcción de lo público y lo privado demandará un trabajo sostenido y cuidadoso cada vez con mayores espacios de decisión y de responsabilidad respecto de una misma y uno mismo, y por las otras y los otros en ámbitos de la vida digital y fuera de ella.

Asimismo, el núcleo temático referido a la participación en acciones grupales por el bien común se expresa ya en la escuela al trabajar en la construcción de vínculos democráticos y de cuidado mutuo, además de desplegar la participación de las y los estudiantes, y de alentar y enseñar formas de organización colectiva democrática. Las asambleas, los debates, los consejos de aula, etcétera, serán lugares reales en los que todas las voces tengan valor en un espacio genuino y seguro para manifestarse. Cuando estas se constituyen como prácticas frecuentes de ejercicio colectivo y comunitario, habilitan el ejercicio a su alcance respetuoso de sí, de otras personas, donde se aprenda a participar. Es decir que se espera la enseñanza de formas de hacerlo y que se ofrezcan herramientas para ello (“escuchar” y tomar la palabra, usar el lenguaje en todas sus modalidades, esperar a otras y otros, compartir una actividad y reflexionar acerca de cómo se está haciendo, etcétera). La construcción de la participación implicada y responsable será paulatina en la Formación Integral. En este momento, puede estar más vinculada a la problematización de algunas situaciones grupales, escolares y sociales próximas, y a la reflexión sobre ellas dentro del recorte de las temáticas que involucra el eje. Para la indagación sobre cuestiones ambientales en la localidad, o en el acercamiento para conocer ciertas instituciones que podrían ser significativas

en las propuestas, se pueden abordar problematizaciones en común con los otros campos de conocimiento cuando esto potencie las problematizaciones dada la convergencia de perspectivas y contenidos.

En esta misma línea, la ampliación del universo cultural que promueve este eje mediante la visita a diversos espacios y eventos fuera del entorno escolar ofrece experiencias para disfrutar y acerca otras visiones del mundo, mostrando cómo otras personas llevan a cabo sus vidas; por ello se consideran contenidos de enseñanza.

Por lo tanto, la potencialidad de estos contenidos está dada por la integración paulatina de las y los adolescentes a la comunidad educativa de la escuela de Formación Integral y el vínculo que esta construya desde el territorio. En este sentido, es fundamental que cada estudiante pueda ser considerada y considerado como sujeto independiente, aunque en muchísimos aspectos esto sea una conquista dada la etapa de la vida que transita. Una mirada adulta que reconoce esa otredad y la aloja puede promover confianza en sí misma y mismo si se ubica a distancia de tratos infantilizantes, y/o de la imposición de decisiones sin tiempo para construir con las y los estudiantes criterios, sentidos, razonamientos, interpretaciones y decisiones.

El mundo natural: las sociedades recolectoras-cazadoras y agrícolo-ganaderas

En este eje organizador, se introduce la relación entre naturaleza y cultura, relación fundamental desde el inicio de la historia humana. Se recorren sociedades pasadas para analizar cómo esa relación se ha ido transformando de modo no siempre virtuoso y generando organizaciones sociales y del trabajo precisamente por la intervención humana.

Prácticas	Conocimientos involucrados
Contextualizar en tiempo y espacio la vida de las sociedades del pasado. Conocer e interpretar la cosmovisión de la naturaleza como organizadora de las sociedades del pasado. Interpretar con perspectiva histórica y situada formas de organizar la vida de grupos humanos: el nomadismo y el sedentarismo. Analizar las modificaciones humanas en el ambiente y sus consecuencias.	**Sociedades del pasado: relación entre naturaleza y cultura** Dominio del fuego. La construcción de ambientes artificiales: domesticación animal, selectividad de especies y las modificaciones humanas en el ambiente. Obtención de recursos, división del trabajo, formas de vida: nomadismo, sedentarismo. La caza. La recolección. La revolución agrícola. El desarrollo del cultivo. Las civilizaciones hidráulicas. El agua como un recurso estratégico para las sociedades del pasado y las contemporáneas.

Perspectivas y potencialidad de los contenidos

La centralidad de estudio de este eje reside en las relaciones entre naturaleza y cultura, abarcando desde el surgimiento de las sociedades humanas hasta la modernidad. Su objetivo es explorar los cambios significativos en la interacción con la naturaleza, los estilos de vida, la organización social, las técnicas de trabajo, la creación de objetos y los modos desarrollados para habitar el espacio. Conceptos de este eje, que sostienen algunos conocimientos transversales y en relación, son: cómo los sujetos sociales producen, dentro de su cultura, un modo particular de vida según las relaciones materiales, políticas, religiosas, entre otras, que las personas mantienen con la naturaleza y con los demás integrantes de la sociedad. Estas producciones, que se desarrollan a lo largo del tiempo, se hacen interviniendo sobre el mundo natural con la tecnología disponible, que se va adaptando y transformando. Pero además, y como consecuencia de esta relación, se crean y transforman instituciones y prácticas sociales a lo largo del tiempo y en distintos espacios geográficos. En la

época que aborda este eje, el ser humano tomaba de la naturaleza lo que consideraba fundamental para su supervivencia, y aquello que valorizaba de manera diferente, según lugares y culturas. Esas condiciones naturales constituían la base material de la existencia del grupo. Las técnicas y el trabajo se combinaban con lo que ofrecía la naturaleza, con poca mediación cultural o instrumental.

Otro conjunto de conceptos aparecen en relación, también. En sociedades pasadas, se desarrollaron dos estilos de vida: el nomadismo y el sedentarismo y se dieron dos hitos fundamentales: la relación con el fuego y con el agua.

El descubrimiento y control del fuego permitieron la cocción de alimentos, aumentando su valor energético y reduciendo la presencia de bacterias y parásitos. Además, permitió a las sociedades tener actividades nocturnas y protegerse de los depredadores. Es importante considerar que las sociedades humanas siempre han mantenido una relación constante con la naturaleza para obtener satisfactores como alimentos y vivienda, entre otros. Estas interacciones mutuamente transformadoras entre sociedad y naturaleza se desarrollan en el proceso de trabajo y se sustentan en aprendizajes colectivos. El aprendizaje se refiere tanto al producto, es decir, al conocimiento adquirido, como al proceso que permite obtener ese conocimiento. El uso del fuego, junto con otras herramientas, caza y recolección en sociedades nómadas, significó un notable aumento en el dominio y conocimiento ecológico humano. Por lo tanto, el espacio no solo es un escenario o soporte, sino una fuerza productiva activa de la cultura que, mediado por la sociabilidad, la interacción y la interdependencia humana, proporciona un campo de posibilidades para la evolución de la vida social.

El pasaje de un modo de vida "buscador y recolector" a otro "productor" de sus satisfactores (construcción de chozas, producción de alimentos por medio de la agricultura, etcétera) significa la paulatina adopción de un modo de vida de carácter sedentario, ligado a la fijación de residencia y a la estructuración de distintos territorios en la medida que estos también fueron producto de distintas relaciones de poder sobre un espacio. Así, el proceso que se inicia se reconoce históricamente como el de la construcción de un ambiente progresivamente artificial. Las transformaciones del espacio que esta construcción sociohistórica del ambiente implica viene acompañada por una serie de alteraciones en el proceso de trabajo, las creencias y el aprendizaje colectivo que encuentra en la agricultura y la domesticación de animales y plantas un conjunto de novedades y "descubrimientos" que caracteriza el modo de vida sedentario en distintas sociedades y espacios.

La agricultura no apareció de una vez y en un lugar, sino que, como señalan las investigaciones más recientes, conformó parte de la base material que fue el producto de una serie de invenciones que desarrollaron distintas organizaciones socioculturales y sujetos sociales en diferentes espacios y regiones del mundo. La variación espacial y/o geográfica de los recursos y la cultura contribuyó a la diversidad de los modos de vida y sus condiciones materiales. Algunos de sus efectos correspondieron a un importante incremento demográfico y a una relativa abundancia de alimentos.

Las denominadas "civilizaciones hidráulicas" son aquellas que se asentaron a orillas de grandes ríos, dominando la agricultura y dando lugar al surgimiento de los primeros estados, a la división del trabajo y a grandes construcciones para dominar el uso del agua. Para garantizar el alimento a grandes núcleos de población sedentaria y crear las reservas necesarias al sostenimiento de la superestructura de la civilización, así como para evitar el desastre de una posible pérdida total de las cosechas, los pueblos de las tierras áridas y de las zonas afectadas por las repetidas sequías, o susceptibles de ser arrasadas por los mismos ríos que constituían su fuente de riqueza, tuvieron que recurrir a la ejecución de trabajos hidráulicos, con vistas tanto a la producción de agua (depósitos-reservas y canales de riego) como a la protección de la tierra (diques). Se pueden recuperar tierras pantanosas de aluvión, potencialmente fértiles, por medio de zanjas de desagüe o crear terrenos artificiales de cultivo en lagunas de escasa profundidad; desde las épocas más remotas se ha procedido así para aumentar la extensión de las tierras de cultivo. Estas obras hidráulicas a gran escala exigieron una movilización masiva de mano de obra, lo que presupone la existencia de una organización política centralizada y con poder suficiente para imponer esa clase de servicio.

Para la enseñanza, en este eje se recomienda comenzar a construir grandes etapas de la historia humana vistas desde la relación entre naturaleza y cultura, y que permanezcan abiertas para ser completadas a través del campo hasta 6º año. De acuerdo con Santos, estas son: sociedades recolectoras y agrícolo-ganaderas, sociedades industriales y sociedades tecnológicas e informatizadas. Esto, sin embargo, no es tajante ni ocurre de modo sincronizado en todas partes del mundo y suponen actividades convivientes. Para ello, es necesario contextualizar espacial y temporalmente épocas, trazando una línea de tiempo que se continúe en el campo de conocimiento.

No se pretende un recorrido exhaustivo por épocas y pueblos de la antigüedad. Pero sí es necesario conocer cómo se ha dado la relación entre naturaleza y cultura a través del tiempo en diferentes espacios geográficos y tiempos históricos y por ello, contextualizarlos. Las formas de vida situadas en un tiempo muy, muy, muy lejano pueden ser costosas de representar; por

lo tanto, dar referencias relacionales de épocas y espacios geográficos es fundamental. Observar imágenes, audiovisuales y objetos puede ser muy importante para construir esa idea de un pasado tan remoto.

Entre mundos: Europa coloniza América

Este eje organizador propone abordar las diferencias entre Europa y América hasta el orden colonial. Luego, situar los contenidos en el espacio geográfico latinoamericano en el momento histórico en el que se produce la conquista y la colonización de estos territorios (siglos XV al XVIII) fundamentalmente por parte del reino de España. Para comprender el acontecimiento de la conquista, esta se relacionará con las características de las sociedades que poblaban América antes de la llegada de los españoles de modo de poder entender qué resistencias opusieron los pueblos originarios a la invasión y cómo fue ese proceso complejo de colonización.

Prácticas	Conocimientos involucrados
Contextualizar en tiempo y espacio la vida de las sociedades del pasado. Conocer e interpretar aspectos globales de las cosmovisiones de los pueblos originarios y europeos. Contextualizar en tiempo y espacio los procesos de encuentro, dominación y sublevación/resistencia entre distintas culturas y sociedades pasadas. Formular hipótesis, construir argumentos y extraer conclusiones. Construir relaciones históricas entre el pasado y el presente. Caracterizar e interpretar la vida colonial rioplatense: tipo de sociedad, costumbres, actividades económicas, transporte, instituciones.	**Diferencias entre ambos mundos en vísperas de la conquista.** Los cambios en la sociedad y la economía europea que posibilitan la expansión ultramarina. El proceso de centralización de las monarquías europeas y las innovaciones del siglo XV. La conformación de los ambientes y los territorios de las sociedades originarias de América. **Conquista de América** La expansión europea a América en el siglo XV. Conquista española. ¿Encuentro de culturas? Colaboracionismo y resistencia de los pueblos originarios. **Conformación y desarrollo de sociedades coloniales** El caso del Virreinato del Río de la Plata: causas de su creación. Organización social, económica y política. Las invasiones inglesas de 1806 y 1807. 1810: crisis y ruptura del orden colonial.

Perspectivas y potencialidad de los contenidos

El primer núcleo de contenidos se centra en analizar las diferencias entre Europa y América desde el siglo XV hasta principios del siglo XIX, abordan-

do temas como la conquista y la conformación de sociedades coloniales. Para ello, es importante hacer una presentación global del mundo para poder establecer referencias de espacios geográficos; trabajar con mapas históricos permitiría ver cómo era representado el mundo en ese período.

Para comprender el proceso histórico que condujo a la conquista de América, es fundamental considerar las distintas realidades en los continentes europeo y americano. En términos generales, el espacio geográfico europeo puede caracterizarse como un conjunto de monarquías que gradualmente centralizaban el dominio territorial y político, y buscaban expandir la cristiandad y su dominio territorial, como consecuencia de un proceso histórico que había comenzado con el fin de las Cruzadas en el siglo XII y los cambios económicos y sociales que se produjeron en ese continente. Sociedades que se iban transformando producto del desarrollo del capitalismo comercial y el surgimiento de la burguesía, regiones donde convivían formas de vida feudales y serviles en las zonas rurales, junto con otras más vinculadas al desarrollo del comercio, el mercado en las ciudades y la necesidad de expansión de las rutas comerciales hacia Oriente. Además, en el siglo XV se produjeron una serie de innovaciones en la navegación, como el uso de la brújula y el portulano, así como cambios en las embarcaciones, con más mástiles y velas, lo cual facilitó la expansión ultramarina. El núcleo menciona estados de situación y acontecimientos relevantes que caracterizan una época y sobre los que las y los docentes tomarán decisiones respecto de su profundidad y extensión.

En contraste, antes de la llegada de los europeos al continente americano, existían diversas culturas desde Alaska a Tierra del Fuego. Algunas de ellas eran nómadas y seminómadas, dedicadas a la caza y la recolección como los chichimecas o los yamanas. Otras modificaron su estilo de vida nómada para convertirse en sedentarias, desarrollando la agricultura. El principal factor que influyó en este cambio fue la presencia de ríos, lagos y costas. La cultura sedentaria impulsó el desarrollo de prácticas agrícolas. Por ello, los cultivos de maíz, cacao, tomate y papas se hicieron populares en el continente. Muchos de estos asentamientos fueron conquistando territorios hasta convertirse en grandes imperios, como los aztecas y los incas. El poblamiento del continente se dio a través del paso de cazadores asiáticos desde Siberia hasta llegar a Alaska hace aproximadamente 13000 años. También se ha estudiado que es posible que hayan llegado poblaciones en balsas desde Asia a través del Pacífico. Diversos pueblos se caracterizaron por desarrollar prácticas de alfarería y cerámica, importantes núcleos urbanos, conocimientos astronómicos y matemáticos, y estructuras arquitectónicas monumentales, así como avanzados sistemas de riego y canales. Antes de 1492, existían diversas civilizaciones como la maya, la azteca, la inca, la guaranítica, los araucanos, entre otras.

Los conocimientos que se incluyen en el núcleo temático podrán ser mencionados a modo de referencias del mundo en contraste con la vida de los pueblos que habitaban el continente americano antes de la llegada de los conquistadores. Luego, de forma más detenida, se hará foco en lo que fue el proceso de conquista y colonización española en América del Sur.

El núcleo referido a la conquista de América del Sur se centra en que la cultura española se impuso sobre la cultura de los pueblos originarios. Se impuso la religión, la lengua, la cosmovisión. La cultura originaria en muchos casos se mezcló, otra parte fue extinguida y otra permaneció marginada hasta la actualidad. También se sucedieron otras invasiones como las inglesas y francesas en distintos momentos, mientras la corona portuguesa dominaba Brasil. Por eso, en ese país la lengua mayoritaria es el portugués.

En el núcleo temático "Conformación y desarrollo de sociedades coloniales", se pretende abordar que la sociedad colonial en el virreinato del Río de la Plata (creado en 1776) era diversa, jerárquica y desigual. Esas diferencias se manifestaban en las diversas regiones que lo integraban; por ello, trabajar con mapas históricos puede ser muy útil para entender la complejidad de la organización territorial. La sociedad colonial estaba conformada por los españoles peninsulares (nacidos en España) y los descendientes de españoles nacidos en América (llamados "criollos"). Este grupo controlaba el poder político y económico de nuestro actual territorio. Había además otro gran colectivo sometido compuesto de indígenas, mestizos y esclavos africanos. Según la terminología de la época, el sector de población blanca conformado por españoles peninsulares y criollos, y en general propietarios, eran los "vecinos", rango que daba un valor de superioridad frente a mestizos, indígenas y esclavos, y que participaban de las decisiones de la ciudad a través de la institución del Cabildo.

En el grupo dominante, había funcionarios de diferente rango: comerciantes, militares y terratenientes. Los españoles peninsulares ocupaban los cargos superiores de la estructura estatal colonial en cuya cúspide se encontraba el rey de España. El virrey, representante directo del rey, era el puesto más alto de esa estructura en tierras americanas. Los españoles americanos o criollos tenían un estatus inferior y quedaron excluidos de los más importantes cargos políticos, administrativos y eclesiásticos. Tampoco podían participar del comercio mayor, es decir del comercio monopólico entre España y América, que estaba reservado a unos pocos españoles peninsulares. Muchos de ellos eran hacendados, comerciantes, militares, intelectuales, y formaban una incipiente burguesía criolla.

Los sectores populares de la sociedad colonial no eran tampoco un grupo homogéneo: había mestizos, indígenas, esclavos y también blancos "pobres". Un grupo estaba formado por pequeños comerciantes, por empleados de la administración pública, por artesanos y agricultores, muchos de

ellos también criollos. Los mestizos, descendientes de blancos e indígenas, ocupaban un rango muy inferior con pocos derechos: no eran "vecinos", no tenían propiedad, ni derechos civiles ni políticos, pero eran libres. Realizaban distintas tareas en las ciudades y, en las áreas rurales, eran en muchos casos "gauchos" que hacían trabajos temporarios en las estancias. Los indígenas eran utilizados como fuerza de trabajo forzosa de los blancos. El lugar más bajo de la sociedad correspondía a los esclavos africanos, que eran considerados mercancías, propiedad de sus dueños, y se ocupaban de las tareas más pesadas tanto en trabajos rurales como en el servicio doméstico de las familias blancas. La sociedad colonial no solo era desigual económicamente sino también jurídicamente: las personas tenían derechos diferentes según su origen y sus raíces étnicas.

La realidad económica y social del Río de la Plata dará cuenta de otros procesos, que tendrán que ver con el desarrollo económico basado en la actividad mercantil y la estructura social consecuente. Esto es un sector asociado a la acumulación comercial que cada vez más se enfrentaba con el aparato colonial. Así, será la crisis del pacto colonial (teniendo en cuenta también el contexto español de 1808-1810, sumado a la aparición de un nuevo actor social: "las milicias urbanas", producto de la defensa y reconquista de la ciudad de Buenos Aires frente a las invasiones inglesas de 1806 y 1807), la que se deberá tener en cuenta para explicar los sucesos de la Revolución de Mayo de 1810. Si bien la Revolución de Mayo de 1810 puede ser abordada como parte de un proceso de ruptura del orden colonial en distintas ciudades americanas, en el caso de Buenos Aires derivó en el primer gobierno patrio y en el inicio de un proceso en el cual se fueron sucediendo distintas formas de gobierno hasta la autonomía de las provincias en 1820. En este complejo proceso, se declara la independencia en Tucumán en el año 1816.

La potencialidad didáctica del eje radica en la posibilidad de relacionar pasado y presente, en lugar de abordar sus contenidos como hechos pasados sin implicancia en la actualidad. Es relevante para poder explorar el concepto de dominación de un pueblo sobre otro y de colonialidad, tanto en el momento en que se produce como en las huellas que perduran a pesar del paso del tiempo. Pueden trabajarse las ideas de conflicto, resistencia, dominación cultural, cambios y continuidades, y la evolución de la categoría de ciudadanía (si bien no era un concepto de la época), entre otras. Estas ideas ya enunciadas están presentes en diversas realidades sociales a lo largo del tiempo y pueden retomarse también para pensar la sociedad colonial del virreinato del Río de la Plata y el proceso de crisis del orden colonial.

Por lo dicho, se destaca la importancia de no "folklorizar" estos procesos y acontecimientos, sino de evidenciar la trama de dimensiones

interrelacionadas: grupos sociales, costumbres, actividades económicas, instituciones, etcétera. Es fundamental ubicar estas realidades en el tiempo que, aunque resulten lejanas, constituyen referencias muy significativas para la actualidad.

El espacio latinoamericano

El espacio latinoamericano se relaciona con ámbitos más amplios de pertenencia cultural. Pretende trabajar la noción de que el espacio cercano se encuentra en interrelación con otros espacios más amplios como el latinoamericano.

Prácticas sociales	Conocimientos involucrados
Contextualizar los distintos espacios geográficos. Intercambiar diferentes puntos de vista. Conocer y valorar la multiplicidad cultural y reconocer la desigualdad social. Comparar diferentes realidades sociales y políticas. Establecer cambios y continuidades en los procesos históricos. Identificar causas y consecuencias de los hechos sociales.	**América Latina en el mundo** América Latina como conjunto de naciones. La diversidad natural y la multiplicidad sociocultural latinoamericana actual: territorios, culturas (deportes, comidas, fiestas, música, lenguas), modelos económicos y productivos. **Migraciones** La construcción de nuevos territorios en Argentina a raíz de las migraciones: comidas, fiestas, vestimenta, lenguas, prácticas religiosas, etcétera. Gran inmigración europea del S XIX hacia América: razones, modos de trasladarse, situaciones al llegar a América: vivienda, trabajo, formas de vida, etcétera. Flujos de migraciones en la actualidad en y desde Argentina. Migraciones en América Latina en los siglos XX y XXI.

Perspectivas y potencialidad de los contenidos

Al proponer caracterizar el espacio natural y cultural latinoamericano en el núcleo "América Latina en el mundo", se busca destacar tanto las similitudes como las diferencias en la rica diversidad de las culturas del continente. Este análisis incluye el abordaje de concepciones sobre las relaciones de poder, económicas y sociales, así como el reconocimiento de las desigualdades y los vínculos generados a partir del desplazamiento de la población.

Para ello, se presenta la posibilidad de trabajar con mapas e imágenes que muestren la diversidad natural del continente, la producción económica, la transformación del espacio geográfico, tanto rural como urbano. Pero también se ofrece la posibilidad de reflexionar sobre las representaciones mentales que se han construido sobre esas realidades. Por ejemplo, las imágenes y representaciones de la naturaleza que dominaron la conquista contribuyeron a la "imaginación geográfica" y refieren a los pueblos preexistentes como un "otro" que no compartía las cosmovisiones del europeo. Continúa siendo significativo profundizar los modos en que se construye la idea de "otro", la otredad, un tipo particular de diferenciación que tiene que ver con la experiencia de lo extraño: extraños paisajes, climas, plantas, animales, pero también extrañas lenguas, fiestas o costumbres. Esta idea de la otredad vincula este eje con el denominado "Entre mundos: Europa coloniza América." La concepción de "lo extranjero" puede tener un rostro expulsivo y más aún cuando se construye como "lo otro inferior" para poder dominarlo. Estos constituyen sentidos profundos a sostener en las propuestas, dado que la idea de colonialidad ha llegado a impregnar vínculos sociales, íntimos, políticos que hasta incluyen la situación de personas con discapacidad, muchas veces.

Por otra parte, la perspectiva del eje entiende el presente del espacio latinoamericano en virtud de una serie de similitudes y diferencias, acuerdos y conflictos, continuidades y cambios, entre otras situaciones, que derivaron en su actual geografía política, económica, ambiental y socio-cultural. El espacio latinoamericano es concebido como una materialización de la vida social y cultural de los pueblos que se ha ido conformando por el aporte de sus culturas originarias, su integración compulsiva al mercado mundial a partir de la conquista en adelante, y en la diversa conformación de los estados nacionales que la componen y procesos de mestizaje que se observa en múltiples rituales, en fiestas populares, en creencias religiosas, en el terreno de lo discursivo, pero también en las prácticas y en los objetos. En la década de 1850, surgió el nombre de "América Latina", y su invención como tal correspondió estrictamente a los hispanoamericanos en el marco de los temores que despertaba la política expansiva de Estados Unidos.

Por su parte, el núcleo que se refiere a las migraciones hacia (y desde) nuestro país desde el Siglo XIX, y el flujo permanente, sobre todo latinoamericano hacen de nosotras y nosotros seres interculturales, por lo que se pueden compartir y explorar las diferencias en múltiples aspectos que enriquecen la vida de todas y todos y se modifica la fisonomía de los pueblos y ciudades. En la actualidad, los modos de desplazamiento son distintos que en el Siglo XIX. La diferencia entre cruzar grandes distancias en barcos durante varios días y hacerlo en aviones o en transportes terrestres hace que las distancias "disminuyan" y se pueda hasta regresar a los países de origen por períodos cortos o definitivamente. Además, la

diferencia entre las comunicaciones (antes, por carta y después también por teléfono -comunicaciones más costosas económica y tecnológicamente- y en la actualidad, por medio de otros dispositivos tecnológicos y gracias a internet que permiten constancia, frecuencia y sincronismo en los contactos). Asimismo, antes las personas hacían mucho más esfuerzo por pertenecer a las nuevas comunidades y por ejemplo, eso se reflejaba en tratar de abandonar su lengua de origen, mientras que ahora es más frecuente que las personas extranjeras conserven sus idiomas y que estos convivan, incluso en la escuela.

Identidades nacional, bonaerense y local

Este eje aborda las conmemoraciones y celebraciones locales, nacionales, regionales y globales (efemérides) en el marco de los procesos históricos y sociales interconectados, en lugar de considerarlos eventos aislados. Estas celebraciones se interpretan con sentidos de emancipación, igualdad y justicia, integrándose en la idea de identidades en constante reconstrucción. Además, se destaca el papel de las mujeres y otras minorías.

Prácticas sociales	Conocimientos involucrados
Construir sentidos colectivos y con multiperspectividad sobre acontecimientos que se conmemoran o celebran. Participar en conmemoraciones escolares y comunitarias. Conmemorar y celebrar acontecimientos locales, bonaerenses y nacionales.	**Conmemoraciones y celebraciones** Acontecimientos locales, nacionales, regionales, globales abordadas en el marco de procesos históricos, y con un sentido de emancipación, igualdad, justicia. El sentido de la celebración y la conmemoración personal, comunitaria y social. El lugar relevante de las mujeres y otras minorías en los procesos de independencia argentina y latinoamericano. El protagonismo de las mujeres en la ciencia, las artes, etcétera.

Perspectivas y potencialidad de los contenidos

Todos los pueblos establecen momentos para recordar los eventos significativos de su pasado como momentos de encuentro, de transmisión cultural, socialización y estrechamiento de los vínculos intergeneracionales. Estas narraciones son un nexo entre la cultura y la historia colectiva. Por lo tanto, generan vínculos de pertenencia a una nación, comunidad, pueblo (Zelmanovich,1997). Las celebraciones y conmemoraciones son

una oportunidad para problematizar la idea de multiplicidad y alteridad. Por un lado, para valorar qué une y qué distingue a las culturas que conviven en las comunidades, y cómo esos ritos de conmemoración van construyendo la idea de comunidad. Por otro, para analizar cómo se inscriben esos acontecimientos que se recuerdan en procesos históricos más amplios que les otorgan sentido vinculándolos entre sí, contextualizándolos y produciendo discursos escolares que rescaten los valores de igualdad, emancipación y justicia; que permitan a las y los estudiantes sentirse parte, integradas e integrados a la comunidad donde habitan. Las identidades no deben tomarse como rígidas ni de características fijas. Por el contrario, se reinterpretan, reconstruyen, devienen.

Las efemérides suponen recortes de acontecimientos que, muchas veces, se viven como interrupciones de la enseñanza de otros contenidos planificados. Además, suponen ciertos conocimientos organizados de las Ciencias Sociales. Para resolver esta cuestión es importante planificar su tratamiento anualmente, acudir a una presentación global de la historia del mundo, regional y local ya disponible que las ubique en una relación de tiempo, espacio, sujetos sociales, no en forma fragmentada. Esto puede realizarse mediante un aporte de algún nuevo sentido de interpretación en pocas clases. Por otra parte, de acuerdo con momentos particulares y siempre en el marco global de procesos de largo y mediano plazo, podrán tratarse institucionalmente de formas diversas con mayor extensión de tiempo.

Prácticas del lenguaje situadas

El eje hace un aporte a las prácticas comunicativas orientadas hacia la ampliación de recursos, estrategias y de la reflexión sobre qué, cómo, cuándo y para qué se comunica; qué maneras distintas de hacerlo se tienen y qué restricciones se deben respetar para que esta comunicación funcione de manera efectiva. Por ello, las Prácticas del Lenguaje en las Prácticas de la Ciudadanía implican un trabajo sostenido de interacción con discursos sociales variados que permita a cada estudiante, desarrollar autonomía y herramientas. Es necesario integrar la Disposición 3/17 de la Modalidad, cuando corresponda.

Prácticas	Quehaceres y conocimientos involucrados

Acceder a las fuentes de información.
 	
Comprender y registrar información de fuentes.
 	
Comunicar la información.
 	
Participar en distintos contextos de distinto grado de formalidad en relación con situaciones de interés social.
 	
Comunicarse con distintas instituciones con diferentes propósitos: intervenir, denunciar, reclamar, disentir, opinar, presentarse, hacerse conocer, etcétera.
 	
Relacionarse de una manera crítica con los medios de comunicación y en redes sociales.
	• Emplear vocabulario específico de los conceptos estudiados.
	• Construir los códigos simbólicos: español, braille, LSA (formación de palabras, ortografía, acentuación, morfosintaxis).
	• Apropiarse de las características: disposición, orientación y gráficas del español; disposición espacial, puntos y su combinación en el braille; viso-espacialidad y cuerpo en la LSA; disposición espacial, colores, tamaños en sistemas personalizados.
	• Emplear fuentes de información:
	  • Reconocer distintos tipos de fuentes y determinar criterios de selección. Desarrollar formas de abordar y comprender las fuentes, estrategias de lectura y comprensión.
	  • Comunicar valoraciones.
	  • Conocer y emplear recursos para registrar y organizar la información.
	  • Desarrollar y utilizar estrategias y formas de sintetizar, resumir, reformular.
	  • Organizar textos para comunicar información y posturas, mediante modos y recursos expositivos, explicativos, narrativos y argumentativos.
	• Leer y escribir textos para registrar y comunicar la información de diferentes modos:
	  • Comunicar mediante textos, narraciones orales, fotografías y objetos representativos, que estén organizados de manera coherente con la información que se quiere comunicar y sean adecuados a la situación comunicacional.
	  • Componer descripciones situadas en el presente y en el pasado y comparaciones. Comprender y utilizar expresiones de tiempo.
	  • Organizar la información en cuadros comparativos de períodos históricos, situaciones, fenómenos y realidades de las actoras y los actores involucrados en los mismos.
	• Incrementar y manejar el léxico específico del campo de conocimiento.
	• Participar en interacciones personales.
	• Tomar la palabra y comunicarse de manera eficaz.
	• Desarrollar recursos y estrategias adecuados para interactuar con medios y con instituciones; según diferentes propósitos, contextos y grados de formalidad.

Perspectivas y potencialidad de los contenidos

La función de las prácticas del lenguaje situadas es, principalmente, habilitar el uso de la comunicación como herramienta para la integración social y de participación democrática. Apunta a lograr estrategias que permitan a cada estudiante interactuar en la comunidad en la que circulan discursos sociales y emplear sus recursos comunicativos (distintas lenguas, lenguajes y sistemas) para intervenir y resolver conflictos, cuestionar situaciones cotidianas, hacer conocer sus ideas ante las instituciones -incluida la escuela- e interactuar de manera reflexiva con los mensajes de los medios de comunicación.

El trabajo sobre las prácticas del lenguaje situadas incluye no solo el uso de los distintos sistemas de comunicación cada vez con mayor adecuación a las situaciones compartidas, sino también la reflexión sobre estos usos. Preguntar y preguntarse ¿qué se expresa, cómo, cuándo y para qué? ¿Qué maneras distintas tengo de hacerlo? ¿Qué restricciones tengo que respetar para poder comunicarse? son disparadores para trabajar con las prácticas comunicativas de una manera sistemática y que permita avanzar en el uso estratégico de los lenguajes como instrumentos necesarios para las prácticas ciudadanas. Para poder llevar adelante los quehaceres involucrados en las formas de participación social y comunitaria, es necesario, no solo manejar los lenguajes (oral, LSA, escrito, sistemas personalizados de comunicación) de un modo general y casi "intuitivo" sino también tomarse el tiempo para pensar y definir: ¿cuál es el propósito en esta circunstancia? ¿Qué opciones se tienen para lograrlo? ¿Qué restricciones se imponen en este contexto y cómo se responde a ellas? Las prácticas del lenguaje situadas, entonces, permiten utilizar los lenguajes como instrumentos para interactuar y sostener la práctica concreta, es decir, por ejemplo, no solo hablar sobre los acuerdos de convivencia, sino también formularlos, registrarlos y luego acudir a ellos cuando sea necesario.

Asimismo, las prácticas del lenguaje situadas se concentran en aprender y estudiar, es decir en la incorporación del discurso y del lenguaje específico para el acercamiento a fuentes e intercambios (orales, escritas, multimodales, viso-espaciales, audiovisuales, etcétera) de contenido político, histórico, de narración de procesos, de análisis social, de historias de vida, entre otros.

Respecto de las decisiones didácticas, cada vez que en clase se presente una situación de comunicación auténtica, esa situación será una oportunidad para probar estrategias comunicativas. Es clave que se trate efectivamente como una oportunidad para buscar una autonomía cada vez mayor: dando pistas y tiempo para que cada estudiante pueda buscar y definir sus propias herramientas comunicativas y destacando, luego, en

un momento dedicado exclusivamente a la reflexión, cuáles fueron los recursos que cada estudiante usó y cómo resultó:

- **Tomarse el tiempo y buscar estrategias** que permitan comprender situaciones y discursos más formales, más pautados y más complejos que las conversaciones en la vida cotidiana.
- **Presentar géneros, formatos y normas de interacción exigidos por situaciones particulares.** Por ejemplo, un debate tiene sus propias formas y normas; para poder participar en asambleas es necesario conocer y "dominar" este formato. En todos los ámbitos, formales pero también en los informales, hay normas de interacción. En los ámbitos informales suelen ser implícitas, pero igual de constitutivas de la práctica. Por ejemplo, ¿cuáles son las reglas de participación en las redes sociales?, ¿qué mensaje envían las publicaciones que hacemos?, ¿y las reacciones?, ¿cómo se interactúa en las redes y cómo afectan esas interacciones a nuestras vidas?
- **Reflexionar sobre los "efectos"** de las formas que se eligen para participar en cada práctica. Por ejemplo, ¿qué estrategias para tomar el turno se usaron?, ¿todas las personas usan las mismas?, ¿cuáles funcionaron y cómo?, ¿qué formas de expresar desacuerdo se usaron y cómo funcionaron?, ¿hubo la comprensión esperada?

Además, es preciso ampliar progresivamente la comprensión de la manera de organizar los textos sobre los que se trabaja, reconociendo las dimensiones expositivas, explicativas, narrativas, instructivas y argumentativas, para poder desarrollar estrategias de comprensión y de producción a partir del reconocimiento de estructuras del lenguaje y léxico específico recurrentes y adecuadas para cada género y situación comunicativa. Esto debe ser enseñado en todos los sistemas de comunicación (en la medida de las posibilidades).

Prácticas matemáticas situadas

El eje propone prácticas y conocimientos involucrados para la construcción y el análisis de ideas matemáticas que operan como instrumentos posibilitadores para ampliar formas de conocer el mundo en el marco de las prácticas de la ciudadanía. Se trabajan sistemas de numeración en contexto de organización temporal, unidades de medida de tiempo y longitud en función de la organización témporo-espacial, la proporcionalidad en contexto de porcentaje y representaciones de estadística como elemento de análisis de variables.

Prácticas	Conocimientos involucrados
Construir líneas de tiempo e identificar intervalos temporales. Cuantificar expresando caracterizaciones mediante números y cuantificadores (mucho, poco, algunos, ninguno). Interpretar la numeración romana en el contexto de organización temporal. Resolver problemas seleccionando la estrategia de cálculo más adecuada según los números y cálculos involucrados. Calcular porcentajes que representan diversos fenómenos sociales. Realizar gráficos de torta. Recopilar, organizar y analizar datos según la necesidad. Representación en gráficos, cuadros y ejes cartesianos. Realizar y comparar estimaciones de medidas de longitud. Establecer y comparar unidades de medida de tiempo. Establecer intervalos de tiempo trabajando con y sin equivalencias.	**Sistema de numeración decimal en contexto de organización temporal** Números naturales. Números racionales. Números enteros. **Sistema de numeración romano en contexto de organización temporal** **Operaciones en contexto de problemas** Situaciones problemáticas con las cuatro operaciones con números enteros y racionales. **Proporcionalidad** Contexto de porcentaje. **Estadística** Representación en gráficos, cuadros, ejes cartesianos. **Sistema de medidas** Longitudes. Tiempo. Unidades de medida convencionales: días, meses, años. Equivalencias dentro del sistema sexagesimal.

Perspectivas y potencialidad de los contenidos

Las prácticas matemáticas situadas se inscriben en las ideas trabajadas en el Campo Científico-Tecnológico que refiere a los conocimientos matemáticos en su doble funcionalidad de objeto e instrumento, y que se retoman y se resignifican en este campo de conocimiento. Por ello, se sugiere referirse a ese campo para considerar los términos conceptuales que se proponen.

Específicamente, en las Prácticas de la Ciudadanía los contenidos matemáticos están a disposición de:

- **La identificación y la escritura de la organización temporal, y de unidades equivalentes** en torno a los siglos, a los intervalos y a los acontecimientos históricos. Estos se pueden representar en líneas de tiempo. En las líneas de tiempo, es necesario determinar segmentos que indican el inicio y la culminación de tiempos históricos y corresponder su longitud proporcionalmente con el período temporal que representan; mientras que los hitos

(los hechos históricos) se indican como puntos dentro de esos segmentos. Comparar los espacios definidos en las representaciones puede colaborar con la construcción de la noción de períodos de larga, corta y media duración en correspondencia con el análisis de los números que indican las fechas.

- **La construcción de instrumentos de organización temporal,** como almanaques y agendas, por ejemplo, en la planificación de la conmemoración y la celebración de diferentes acontecimientos; en las actividades de los proyectos que se realicen en los grupos-clase; etcétera.
- **La representación y el análisis de distancias en el espacio.**
- **Los conocimientos de estadística** para representar, analizar y comparar diferentes tipos de variables en gráficos, cuadros y ejes cartesianos. Por ejemplo, en el análisis de datos de censos para ver flujos migratorios; el análisis comparativo de actividades económicas pampeanas y extrapampeanas; la representación gráfica de los índices expresados en los censos.
- **Los contenidos referidos a la autonomía personal** involucrarán situaciones donde aparezca una incógnita que se pueda resolver a partir de una acción a realizar entre datos numéricos: instrumentos de análisis y de planificación (dinero disponible, dinero que se debe —por ejemplo en la tarjeta para el pago de viajes en transportes públicos—, gastos; porcentaje adeudado, faltante, o conseguido, y que ponen en juego números negativos, positivos y racionales); lo mismo con otros materiales, actividades, etcétera.

Orientaciones didácticas

En este campo, la enseñanza debe tener en cuenta la complejidad del objeto social. Por ello, plantea que las propuestas didácticas se basen en la interpretación de realidades sociales situadas identificadas como contextos de indagación (contextos culturales, ya sean más globales o realidades cercanas que afectan directamente) con el propósito de observarlos, problematizarlos e incluso, incidir en ellos. Para esto, se seleccionarán contenidos para ser trabajados a distintos niveles posibles de aproximación, desde algunos más prácticos a otros más declarativos para la participación de cada estudiante.

Las organizaciones didácticas pueden ser proyectos (que se proponen una intervención colectiva), o secuencias que estudien un contexto para conocerlo más, sin proponerse intervenciones. Por otro lado, mediante otro tipo de secuencias didácticas se abordarán temas y prácticas puntuales sin recortar situaciones concretas, ya que se considera su tratamiento focalizado

de modo que esos contenidos se sistematicen y estén disponibles para futuras propuestas de enseñanza como puntos de partida.

Las alternativas didácticas que se proponen en cada bloque son válidas para todo el trayecto del campo de conocimiento. En cada caso, se podrán ajustar y complejizar en función de las propuestas de enseñanza y sus contenidos. Por eso, se sugiere explorar las orientaciones de los otros bloques.

Resolución de problemas en contextos de indagación

Un problema es un interrogante que se plantea y para lo cual no se dispone de un solo camino directo que lleve a las posibles respuestas; se trata siempre de cuestiones que deben ser necesariamente exploradas y esas respuestas construidas, entre las que se pueden incluir intervenciones de mejora. Por lo tanto, ello supondrá la observación, la descripción y el registro de fenómenos socioculturales, la formulación de preguntas investigables e hipótesis, y la elaboración de conclusiones como fruto del estudio y la investigación.

En el contexto de las Ciencias Sociales, en primer lugar, las hipótesis y conceptos no son modelos acabados; se comportan más como marcos de expectativas para la organización de la información. Es de gran utilidad enseñarles a las y los estudiantes a analizar numerosas y complejas conexiones que habitualmente están en la raíz de los problemas humanos y sociales, ya que se busca superar la utilización de esquemas explicativos simplistas, basados en una causalidad lineal. En segundo lugar, los problemas no tienen una interpretación neutral desde el punto de vista ideológico. El punto de vista del cientista social introduce, desde el mismo momento de la elección del objeto de estudio y la perspectiva de su investigación, opciones y criterios que son subjetivos. Esto, sin embargo, no invalida el conocimiento científico de lo social, que se fundamenta en el cumplimiento de procedimientos metodológicos compartidos por la comunidad científica.

Una secuencia posible para trabajar con problemas podría ser:

- El planteo del problema. En este caso, puede ser querer conocer cómo fue el proceso de conquista de América española y la conformación de la sociedad colonial. O bien qué huellas de la conquista y colonización de América persisten en el presente (palabras, objetos, tradiciones, cuentos, leyendas, costumbres). Esto puede suponer el agrupamiento, la clasificación y evaluación de preguntas, problemáticas coherentes con su viabilidad de investigación y pertinencia.

- La búsqueda y el análisis de las diferentes fuentes de información confiables que permitan aproximar respuestas a este planteo: bibliografía variada, documentos históricos, realización de entrevistas, observación de películas, fotografías, mapas, esquemas, artefactos y productos, etcétera. Es preciso también considerar que seguramente habrá que realizar algunos ejercicios para sistematizar conocimientos; por ejemplo, la realización de un eje cronológico o la elaboración de un esquema con la información básica que proporciona un texto.
- El desarrollo de secuencias (también en los proyectos) en las que se estudien contenidos que necesitan ser sistematizados.
- La exposición de las conclusiones. La elaboración grupal del producto que se elija para comunicarlo a otras personas (un collage de imágenes, una narración oral, la realización de una maqueta, un mapa, una intervención).

Integración de núcleos temáticos de distintos ejes organizadores

En este bloque, por ejemplo, un objeto de estudio como "La conquista de América en el marco de la multiplicidad cultural" se podría abordar mediante la integración de contenidos de todos los ejes organizadores. Entre ellos:

- el vínculo con la naturaleza de las sociedades del pasado,
- las resistencias de los pueblos originarios y la sociedad colonial,
- las conmemoraciones y celebraciones nacionales,
- la participación en la escuela.

Se puede organizar una propuesta de enseñanza tanto para todo el grupo como con recorridos múltiples en paralelo con un centro común, teniendo en cuenta los diferentes momentos en las trayectorias educativas de sus integrantes. A partir de problematizar algunas cuestiones acerca del momento en el que se encontraron ambos "mundos": por qué ese encuentro fue primero una conquista y posteriormente una colonización; cómo estaban organizados los pueblos que vivían en este continente; cómo era su vínculo con la naturaleza y qué cambios les fueron impuestos; en qué consistió la resistencia de los pueblos originarios; y cómo se desarrolló la sociedad colonial. En la propuesta, es necesario y relevante un puente con la realidad presente a partir de estudiar cuál es la realidad hoy de los pueblos originarios, si es posible indagar en la comunidad de pertenencia, y por qué se conmemora el 12 de octubre como "Día de la diversidad cultural."

La enseñanza del tiempo histórico

Como se dijo anteriormente, la noción de tiempo histórico es un concepto estructurante de este campo curricular. Como construcción social e histórica, la noción de tiempo es creada para explicar y comprender los cambios y permanencias de la dinámica social.

La construcción de la noción de temporalidad requiere relacionar aspectos que den idea de una configuración de tiempo, espacio, características centrales, sujetos sociales y sus actividades para que se constituyan en referencias desde donde interpretar y a donde recurrir para ubicar acontecimientos, por ejemplo, al focalizarse en una efeméride escolar. Por ejemplo, la propia historia personal es una de las formas de construir la noción del tiempo en sus cambios y continuidades y puede ampliarse con referencias sobre contextos sociales más amplios a distintas edades de la propia vida.

La construcción del concepto de tiempo histórico requerirá situaciones de enseñanza que posibiliten el reconocimiento del pluralismo temporal. La presentación de recortes de problematizadores en el contexto de los diversos bloques que componen este campo de conocimiento posibilitará a las y los estudiantes caracterizar las formas de vida presentadas, ubicar elementos y actividades humanas en distintos momentos, reconocer rupturas, regularidades, ritmos de cambio, duraciones diversas (tiempo corto, medio, largo) y avanzar en la comprensión del devenir histórico y en comparaciones sistemáticas respecto al desarrollo de las sociedades contemporáneas.

Por eso, habrá que elaborar algunas nociones fundamentales que ya se mencionaron:

- **El tiempo es sucesión y es simultaneidad.** La noción de simultaneidad es especialmente compleja y, al mismo tiempo, crucial, dado que no solo influye en la comprensión de procesos sociales, sino que también integra a individuos en colectivos más amplios y permite comprender procesos en distintos recortes de la Historia. Para ello, formas de representación gráfica y expresiones del lenguaje pueden colaborar en la construcción de esta noción, comenzando desde eventos de la vida cotidiana y social contemporánea, como "¿dónde estabas cuando...?", hasta otros más alejados en el tiempo y el espacio.
- **La noción cronológica**. Las cronologías priorizan la ordenación de los acontecimientos y los hechos en una linealidad histórica, ubicándolos en una fecha o siglo. Por ende, construir el sentido cronológico del tiempo tiene que basarse en las relaciones entre pasado, presente y

futuro a nivel personal y social y desde el tiempo presente hacia el pasado (Evans, 1996; Audigier, 2003). La cronología debe enseñarse relacionada con una serie de conceptos temporales básicos como el cambio, la duración, la sucesión, los ritmos temporales o las cualidades del tiempo histórico (Stow y Haydn, 2000). Medir el tiempo por medio de relojes o calendarios organiza el tiempo, se refiere a los ritmos de vida personales, grupales, sociales, corresponde a la representación de un tiempo necesario para situar los acontecimientos históricos, así como para ordenarlos en una sucesión; o, en algunos casos, para decidir la simultaneidad de los hechos.

- **La periodización histórica** corresponde a una representación que es una construcción cultural del tiempo. Se trata de recortes de la realidad histórica que permiten establecer cambios y continuidades en los procesos históricos que se analizan, que ayudan a comprender cuál fue el alcance, la injerencia, los condicionamientos que conformaron el presente tal como es. Sus límites temporales están condicionados por el nivel de análisis que se esté privilegiando en esa periodización: los procesos económicos y sociales son de mayor duración, los acontecimientos políticos tienen tiempos más cortos y los cambios culturales cambian más lentamente que los anteriores. Para la realización de periodizaciones, se podrán incluir líneas de tiempo con referencias significativas de cosmovisiones y acontecimientos destacados que permitan "ir y volver" entre épocas para contextualizar fenómenos, hechos, procesos que se estudien. Esto puede hacerse incluyendo imágenes, referencias de tiempo y lugar, brevísimos textos y hasta objetos representativos a escala. Distintos períodos o acontecimientos pueden ser ampliados por la construcción de escenarios temáticos enriquecidos a lo largo del año y entre bloques. Además, la conciencia del tiempo histórico necesita fuentes (según se verá más abajo); estas permiten comprender los cambios y continuidades.
- **El espacio es una construcción social y necesita ser relacionado con el tiempo.** La dimensión espacial de las sociedades, es decir, el ámbito donde estas despliegan su vida y se relacionan con el medio físico es una construcción social e histórica. Se construye por efecto de las decisiones de sujetos sociales en un tiempo determinado, y por la resolución de los conflictos que ellas y ellos mantienen entre sí por sus diversos intereses. La comprensión del espacio geográfico implica el reconocimiento de las relaciones de apropiación, uso, ocupación y organización del territorio, desafiadas por las limitaciones de los ambientes naturales.Y lo mismo se puede decir de la enseñanza del espacio geográfico. En intersección, el tiempo es muy importante para comprender la complejidad del territorio, para establecer las interacciones entre los diversos elementos de un territorio.

- **La observación de las huellas del pasado en el presente.** Cada lugar acumula elementos que explican las transiciones y las rupturas, los conflictos de cada generación.
- **"La construcción voluntaria del futuro"**, objeto de enseñanza importante en la formación democrática de la ciudadanía (Stow y Haydn, 2000). Esta construcción se plasma sobre todo en la intervención social para mejorar condiciones actuales, lo cual requiere la reflexión sobre los diversos futuros: posibles, probables y deseables (Whitaker, 1997; Hicks, 2006). Por eso, las propuestas de mejora que se puedan construir en distintos contextos de indagación problematizados con las y los estudiantes revisten una gran trascendencia.

Por lo dicho, y de acuerdo con los principios explicativos del campo desarrollados en las primeras páginas, tanto las cronologías como las periodizaciones son necesarias para lograr la ubicación temporal de los procesos históricos, las personalidades estudiadas y los acontecimientos significativos. Por ejemplo, hay fechas que son relevantes, como el "12 de octubre de 1492", pero enmarcadas en un período que abarca desde el siglo XV hasta principios del siglo XIX. Procesos, cronologías, cambios y continuidades o permanencia, periodización, duración, sucesión deben ser trabajados desde la deconstrucción del tiempo para hacer evidente aspectos que pueden reestructurarse y enriquecerse con nuevas relaciones conceptuales (Santisteban Fernández, 1999).

Agregando a lo ya dicho, los distintos tiempos se pueden caracterizar por la observación de imágenes, de objetos, por medio de grandes diferencias en el lenguaje para distinguir lo que es antiguo de lo que es moderno; luego, al relacionar con las distintas generaciones que conviven en una familia: lo que pertenece al tiempo de la infancia por ejemplo de abuelas y abuelos, de madres y padres; más adelante, lo que se ubica en una u otra época con otras referencias sociales, políticas, culturales. También, se puede comparar una misma situación o concepto en distintos períodos históricos (diacronía) o en el mismo momento en diferentes espacios geográficos (sincronía).

Enseñar a representar e interpretar el espacio a través de los mapas

Junto con lo anterior, es importante considerar que la representación del espacio a través de los mapas es el lenguaje de la geografía. Desde la perspectiva de la geografía crítica, se trata de considerar los mapas no como objeto de conocimiento por ellos mismos, sino como los instrumentos analógicos básicos para enseñar a pensar el espacio. Si bien hay grandes avances tecnológicos en la obtención de la información cartográfica y su comunicación, no debe considerarse que aprender a pensar el espacio se

resume sobre todo en saber utilizar estas sofisticadas herramientas. Pensamos espacialmente a través de esquemas gráficos mentales que guían nuestra respuesta ante problemas que implican decisiones relacionadas con el espacio. Así, presentar mapas de América, tanto actuales como históricos en los que se aprecie la distancia entre los continentes europeo y americano; crear mapas donde ubicar a los diversos pueblos y sus producciones, presentar objetos característicos de las diversas culturas, pueden ser actividades que colaboren en ubicar espacialmente el objeto de estudio. Una actividad como superponer fotos de los mismos lugares en distintas épocas es un muy buen modo de ayudar a comprender cambios y continuidades.

La cartografía trabaja con mapas. El mapa tradicional clasifica, estandariza, selecciona. Esa representación cartesiana es supuestamente indiscutible y "objetiva." Clasificar el mundo es apropiarse de él, de modo que la técnica es control y disciplina: reproducir mapas, copiar, calcar y medir. Sin embargo, también se puede pensar los mapas como textos que se pueden leer, escribir e interpretar.

Precisamente la cartografía social propone trabajar sobre la idea de que el sistema de representación es "social." El territorio es subjetivo; por lo tanto, construido desde los sentidos, la experiencia y los procesos sociales. Y, además, puede ser una construcción colaborativa en la que se pueden hacer mapas para conocer y decidir sobre ese territorio habitado haciendo hincapié en las sensaciones, las percepciones, prácticas, relaciones y conflictos, para profundizar en el análisis del territorio como un todo. La definición de un problema o de cualquier intervención puede realizarse mediante el diálogo y el debate, compartiendo experiencias, recorriendo y "mapeando" los espacios sobre los que se quiere actuar; entrevistar personas. Luego, en forma colectiva, conversar sobre lo observado, dibujar un mapa e identificar con colores los problemas y las alternativas.

Con esta estrategia se trata, entonces, de producir el territorio. Se pueden trabajar diversos temas: el pasado y el presente o sensaciones del barrio/ciudad/pueblo; procesos que permitieron cambios; la planificación de la localidad (sectores, obras, reformas de esparcimiento, ordenamiento espacial); problemáticas ambientales, organización de eventos y promoción de la participación comunitaria para producir transformaciones, entre otros. Para ampliar este tema, se sugiere consultar la bibliografía incluida al final del bloque.

Algunos recortes de contextos de indagación en este bloque y en los siguientes implicarán tomar contacto con situaciones de la propia comunidad en espacios distintos. Para ello, algunas estrategias de diagnóstico y construcción de respuestas participativas pueden colaborar enormemen-

te para conocer e intervenir realmente en esa realidad identificada. Incluso, se podría hacer con otras personas de la localidad o del barrio.

En la presentación general del campo, se hace referencia al uso de lenguajes; se sugiere su relectura.

Diversas fuentes de información

Puede considerarse "fuentes" a todos aquellos documentos, tanto escritos como los producidos a partir de conversaciones con otras personas, y en cualquier lengua y código, imágenes y objetos de los que puede extraerse información sobre el pasado de las sociedades humanas. En el contexto escolar, generalmente se acude a fuentes ya recopiladas y explotadas, ya trabajadas y presentes en libros de textos: su presentación lingüística muchas veces ha sido modernizada y asimilada al vocabulario actual de las y los estudiantes. Los documentos se trabajan en la escuela en una secuencia que forma parte de un proceso de enseñanza organizado.

Por lo general, ese proceso abarca (la secuencia puede variar) mínimamente los siguientes pasos del trabajo: el análisis de sus características formales (autora o autor, destinataria, destinatario, lugar, fecha); el análisis del contenido (construcción, ideas principales, conceptos); la evaluación en el contexto de la época (forma de argumentar, intereses/ubicación del autora o autor) y finalmente el análisis de su contexto histórico (descripción de la situación histórica y contrastación con otras fuentes).

El proceso del trabajo con fuentes puede transformarse en algo más que el aprendizaje de los contenidos mismos, ya que es una oportunidad de fomentar en las y los estudiantes el conocimiento sobre las condiciones de producción del saber sobre lo social. Desde este punto de vista, la enseñanza ayuda a hacer transparente el proceso de construcción del conocimiento.

- En las primeras actividades del trabajo con fuentes, se recomienda la lectura de fuentes cortas, de preferencia controvertidas, para poder elaborar preguntas acerca del contexto histórico. Luego, se podría ofrecer una fuente más extensa.
- Posteriormente, se trata de analizar la valoración del hecho histórico por parte de los contemporáneos.
- Finalmente, se puede proponer que, en pequeños grupos, se elabore un discurso argumentando a favor o en contra, haciendo luego una puesta en común. Esta actividad puede tener variantes, entre ellas: el tipo de fuente, en relación con las posibilidades de las y los estudiantes (fuentes escritas, orales, objetos, imágenes); el trabajo individual o en pequeños grupos con diferentes materiales.

Cualquier fuente de información que se utilice fue producida por actoras y actores sociales, que incluyen no solo individuos o personajes históricos, sino también colectivos, grupos e instituciones con objetivos e intereses específicos. Las fuentes son las huellas que ellas y ellos nos han dejado para reconstruir el pasado.

Y una máxima que conviene a toda enseñanza, pero que sirve especialmente en el caso de los recursos a utilizar, es la de la pluralidad: los textos sobre un tema, lo cual incluye cómo cada docente construye el discurso que va a enseñar -así como las visiones o perspectivas- deben ser, en la medida de lo posible, plurales. Por ejemplo, los contenidos sociales se pueden enseñar comparando las opiniones de diversas historiadoras y diversos historiadores, pero también se necesita promover el aprendizaje a través de películas, de músicas, de novelas, de cuadros estadísticos, de mapas, de objetos. La riqueza de la interpretación se desarrolla con la abundancia de registros, de sensaciones y de informaciones, aunque esa abundancia no debería derivar en confusión o en sinsentido para las y los estudiantes.

La decisión sobre qué recursos utilizar está abierta: dependerá de las características propias del contenido, de las finalidades que se persigan, de lo disponible, de las posibilidades de acceso de las y los estudiantes a una actividad y al contenido mismo. Se trata, como dice Bruner (1997), de proponer diversas "puertas de entrada" a la cultura.

Imágenes, sonidos y objetos como fuentes

Imágenes, sonidos y objetos son representaciones de la realidad; aunque se esté frente a una nítida fotografía o visualizando un material documental, observando o palpando un objeto (sea un utensilio, una escultura, un mapa háptico), o escuchando una canción, esa realidad está mediada por quién tomó esas imágenes o por quien elaboró ese objeto, o compuso o ejecutó esa obra, poniendo en juego su propia subjetividad.

A pesar de que las y los estudiantes están rodeados de imágenes, sonidos y objetos, es un desafío problematizar algo que se presenta como "natural." Estas representaciones de la realidad juegan un importante papel en la conceptualización de las actividades políticas, sociales y culturales de las sociedades, y son, por ende, un verdadero documento social. Su lectura y su análisis forman a las y los estudiantes en los procedimientos de la construcción del conocimiento sobre lo social. El trabajo metódico con ellas favorece el desarrollo de actividades de reflexión, interpretación, y decodificación del mensaje visual, auditivo o háptico, en relación con otras fuentes de información. Asimismo, particularmente para ciertas y

ciertos estudiantes son modos necesarios y posibles de construir significado. Por ejemplo, incluso el modo en que está organizada una muestra en un museo, en lugares históricos, por la disposición de elementos, de obras artísticas en espacios públicos, constituye una narración multimodal, como se dijo en el Cuaderno 1 (DEE, 2022).

Por un lado, un nivel descriptivo en el cual se le da sentido a la realidad a partir de la relación directa con la o las representaciones, que implica la descripción y enumeración de personas, objetos o paisajes en un contexto espacio-temporal y sus relaciones (describir características de objetos: por ejemplo, si una vasija tiene manijas, de qué material es).

Por otro lado, un nivel interpretativo en el cual se analizan los mensajes que contienen las representaciones, pero que no se advierten en un primer acercamiento. Es en este momento donde se pone en juego la subjetividad y se interpreta en función de la información recibida de otras fuentes y que se relacionan con lo que se está percibiendo. Estos mensajes no suelen captarse de inmediato; por el contrario, se construye su sentido desentrañando el significado que se pueda alcanzar a través de la subjetividad y los conocimientos previos.

En este mismo sentido, es importante propiciar los propios modos de representación de las y los estudiantes: fotografías, murales, cuadros, dibujos, objetos, textos, canciones, etcétera.

Fuentes audiovisuales

La propuesta de enseñar contenidos a través de la narración cinematográfica y audiovisual es pertinente para abordar muchos de los temas del bloque. Este enfoque permite a las y los estudiantes adentrarse en el conocimiento social mediante los medios audiovisuales, lo cual incrementa su interés en lo que muchos autores denominan la "civilización de la imagen" (Rojas Mix, 2006). El propósito es que aprendan a valorar estos medios para el análisis de aspectos sociales.

Sin embargo, es necesario tener los mismos recaudos que con otras fuentes de información: contextualizar el material, analizarlo y acompañar su observación para que se realicen interpretaciones críticas y no ingenuas. Al trabajar con el visionado de películas, se debe tener presente que se trata de un relato ficcional que evoca hechos históricos. Por eso, es preciso orientar al grupo de estudiantes para que identifiquen las diferencias entre hechos históricos y la ficción. Para ello, por ejemplo, la elaboración de una ficha técnica de las películas permitirá la recopilación de información y ayudará a reconstruir el contexto de filmación que originó esa narración cinematográfica como un particular tipo de relato.

Al mirar una película se está frente a un determinado discurso y se presentan dos posibilidades de trabajo complementarias: estudiar el acontecimiento histórico sobre el cual se construyó la película; tomar la película como objeto de análisis, es decir estudiarla como producto social, determinar qué motivó su filmación en determinado momento, cómo se hizo, para qué se hizo, con qué recursos fue realizada. Será entonces un trabajo conjunto, por un lado, de análisis de la estructura narrativa de la película; por otro, de confrontación con otras fuentes de información sobre los acontecimientos estudiados con el objetivo final de que el grupo elabore un razonamiento propio y crítico.

Un ejemplo interesante para este bloque, y en relación con el tema de la conquista de América, puede ser la película "1492: La conquista del paraíso" de Ridley Scott, del año 1992. Se sugiere un análisis que tenga en cuenta dos "tiempos" de la película:

- El tiempo de la historia que narra la película.
- La selección de algunas escenas que den cuenta de formas de vida, viviendas, vestimenta, diferencias y similitudes entre las poblaciones que llegan a América y las que se encuentran viviendo en el continente, enmarcándolas en el contexto de la idea de "conquista."
- Tan importante como el primero, es el tiempo de producción de la película. Esta película es una obra artística realizada al cumplirse 500 años de la conquista de América (1992), y se enmarca en un debate sobre el significado de la conquista para Europa y para América.

También se puede analizar la música, en este caso de Vangelis, así como otras producciones musicales realizadas por músicos argentinos para los 500 años, como "Taqui onkoy", del año 1986, de Víctor Heredia, que recuerda al movimiento indígena político y cultural del mismo nombre, surgido en los andes peruanos durante el siglo XVI contra la reciente invasión española; o "Cinco siglos igual" de León Gieco, que permite analizar las consecuencias que llegan hasta la actualidad del impacto de la dominación de un pueblo sobre otro.

Orientaciones para la evaluación

Para la FG, se sugieren momentos de pausas en la enseñanza para concretar una evaluación significativa basada en criterios ya establecidos en la planificación docente, en la elaboración de registros cualitativos que permita identificar indicadores de los progresos en los aprendizajes.

La identificación de indicios acerca de qué y cómo las y los estudiantes están aprendiendo a partir de lo enseñado puede hacerse por medio de

la recolección de distintas producciones a lo largo del proceso de enseñanza. Esas producciones pueden componer un conjunto de trabajos físicos y/o digitales realizados de manera individual o en equipo (muestras de los trabajos, desde dibujos, textos, cartas, fotografías, objetos, etcétera). También, pueden incluir observaciones de las y los docentes y hasta anécdotas o incidencias individuales y grupales que no sean estrictamente cuestiones de estudio, sino detalles que pueden ayudar a comprender cómo se abordaron problemas. Incluso, se pueden incluir tablas de progreso en las que quede constancia de las actividades realizadas por cada estudiante y grupo a lo largo de un proyecto, de una secuencia didáctica, de un bloque o campo de conocimiento. Asimismo, destinar algunas tareas puntuales para evaluar conceptos y redes de conceptos con mayor precisión.

Respecto de los aprendizajes, en este bloque se sugiere valorar:

- Las concepciones e ideas previas que se ponen en juego en el aprendizaje de nuevos conocimientos, para comprender el punto de partida del grupo y de cada estudiante.
- La ampliación de la experiencia dentro de la esfera de lo cotidiano y el acceso a sistemas de mayor grado de integración entre lo lejano y lo cercano, lo remoto y lo próximo, en el espacio y el tiempo. Por ejemplo, a partir de la confección de mapas con escalas y líneas de tiempo.
- Las hipótesis que construyen con respecto al problema presentado y cómo evolucionan las interpretaciones. Por ejemplo, a partir de determinadas preguntas "de indagación" y el establecimiento de sus pertinentes "conjeturas." El tipo de preguntas, el modo de plantearlas, cómo van incluyendo argumentos al hacerlas.
- La selección de información por considerarla relevante: por ejemplo, para tomar notas, elaborar cuadros comparativos, organizar mapas conceptuales, producir textos, gráficos y mapas; la selección de objetos vinculados a una época determinada, etcétera.
- La información específica que comunican a sus pares y a otras personas en debates, coloquios y pequeños grupos.
- La identificación de las dificultades que encuentran en su aprendizaje y la acción participativa como forma de superación de las mismas.
- Las relaciones respetuosas y colaborativas que establecen con las otras y los otros, y al trabajo en equipo.
- Las posibilidades de realizar síntesis de las experiencias que han logrado construir en el marco de su entorno vital presente y pasado.

- La aplicación de estrategias y procedimientos de detección, formulación, análisis y elaboración de distintas hipótesis relacionadas con problemáticas sociales.
- La progresiva comprensión y el empleo de técnicas específicas correspondientes a los lenguajes del campo de conocimiento: por ejemplo, el correcto uso de los colores en los mapas, la confección adecuada de líneas de tiempo u otros modos de representar el tiempo y sus duraciones; organización de exposiciones orales, escritas, con objetos, el uso del lenguaje, etcétera.
- El acompañamiento en la elaboración de textos multimodales producto de indagaciones o resúmenes de determinados temas, que puedan ser compartidos con compañeras y compañeros en clase. La o el docente podrá solicitar comentarios entre las y los estudiantes, intervenir para corregir posibles errores o seguir el desarrollo del argumento y realizar un esquema en el pizarrón.
- La utilización de distintas unidades de medida para establecer distancias, intervalos de tiempo, ubicaciones geográficas y temporales.
- La aplicación de la pertinencia de la utilidad de diferentes números para diferentes situaciones.

Las orientaciones de este documento subrayan que la enseñanza invite a comparar, relacionar, clasificar, analizar, reflexionar. Hay que tener en cuenta que la evaluación debe estar relacionada con lo que haya sido enseñado. Por lo tanto, necesita ser coherente como para brindar información para evaluar desempeños y considerar que los desempeños de las y los estudiantes no son absolutos del tipo "todo o nada"; por ello, habrá que distinguir niveles y características de progreso en los conocimientos.

Indicadores de avance del aprendizaje

En el transcurso del desarrollo del bloque, las y los estudiantes:

Las y los adolescentes y jóvenes y la participación

- Comparten prácticas sociales participativas, tanto con pares como intergeneracionales.
- Construyen gradualmente su autonomía.
- Distinguen los ámbitos público y privado y su participación en ellos.
- Desarrollan su estilo personal y su autonomía.
- Participan en eventos y espacios culturales de jóvenes.

El mundo natural: las sociedades recolectoras-cazadoras y agrícolo-ganaderas

- Comprenden la relación de la humanidad con la naturaleza en la etapa del mundo natural.
- Analizan imágenes y/o sonidos.
- Formulan preguntas.
- Realizan entrevistas, observaciones, mapas y redes conceptuales, cuadros y resúmenes.

Entre mundos: Europa coloniza América

- Comprenden gradualmente su interpretación de los procesos históricos de conquista y colonización de la América española.
- Sistematizan la información y la comparten.
- Analizan imágenes y/o sonidos.
- Formulan preguntas.
- Realizan entrevistas, observaciones, mapas y redes conceptuales, cuadros y resúmenes.

El espacio latinoamericano

- Entienden la idea de diversidad cultural y la importancia de respetarla en el espacio latinoamericano.
- Contextualizan el espacio geográfico latinoamericano.
- Aceptan la diversidad y reconocen la desigualdad en el territorio latinoamericano.
- Se acercan a la idea de interculturalidad y advierten pertenencias y relaciones interculturales en las que viven.

Identidades nacional, bonaerense y local

- Crean y participan activamente de conmemoraciones vinculadas a acontecimientos locales, provinciales y nacionales para tomar conciencia gradualmente de su identidad nacional y bonaerense.
- Comprenden e interpretan gradualmente las relaciones históricas entre el pasado y el presente.
- Incrementan el sentido de las conmemoraciones y celebraciones de acontecimientos locales, bonaerenses y nacionales.

Prácticas del lenguaje situadas

- Participan en interacciones con medios y con instituciones, según diferentes propósitos, contextos y grados de formalidad.
- Acceden a fuentes de información.
- Comprenden, registran, organizan y comunican información.
- Incorporan gradualmente vocabulario específico en la lengua, código o sistema personalizado.

Prácticas matemáticas situadas

- Utilizan distintas unidades de medida para establecer distancias, intervalos de tiempo, ubicaciones geográficas y temporales.
- Reconocen y operan con el sistema de numeración decimal teniendo en cuenta los diferentes usos sociales del número.

Cuando algunas o algunos estudiantes trabajen contenidos de bloques siguientes, se reconsiderarán los indicadores de avance de acuerdo con lo enseñado.

Bloque Ciudadanía y Política

Primer / Segundo Ciclo - Tercer y cuarto año

El bloque Ciudadanía y Política y su enseñanza

Este bloque aborda el énfasis en una dimensión "más política" de la ciudadanía. Introduce la perspectiva de los DDHH, la construcción del significado de ser sujetos de derecho, y, en particular, problematiza la situación de las personas con discapacidad. Asimismo, plantea la valoración y el conocimiento de la multiplicidad sociocultural y diversidad natural y la distingue de las situaciones de desigualdad que existen en nuestra sociedad.

Desde los procesos históricos de construcción de Estados de derecho, propone observar críticamente la realidad actual de nuestro país, y el contexto regional y global hasta lo comunitario con una perspectiva de igualdad, emancipación y justicia. En coherencia con ello, forma en la importancia de intervenir en prácticas comunitarias que gestan otras condiciones de vida posibles en las que las y los estudiantes sean también protagonistas.

Propósitos

- Educar en prácticas de la ciudadanía que aporten a la construcción de proyectos de vida como sujetos políticos con la mayor autonomía posible, incluso con niveles de asistencia.
- Colaborar en la adquisición de herramientas simbólicas que permitan a las y los estudiantes entenderse como sujetos de derecho.
- Enseñar a las y los estudiantes a comprender los cambios producidos en la relación de la humanidad con la naturaleza en la etapa del mundo técnico y la industrialización.
- Formar en la interpretación crítica de los procesos históricos de independencia latinoamericanos y la construcción de los Estados nacionales (S. XIX).
- Ofrecer propuestas de enseñanza que les permitan conocer la diversidad natural y la multiplicidad cultural del espacio vivido en la Argentina actual.
- Elaborar propuestas de enseñanza que colaboren en la construcción de la propia identidad nacional y bonaerense de las y los estudiantes de la Formación Integral.

- Proponer situaciones didácticas donde se pongan en juego ideas matemáticas, construidas dentro y fuera de la escolaridad y que funcionan como herramientas para ampliar las posibilidades de conocer el mundo.
- Desarrollar prácticas del lenguaje que permitan incrementar las posibilidades de interacción, y de acceder a la información, comprenderla, reformularla y comunicarla.
- Incorporar vocabulario específico en la lengua, código o sistema personalizado.

Objetivos de aprendizaje

Al finalizar el bloque, se espera que las y los estudiantes puedan:

- Contar con mayores y distintas herramientas en la construcción de proyectos de vida autónomos y como sujetos políticos, aunque necesiten niveles de asistencia significativos.
- Adquirir herramientas simbólicas que les permitan a las y los estudiantes entenderse como sujetos de derecho.
- Comprender los cambios producidos en la relación de la humanidad con la naturaleza en la etapa del mundo técnico y la industrialización.
- Conocer e interpretar críticamente los procesos históricos de independencia latinoamericanos y la construcción de los Estados nacionales (S. XIX).
- Conocer y valorar la diversidad natural y la multiplicidad cultural del espacio vivido en la Argentina actual.
- Ser conscientes gradualmente y partícipes de la propia identidad nacional y bonaerense.
- Conocer, comprender y utilizar diferentes sistemas de numeración.
- Determinar duraciones a partir del uso de relojes y calendarios para ubicar diferentes acontecimientos y ubicarse en el tiempo.
- Determinar y comparar distancias y ubicaciones a partir de reconocer la longitud como un atributo de la medición con instrumentos convencionales y no convencionales.
- Construir relaciones entre diferentes variables representadas en un gráfico, tabla, ejes cartesianos.
- Emplear el lenguaje como instrumento de elaboración conceptual.
- Acceder a información, comprenderla, reformularla y comunicarla.
- Incorporar gradualmente vocabulario específico del campo en la lengua, código o sistema personalizado.

Organización de contenidos

Los contenidos se presentan en ejes organizadores que reúnen prácticas y sus conocimientos involucrados agrupados en núcleos temáticos conformando una estructura de sentido. Los mismos contenidos cobrarían significados diferentes organizados de otro modo. No es posible pensarlos como una lista de temas inconexos, sino relacionados entre sí. En "Perspectivas y potencialidad de los contenidos del eje" se exponen sus alcances conceptuales (puntos de vista, con qué extensión y profundidad posibles) y su potencialidad (posibles puntos de entrada y en qué tipo de proyectos y secuencias se podrían incluir).

Los ejes del bloque son:

- Las y los adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho y sujetos políticos.
- El mundo técnico: las sociedades industriales.
- Latinoamérica: los procesos de descolonización y la formación de los estados nacionales en el siglo XIX.
- El Estado de derecho en Argentina.
- El espacio argentino en la actualidad.
- Identidades nacional, bonaerense y local.
- Prácticas del lenguaje situadas.
- Prácticas matemáticas situadas.

El estudio de los ejes se distribuirá a lo largo de los 2 años del bloque. En la enseñanza, no se espera que se siga el orden en el que están presentados en este Diseño. Sin embargo, se sugiere comenzar por núcleos del eje "Las y los adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho y sujetos políticos", aunque no se agoten de una sola vez.

La selección de contenidos puede ser la misma para todo el grupo o diferente, según su constitución en función de las trayectorias (pluriciclos/ años), para organizar distintos recorridos con un concepto/tema/problema y tareas en común.

En cada propuesta, se deben incluir las prácticas del lenguaje situadas que se van a profundizar y prácticas matemáticas situadas, si fuera necesario.

Dados los avances dispares en los aprendizajes, se debe contemplar que algunas y algunos estudiantes trabajen contenidos del bloque anterior o siguiente.

Eje. Prácticas del lenguaje situadas (p. 204)

Eje. Prácticas matemáticas situadas (p. 207)

Las y los adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho y sujetos políticos

El eje presenta la perspectiva de Derechos Humanos, entendidos como condición ciudadana otorgada desde el Estado, pero cuya constitución es producto de luchas sociales a lo largo de la historia. Sus contenidos proponen a las y los adolescentes y jóvenes asumirse como sujetos de derecho y sujetos políticos. En continuidad con el bloque anterior, profundiza el sentido y las herramientas de participación en la escuela y la comunidad.

Prácticas	Conocimientos involucrados
Asumir la perspectiva de los DDHH. Asumirse y conducirse como sujetos de derecho. Ejercer la vida asociativa. Ejercer derechos y responsabilidades.	**Las y los adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho y sujetos políticos** Los Derechos Humanos. La política y lo político: ser sujetos de derecho y sujetos políticos. Conocimiento y exigibilidad de derechos. Responsabilidades de ciudadanía en distintos ámbitos. Adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho y sujetos políticos. Los espacios juveniles de participación promovidos por el Estado (leyes, planes, programas, Parlamento del Mercosur, Jóvenes y Memoria, otros). **La participación en la escuela y la comunidad** Formas de protagonismo colectivo en la escuela. La participación en espacios comunitarios. Arte, ámbitos de difusión y conversación pública -radios, revistas, redes sociales-, proyectos de mejora, organización de eventos, participación en espacios socioeducativos, entre otros. Organizaciones de la comunidad con fines diversos.

Perspectivas y potencialidad de los contenidos

La palabra "política" proviene etimológicamente del término griego "polis", generalmente traducido como ciudad-Estado, en alusión a la autonomía política de las ciudades griegas antiguas y en ese sentido, la participación política incluye todas las actividades y acciones que realizan las personas en relación con el Estado y los asuntos públicos. En el eje, se propone pensar la política y lo político de manera amplia y no restringida a ciertos esquemas institucionales o acerca de "cómo" debería ser la participación de las y los adolescentes y jóvenes. Tampoco, participar en política implica solamente votar, ocupar cargos en el gobierno o formar parte de un partido político, hechos que son claramente objeto de enseñanza. Su sentido profundo alude

a lo que es común, lo que pertenece a todas y todos: lo que es público. Entonces, entre otras acciones, supone asistir a manifestaciones; supervisar las acciones de los representantes y autoridades públicas; reclamar, opinar, apoyar o criticar las decisiones de los gobernantes; deliberar, dialogar y confrontar pacíficamente las ideas sobre los asuntos de interés público; poner en práctica la decisión de la mayoría respetando a las minorías; informar y ser informadas e informados de los asuntos públicos, es decir, de aquellas cuestiones que afectan al conjunto de los integrantes de una asociación, una comunidad o el Estado. De ahí, que la escuela es un lugar privilegiado para construir la vivencia de lo común.

Un aspecto nodal para toda concepción sobre lo público es la perspectiva transversal de los derechos humanos. Ser libres e iguales, tener una nacionalidad, votar, disfrutar del tiempo libre, no ser víctimas de discriminación, acceder a una casa, a comida y asistencia médica, recibir educación, hacer actividades culturales, circular libremente, exigir y respetar derechos. Todas y todos tenemos todos los derechos por el simple hecho de ser personas.

En 1945, después de la Segunda Guerra Mundial en la que murieron 54 millones de personas, un conjunto de países se propuso crear una organización supranacional para regular las relaciones entre los Estados: la Organización de las Naciones Unidas (ONU).

El 10 de diciembre de 1948, la Asamblea General de las Naciones Unidas, reunida en París, Francia, aprobó la Declaración Universal de Derechos Humanos. La República Argentina fue uno de los países firmantes. Mediante este documento, los Estados firmantes reconocieron "la dignidad intrínseca y los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana" y establecieron que la libertad, la justicia y la paz son valores deseables para el desarrollo de la vida humana.

Las razones de la necesidad de esta Declaración están relacionadas con el momento histórico vivido en Europa antes y durante la Segunda Guerra Mundial. Entre 1933 y 1945, el régimen nazi y sus colaboradores llevaron a cabo la persecución sistemática y burocráticamente organizada y el aniquilamiento de los judíos europeos. Los judíos fueron las víctimas principales –resultaron asesinados seis millones de personas–, mientras que los gitanos y los discapacitados también resultaron objeto de la destrucción y reducción catastrófica invocando razones raciales, étnicas o nacionales. A su vez, los homosexuales, los testigos de Jehová, los prisioneros de guerra soviéticos y los disidentes políticos sufrieron también persecución y muerte bajo el régimen nazi.

Así, los horrores de los totalitarismos y la segunda guerra mundial provocaron la reacción de dirigentes políticos que comenzaron a considerar

que los límites nacionales de la ley constitucional no bastaban para la protección de las personas integrantes de la humanidad, ya que los problemas y los conflictos que afectaban su vigencia trascendían las fronteras de cada país.

Es importante enseñar que: todo Estado debe asegurar el cumplimiento de los Derechos Humanos a su población y todo Estado es capaz de violar dichos derechos por acción u omisión; es decir, por atentar contra los Derechos Humanos de forma directa, o bien dejando que hechos o procesos violatorios de estos ocurran, sin intervenir adecuadamente. Se propone trabajar en profundidad el principio de igualdad y no discriminación; se puede explicar a través de ejemplos cuáles son sus características. Asimismo, se trata de presentar los derechos humanos como una construcción colectiva, con disputas permanentes sobre su significado y alcance: esto significa que los de exclusión y desigualdad no son temas privados, sino asuntos públicos; por lo tanto, se producen avances en nuevos derechos y formas de proteger aquellos que no se resguardan.

Vinculado con esto, Marshall (1976) sistematiza la historia de la construcción de la ciudadanía separando el análisis en tres elementos: civil, político y social. Al abordar el contenido de los derechos humanos, es importante explicar que estos abarcan derechos de distinta naturaleza y que constituyen una conquista fruto de un camino de expansión progresiva a escala global: los derechos civiles (en el siglo XVIII, llamado derechos de primera generación), los derechos políticos (en el siglo XIX, de segunda generación), y los derechos sociales (en el siglo XX, de tercera generación) a los que se suman actualmente los derechos ambientales y los derechos culturales, que se encuentran en proceso de mayor reconocimiento en la actualidad. Es importante enseñar que, en Argentina, los derechos civiles comenzaron a gestarse con la Revolución de 1810, aunque tuvo que pasar más de un siglo para que fueran extendidos plenamente a las mujeres. Los derechos políticos se sancionaron plenamente recién con la Ley Sáenz Peña, en 1912, para los varones, mientras que las mujeres debieron esperar hasta la llegada del peronismo y la sanción del voto femenino en 1947.

Por otra parte y vinculado con lo anterior, vivenciar la política a través de la participación en la escuela y la comunidad permite, por un lado, continuar con las prácticas de interacción social que se comenzaron a partir del aprendizaje de los contenidos del primer bloque. Por el otro, construir la idea de política y de derechos humanos desde la propia experiencia. Además, participar de acciones para visibilizar la problemática de las personas con discapacidad, conectarse con colectivos de personas con discapacidad en el ámbito local permite visibilizar sus demandas; también, formar en la conciencia de incidir en las políticas públicas sobre el tema y en el debate acerca del rol del Estado como garante del bien común.

Además, el eje propone también continuar profundizando las formas de participación en la escuela y la comunidad en una rica vida cultural.

El mundo técnico: las sociedades industriales

Este período que aborda el eje, según Santos (Op.Cit.), abarcaría un largo plazo que podría delimitarse desde la revolución agrícola hasta la revolución industrial (con hitos en ese extenso proceso) y testimonia el surgimiento y desarrollo de numerosa y variada tecnología aplicada a la producción en diversos espacios geográficos y en diferentes momentos históricos. El eje se propone avanzar en una continuidad histórica con el eje "El mundo natural" del bloque anterior; pero en este caso, haciendo hincapié en la revolución industrial de los siglos XVIII y XIX en Europa y sus consecuencias.

Prácticas	Conocimientos involucrados
Conocer e interpretar los cambios en la relación sociedad-naturaleza a partir de la industrialización. Leer con perspectiva histórica y situada la forma de alteración de la naturaleza por parte de los grupos humanos. Contextualizar en tiempo y espacio los conflictos, revoluciones e imperialismos. Interpretar los efectos de las dominaciones sobre los pueblos.	**El avance de la producción y la tecnificación sobre la naturaleza** La revolución industrial de los siglos XVIII y XIX en Europa. El paso de la manufactura a la fábrica. Consecuencias sociales de la industrialización. Beneficios y perjuicios. **Alteración de la naturaleza** Pérdida de especies, recursos naturales y contaminación. **Procesos de dominación de unos pueblos sobre otros** Imperialismo y colonialismo europeo en el siglo XIX, como consecuencia de la expansión industrial. La colonización de Asia y África.

Perspectivas y potencialidad de los contenidos

El eje pone en relación cómo el avance de la producción y la tecnificación ha resultado en una creciente alteración cada vez mayor de la naturaleza al punto de generar pérdidas de especies, de recursos y contaminación. Además, ha promovido procesos de expansión y, por ende, de dominación territorial y de sometimiento de unos pueblos sobre otros. Serán las y los docentes quienes determinen el grado de profundidad y detalle de esas relaciones que necesitan ser contextualizadas en un marco histórico y geográfico específico, e involucrando a ciertos sujetos sociales. Esto debe mantener una continuidad con los temas estudiados en el bloque anterior y establecer conexiones con la actualidad.

El proceso de avance de la producción y la tecnificación sobre la naturaleza refiere a la idea de que, a lo largo de la historia, se han sucedido diversas civilizaciones que, en distintos lugares, mostraron una notable capacidad de dominio de la naturaleza a través de las técnicas que descubrieron y perfeccionaron. Tal sucesión no implica necesariamente herencia, sino, frecuentemente, recreación. En aquellos países y regiones donde estaban disponibles técnicas más avanzadas y podían ser aplicadas a la transformación de la naturaleza, el medio técnico era más complejo. Esto da origen al comienzo del proceso de unificación de las técnicas, aunque según los lugares, la diversidad de su uso continúa siendo llamativa. Si bien desde fines del siglo XV podemos ubicar el inicio de las manufacturas y de un capitalismo comercial vinculado al comercio colonial, el perfeccionamiento técnico se fue haciendo más rápido y el uso de técnicas más extendido, culminando en la Revolución industrial originada en Inglaterra a mediados del siglo XVIII. Si bien se produjo una gran transformación con un cambio técnico: el empleo del vapor como fuente de energía para mover las maquinarias, la consecuencia principal de esta revolución productiva fue que dio lugar a una nueva manera de organizar el trabajo: el trabajo por un salario, ya que carecían por completo de medios de producción propios y se veían obligados a vender su fuerza de trabajo. La totalidad de los medios de producción quedaron en poder de los empresarios que aportaban el capital y las grandes fábricas fueron el ámbito en el que se elaboró la mayor parte de los productos industriales, dando inicio así al capitalismo industrial. Durante el siglo XIX, el trabajo industrial se extendió por gran parte del planeta hasta transformarse en el modelo predominante para organizar el trabajo. Desde los primeros tiempos de la industrialización hasta el presente, la producción fabril ha ido cambiando, tanto en los aspectos tecnológicos como en los aspectos organizativos.

Entender el impacto que produjeron las innovaciones técnicas y las revoluciones industriales en diferentes momentos históricos y diversos espacios geográficos, en la sociedad, la economía y la cultura, invita a generar pro-

puestas de enseñanza para relacionar pasado y presente y para comparar el desarrollo del capitalismo con sus características peculiares en cada sociedad. En el mismo sentido, referirse a los grandes inventos que marcaron hitos en la historia. Además, es potente crear estrategias de enseñanza que permitan comparar el vínculo entre naturaleza y cultura a partir de la alteración producida por el maquinismo, sus beneficios y perjuicios y actuar diseñando dispositivos de intervención en la realidad social. Así, se pueden abordar cambios significativos en el siglo XIX: la aplicación de la máquina a vapor también en el transporte marítimo aceleró las comunicaciones entre continentes y aceleró la expansión colonial de Europa hacia Asia y África.

Retomando lo visto en el bloque anterior, la ruptura del orden colonial está relacionada con la Revolución industrial inglesa, que consolidaría el capitalismo industrial en el siglo XIX. Con el desarrollo industrial de otras naciones europeas comienza la expansión ultramarina, la concentración del capital y se consolida la división internacional del trabajo. La competencia entre las potencias por nuevos mercados desata una carrera imperialista y colonialista, que se convertirá en un antecedente de la primera guerra mundial.

Latinoamérica: los procesos de descolonización y la formación de los estados nacionales en el siglo XIX

Este eje de contenidos contempla el proceso que, a largo plazo, permite comprender las transformaciones estructurales de los pueblos de América, después de las guerras de independencia. Así, la ruptura del orden colonial produjo, por ejemplo en el Río de la Plata, una fragmentación política de la que emergieron estados provinciales de naturaleza confederal, como respuesta a la transición entre el viejo orden colonial y las nuevas formas representativas.

Prácticas	Conocimientos involucrados
Contextualizar en tiempo y espacio. Comprender las ideas de cambio y continuidad. Comprender las ideas de causas y consecuencias, multiperspectividad y controversia. Interpretar la numeración romana en el contexto temporal.	**La conformación de los Estados Nacionales latinoamericanos en el contexto mundial** Guerras de independencia de principios del siglo XIX. Formas de organización política, relaciones sociales, económicas, división del trabajo de los Estados nacionales latinoamericanos. **Proceso de la independencia argentina** Desde la revolución de mayo de 1810, la independencia en 1816 hasta 1820. Abolición de la esclavitud. Formas de gobierno. Guerras de la Independencia. **Conflictos y acuerdos sobre diferentes proyectos de país** La autonomía de las Provincias Unidas del Río de la Plata (1820-1829). Desde la confederación rosista hasta la república liberal. La Constitución Nacional de 1853. La Organización Nacional hasta fines del S XIX.

Perspectivas y potencialidad de los contenidos

En continuidad con el bloque anterior, el eje pretende abordar la ruptura con el orden colonial como un proceso regional en América Latina y no solo local. En el estudio de la etapa de formación de los Estados Nacionales en América Latina, se puede analizar cómo esta –que se dio en un contexto de crisis y cambios económicos generalizados y con una fuerte presencia de Gran Bretaña– produjo un escenario que desestabilizó a los nacientes gobiernos y condicionó la conformación de Estados independientes. En ese marco, entender el proceso de construcción del Estado Nacional en la Argentina permite tender puentes entre el pasado y el presente, ya que las características del sistema político y económico de nuestro país en el contexto regional y su estructura social tienen una clave de interpretación en el transcurso histórico del siglo XIX.

En el caso de la República Argentina, durante el siglo XIX y a partir de las guerras de independencia, se abre un complejo proceso de construcción del Estado Nacional. El Estado Nacional en Argentina se conformó bajo una forma de dominación oligárquica. Ello significó la exclusión de la mayoría de la sociedad de los mecanismos de decisión política, lo cual originó el surgimiento de partidos y movimientos políticos como el radicalismo, el socialismo y el anarquismo, exponentes de las nuevas clases medias y el proletariado urbano que pugnaban por tornar visibles sus reclamos de participación. Este proceso de construcción del Estado Nación se estructuró en torno a un modelo agro exportador que tenía como objetivo incorporar a la Argentina al mercado mundial como proveedora de materias primas y receptora de productos manufacturados.

Se propone retomar hechos, acontecimientos y características analizadas en el bloque anterior, referidas a la situación colonial, para dar cuenta de los cambios y continuidades del período, así como las regularidades y sus causas. Este núcleo temático es aquel al que se le dará mayor centralidad frente a lo regional.

Se sugiere presentar el período profundizando en los contenidos que se enuncian en el eje, poniendo el acento en la cuestión de los "conflictos y acuerdos sobre los diferentes proyectos de país", a saber: las autonomías provinciales (1820-1829); la confederación rosista (1829-1852); y la organización del Estado moderno. La Constitución Nacional de 1853, la integración territorial y la consolidación del poder económico de los sectores dominantes terratenientes. El control del poder por parte de las elites oligárquicas: elecciones y participación política. La crisis del régimen conservador: la revolución del 90 y los sectores reformistas; presentados como períodos con sus características predominantes.

No se propone un recorrido detallado de todo el período, aunque sí es importante presentar un desarrollo que pueda construir algunas referencias y que sostenga como idea central la construcción de un Estado, de la ciudadanía y la Nación. Así es importante referirse, por ejemplo, al lugar de las mujeres y de otras minorías en las luchas por la independencia.

El estado de derecho en la Argentina actual

Este eje reúne un conjunto de contenidos vinculados a la relación entre Estado y ciudadanía en la Argentina actual. En este sentido, se propone el conocimiento y análisis de la Constitución Nacional, en especial de los derechos y garantías y de la organización de los tres poderes del Estado. Se incluye la conceptualización de los derechos de las y los adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho y de las personas con discapacidad.

Prácticas	Conocimientos involucrados
Asumir y transversalizar la perspectiva de los DDHH. Formular hipótesis, construir argumentos y extraer conclusiones. Asumirse y conducirse como sujetos de derecho. Ejercer derechos y responsabilidades. Analizar críticamente la información. Intercambiar diferentes puntos de vista. Aceptar la diversidad y reconocer la desigualdad social.	**Relaciones entre el Estado y la ciudadanía** Igualdad de cada ciudadana y ciudadano ante la Ley. La Constitución Nacional. Derechos y garantías para la ciudadanía. La democracia como forma de gobierno. Los partidos políticos. Organización del Estado (división de poderes). Organismos de protección de la ciudadanía: INADI, Defensa del Consumidor, Defensor del Pueblo, Servicio Local. La lucha por los derechos. Los derechos conquistados. **Los derechos de las minorías** Diferentes sistemas de dominación social en la actualidad. Minorías y derechos. Género, sexualidades, etnia, capacitismo, adultocentrismo, otros. **Los derechos de las personas con discapacidad** Los derechos y las responsabilidades de las personas con discapacidad. Los derechos y las responsabilidades de las instituciones y los agentes públicos hacia las personas con discapacidad. Convención Internacional de las Personas con Discapacidad. Leyes, Planes, Programas. Programa ADAJUS (de acceso a la justicia para personas con discapacidad). Las personas con discapacidad y la participación en asuntos públicos. Los medios de comunicación como fuente de información. La influencia en la opinión pública. Redes sociales.

Perspectivas y potencialidad de los contenidos

El núcleo referido a las relaciones del Estado y la ciudadanía propone un recorte que se sustenta en la idea de la igualdad de cada ciudadana y ciudadano ante la Ley. El ejercicio de la ciudadanía requiere de la distribución de la palabra, así como de la riqueza, pero no todas las voces tienen las mismas posibilidades de hacerse escuchar en sociedades y culturas estructuradas en la diversidad y la desigualdad. La exploración de la Constitución Nacional, especialmente los apartados sobre "derechos y garantías", puede ser una buena puerta de entrada al conocimiento de los derechos adquiridos por la ciudadanía.

Los derechos sociales en nuestro país fueron sancionados con la elaboración de la Constitución de 1949 (el artículo "14 bis" en la versión actual refleja esos derechos adquiridos y mantenidos en la reforma de 1957) y se fue consolidando un Estado fuerte (modelo del Estado de Bienestar) hasta su entrada en crisis en la década del 70 y quiebre en la década del 90. En dicho contexto, el país ratificó e incorporó en su Constitución Nacional tratados internacionales que reconocen los derechos de niñas, niños y adolescentes y existe un avance hacia la implementación de políticas con acuerdo al derecho legislado en los últimos años.

El análisis de la relación entre Estado y política lleva a enfatizar la interrelación Estado-sociedad para interpretar el porqué de determinadas políticas y proponer cambios. El Estado se constituye en garante primero y último de las condiciones necesarias para el ejercicio pleno de la ciudadanía. Por su parte, las ciudadanas y los ciudadanos, en forma individual o a través de sus organizaciones, son garantes del ejercicio ciudadano pleno y del cumplimiento del papel del Estado como garante principal.

Los derechos de las personas con discapacidad tendrán particular atención en este eje. Es ineludible que las y los estudiantes conozcan las normas, planes y programas focalizados en aquellas y tengan herramientas para su interpretación.

La potencialidad de este eje de contenidos radica en la valoración del espacio escolar en su articulación con la comunidad. Sabido es que las leyes y las instituciones que respaldan la ciudadanía no son neutras sino resultantes de procesos de disputa entre sujetos sociales con poderes diferenciales de incidencia en los niveles de planificación de la política pública. En el espacio escolar y en su articulación con la comunidad, las y los actores institucionales cuentan con distintas formas de incluirse en la práctica política, entendiendo éstas como acciones cotidianas de participación e incidencia en su contexto sociocultural. Este ámbito se plantea como el espacio privilegiado para el tratamiento de las temáticas vinculadas a las instituciones de la vida democrática, es decir a la relación de las

personas entre sí y con el Estado para la constitución de un orden democrático. Se ofrecen, por lo tanto, elementos para promover una reflexión crítica sobre participación, ciudadanía y su vinculación con las políticas públicas en particular y lo político en general. La participación en el espacio público está enmarcada en las características del Estado de derecho en nuestro país, pero también debe entenderse en relación con los procesos latinoamericanos y en el contexto de la globalización. Así, aparecen problemáticas vinculadas a las cuestiones de género, etnia, desigualdad social, y el papel de los medios masivos de comunicación en la formación de la opinión pública.

El espacio argentino en la actualidad

En este eje, se pretende dar cuenta de la diversidad natural y la multiplicidad sociocultural de Argentina, la construcción sociohistórica de los ambientes de su territorio, sus rasgos productivos y la significación social de los mismos. La enseñanza de los ambientes requiere incorporar funcionalmente el conocimiento de los aspectos físico-naturales fuera de todo determinismo ambiental y en acuerdo con los lineamientos teóricos que conceptualizan la diversidad territorial y ambiental como el escenario activo de la cultura y la naturaleza.

Prácticas	Conocimientos involucrados
Contextualizar los diversos espacios geográficos argentinos. Intercambiar diferentes puntos de vista. Aceptar la diversidad y reconocer la desigualdad social. Identificar causas y consecuencias de las problemáticas ambientales.	**Formas de constituir y habitar el espacio** La diversidad natural y sociocultural argentina. Las economías regionales pampeana y extrapampeanas. **Las situaciones sociales de igualdad y desigualdades regionales** Acceso a la vivienda, salud y educación. **Activismo ambiental** El activismo ambiental, y en particular, de las y los jóvenes. La construcción y formación ciudadana como parte de la justicia ambiental.

Perspectivas y potencialidad de los contenidos

El ambiente es el espacio de intercambio que diariamente comparten las personas. Se trata de todo lo que las rodea, ya sea biológico (vecinos, mascotas y plantas), orgánico (objetos de madera, desechos de animales) o

inorgánico (el aire que se respira, el suelo que se pisa y el agua que se usa o que las rodea). Los ambientes no son consecuencia de un "proceso lineal" que deriva siempre en determinados "resultados." Por el contrario, se constituyen como medio y producto de una imbricación de naturaleza y cultura, que encuentra en el escenario físico la posibilidad y también el límite para particulares y distintivas formas de apropiación de la naturaleza, una consecutiva organización del espacio y también la construcción de espacios de identidad para las comunidades que los habitan.

Las personas y las sociedades se imbrican mediante el trabajo humano para la producción de paisajes, lugares y, por ejemplo, para el caso de nuestro país, en el desarrollo de las economías regionales y la Pampa húmeda. Las formaciones sociales de las economías regionales o economías regionales extrapampeanas y la Pampa húmeda que caracterizan a grandes rasgos la configuración geográfica del territorio como un conjunto indisoluble de factores naturales y elementos construidos, deben ser enseñadas haciendo énfasis en las condiciones físico naturales para la producción como vía de acceso para la comprensión, de modo no determinista, de la diversidad biológica pero también de los distintos modos de vida.

Esto supone, aun a pequeña escala, cómo se habita ese espacio y se construye el territorio que varía a lo largo de un día, por ejemplo, en cómo se trasladan las personas, qué actividades realizan, con quiénes se encuentran. Por otra parte, se podrían abordar cuestiones vinculadas a los encuentros y distancias entre grupos culturales enfatizando cómo se expresa en nuestro país, en las localidades y comunidades, y sobre los prejuicios y la riqueza de esos encuentros y el enriquecimiento de vivir en sociedades plurales. En este sentido, conocer comunidades diversas, indagar la situación de pueblos originarios hoy, por ejemplo en la provincia de Buenos Aires, sus condiciones de vida y de acceso a salud y educación, dan cuenta de la diversidad cultural, pero también de la desigualdad social. Por otro lado, esto deriva en que los contenidos usualmente denominados físico-naturales sean enseñados geográficamente a partir de su problematización y significación social.

La potencialidad de los contenidos de este eje está relacionada con la incorporación a la enseñanza de las cuestiones vinculadas a los problemas ambientales actuales y a los derechos ambientales, algunos de ellos ya expresados en la reforma constitucional de 1994, pero que cobran particular relevancia a partir de la Ley de Educación Ambiental. Así, se busca vincular estos contenidos con el eje temático del Estado de derecho, por ejemplo. En este sentido, el eje propone específicamente la participación de las y los adolescentes y jóvenes en cuestiones de activismo ambiental en sus localidades. Por lo tanto, se podrían abordar propuestas de enseñanza en común o trabajadas desde distintas dimensiones con el campo del Quehacer Científico-Tecnológico, según lo que pueda aportar cada espacio curricular.

Identidades nacional, bonaerense y local

Este eje aborda las conmemoraciones y celebraciones locales, nacionales, regionales y globales (efemérides), pero en el marco de los procesos históricos y sociales interconectados y no como eventos aislados, y con sentidos de emancipación, igualdad y justicia, integrándose en la idea de derechos humanos, en permanente reconstrucción, y en plural, ya que, en el caso de la provincia de Buenos Aires, las identidades locales se enlazan con la provincial y también con la historia nacional.

Prácticas	Conocimientos involucrados
Construir sentidos colectivos y con multiperspectividad sobre acontecimientos que se conmemoran o celebran. Conmemorar y celebrar acontecimientos locales, bonaerenses y nacionales. Participar en conmemoraciones escolares y comunitarias.	**Conmemoraciones y celebraciones** Acontecimientos locales, nacionales, regionales y globales abordados en el marco de procesos históricos, y con un sentido de emancipación, igualdad, justicia. El sentido de la celebración y la conmemoración personal, comunitaria y social. El lugar relevante de las mujeres y otras minorías en los procesos de independencia argentina y latinoamericano. El protagonismo de las mujeres en la ciencia, las artes, etcétera.

Perspectivas y potencialidad de los contenidos

Los distintos acontecimientos inscriptos en la memoria colectiva, desde el calendario escolar o conmemoraciones locales, son una oportunidad para problematizar la idea de los derechos humanos como una construcción colectiva, producto de luchas, negociaciones y conflictos. Para su tratamiento, es preciso inscribir esos acontecimientos que se recuerdan en procesos históricos más amplios que les otorgan sentido vinculándolos entre sí, contextualizándolos y produciendo discursos escolares que rescaten los valores de igualdad y justicia. Se pretende que las y los estudiantes puedan vivenciarse como sujetos de derecho en el marco de la comunidad donde habitan. Por eso, las celebraciones escolares tienen que ser un espacio de formación ciudadana.

Para lograr esa resignificación, por ejemplo, las efemérides no deben ser abordadas en forma accidental ni fragmentaria, como hechos disociados entre sí y sacados del contexto económico, social y cultural al que pertenecen. Para ello, se propone su incorporación a la planificación áulica. Cuando formen parte de los períodos propuestos por los contenidos del

bloque, se podrá profundizar su sentido en el marco de procesos ya presentados en primer año, es decir que estando disponible una historia de largo plazo, se podrá recortar el acontecimiento que se recuerda. Cuando su conmemoración o celebración no se corresponda con lo estudiado en un bloque, se podrán contextualizar conforme las referencias globales ya construidas y ser abordadas con nuevos rasgos, por ejemplo de acuerdo con la definición institucional para ese año en la celebración comunitaria con o sin preparación previa.

Así como el conocimiento es un producto social, por ejemplo un acto escolar puede ser un espacio de socialización del trabajo áulico e institucional y no de producciones incidentales ni aisladas. El tratamiento en profundidad de los contenidos a través de fuentes diversas de información permite que el producto sea el resultado de lo trabajado durante un periodo de tiempo que se pone en común con la comunidad. Según la definición institucional, un grupo escolar puede invitar a la celebración o conmemoración habiendo profundizado su sentido y coordinado actividades que incluyan a la comunidad educativa en las mismas.

Orientaciones didácticas

La enseñanza en este bloque también debe orientarse teniendo en cuenta la complejidad del objeto social, su estudio en profundidad y la participación de las y los estudiantes en la construcción de sus vínculos con los contenidos de la enseñanza. Por ello, las propuestas didácticas se dirigirán a la interpretación de realidades sociales situadas y, muchas veces, a incidir en ellas. Por otro lado, se sistematizarán prácticas y temas puntuales sin recortar contextos de indagación. Se podrán abordar los contenidos a distintos niveles posibles de comprensión, desde algunos más prácticos hasta otros más declarativos.

> Las alternativas didácticas que se proponen en cada bloque son válidas para todo el trayecto del campo. En cada caso, se podrán ajustar y complejizar en función de las propuestas de enseñanza. Se recomienda repasar las sugerencias de los otros bloques y en especial, las referidas a los contenidos mayormente vinculados con procesos históricos en las orientaciones para primer y segundo año.

Contextos de indagación

En este bloque se puede avanzar gradualmente hacia la problematización de temas controvertidos, es decir, ciertos conflictos sociales donde existan posiciones divergentes, permitiendo modelizar aspectos como la no

linealidad causa-efecto y la superación de simplificaciones al encontrar una vía de explicación en la existencia de "buenos y malos". A través de su estudio, se podrá tomar posición, o al menos experimentar las tensiones de posturas contrapuestas, y sobre todo, construir herramientas para entender la multiperspectividad sobre las cuestiones sociales. Esto constituirá un aporte para las y los estudiantes más allá de los temas estudiados.

Un contexto que puede resultar interesante es "La expansión del cultivo de soja en Argentina y su relación con algunos problemas ambientales"[15] que, incluso, se podría articular con contenidos del campo de las Prácticas del Quehacer Científico-Tecnológico. Con este ejemplo, se pretende aportar algunas herramientas para el abordaje de otros posibles conflictos de intereses. En este caso, se quiere dar cuenta de las formas de la actual construcción sociohistórica de los ambientes del territorio argentino, medio y producto de una imbricación de naturaleza y cultura que encuentra en el escenario físico la posibilidad y también el límite para particulares y distintivas formas de apropiación de la naturaleza.

A lo largo de los últimos años, en nuestro país, el crecimiento del cultivo de soja generó un intenso debate sobre los beneficios y perjuicios que produce. Por un lado, se enlistan sujetos sociales que lo encuentran muy positivo por diversas razones. Por otro lado, quienes critican su expansión acelerada y concentrada argumentan que su avance hacia ser monocultivo deteriora la calidad del aire y del agua, disminuye la fertilidad del suelo y que los grandes beneficios son solo para unas pocas personas.

Se puede partir, entonces, del planteo de esta problemática a partir de evidencias en los medios de comunicación o en los ambientes que se habitan (observaciones, entrevistas, etcétera). Para ello, será preciso contextualizar la evolución del estado de situación a través del tiempo. Luego, centrarse en analizar material periodístico y de divulgación científica que permita conocer las posiciones e intereses de distintos sujetos sociales, promotores y detractores de las actuales formas de producción de soja en Argentina.

El análisis debería permitir aproximarse a las intenciones con las que operan los sujetos sociales, indagar en las causas y las consecuencias que pueden derivarse de aquellas, principios íntimamente relacionados con las exigencias de una sociedad democrática hacia los procesos educativos de la ciudadanía joven. Además de que la enseñanza transparente el

15 Adaptado de la propuesta del Diseño Curricular de Ciencias Sociales para el Tercer año de la Escuela Secundaria de la provincia de Buenos Aires.

proceso de construcción del conocimiento de lo social. En este sentido, se recuerda la importancia del trabajo con fuentes de información que presenten una perspectiva múltiple y los diferentes puntos de vista con claridad. En el caso que se está analizando, puede ser la voz de productores, ingenieros agrónomos, trabajadores del campo con el objeto de confrontar esos puntos de vista y es probable que también resulte fundamental averiguar sobre las posiciones del Estado nacional y otros estados acerca de similares situaciones.

Una tarea significativa puede ser trabajar en grupos asumiendo los diferentes argumentos y posturas sobre la problemática a partir de consignas dadas por el o la docente. Luego de la documentación, ir registrando información para construir las diferentes posiciones y después que cada grupo defienda una de ellas. Probablemente, en ese momento surjan razones ambientales, económicas y políticas a tener en cuenta. En el desarrollo de estas actividades, la idea es entender distintas situaciones y argumentar diferentes puntos de vista, en lugar de que se viva como una competencia en la que los grupos de estudiantes "ganan" o "pierden." También, es posible que no se llegue a una conclusión que clausure la cuestión. Sí, tomar conciencia de que, en los intereses contrapuestos, es probable que los grupos más poderosos obtengan ventajas. Sin embargo, es necesario enseñar que las luchas colectivas organizadas son modos de vencer las injusticias y de construir otro mundo posible. Por ello, es importante implicarse.

Coincidentemente, en el campo de Prácticas del Lenguaje para tercer y cuarto año se propone el trabajo con la dimensión argumentativa; en ese espacio curricular se encontrarán herramientas para enunciar posturas, argumentarlas y hasta para participar en debates. Luego de este tipo de trabajo, deberá constatarse que las y los estudiantes presenten ideas más complejas sobre las relaciones entre características físico-naturales y la construcción de los ambientes.

Integración de ejes de contenidos

En este bloque, por ejemplo, se pueden integrar contenidos del eje del Estado de derecho en la Argentina actual con los contenidos vinculados a los derechos y las responsabilidades de las personas con discapacidad, y los diferentes sistemas de dominación social en la actualidad, desde la perspectiva de Políticas de Cuidado y ESI.

El conjunto de derechos conquistados y que efectivamente se ejercen (o por los cuales se lucha), y quiénes y cómo disponen de ellos comprenden parte de la ciudadanía. Entendiendo que la ciudadanía deviene de discursos, valores y normas cis-heteropatriarcales, clasistas, machistas, racistas y profundamente capacitistas que es necesario cuestionar y pro-

blematizar para enseñar y aprender. Por ende, se puede focalizar en algunas de las demandas en torno a la legitimidad y al reconocimiento de las subjetividades, cuerpos, orgullos, estilos de vida, el control sobre el propio cuerpo, la seguridad y el placer que engloba parte de una lucha vigente de, entre otras organizaciones, los diferentes colectivos de personas con discapacidad.

Para ello, por ejemplo, la interpretación de imágenes, discursos, campañas, discursos en las redes sociales; también, vincularse con colectivos de personas con discapacidad y su militancia. En este sentido, algunos interrogantes para trabajar institucionalmente: ¿qué cuerpos mostramos y proponemos en las prácticas diarias? ¿Qué cuerpos seleccionamos para la confección de materiales didácticos, afiches, láminas, textos?[16]

Lectura y realización de grafitis

El lenguaje visual a través del análisis del grafitis puede ser otra forma de construir conocimientos, historias de vida, y un lenguaje diferente por ser un sistema semiestructurado y el más antiguo que se conoce y de gran potencia cultural. Su análisis puede constituir una estrategia que aporte a la formación crítica y reflexiva de las y los estudiantes sobre la realidad social. El término grafiti (del italiano “grafito”,carbono natural, con el que se fabrican las minas de los lápices) se puede hacer extensivo a “grafía”, que señala el hecho o la acción de escribir, o los sistemas de signos escritos” (Silva, 2006). Con el transcurrir del tiempo, la palabra pasó a definir la representación pictórica en sí misma.

El grafiti ha cobrado fuerza gracias a sus contenidos visuales y expresivos, especialmente por su cercanía con los jóvenes. Más que imágenes, se trata de mensajes que hablan de historias de vida, tensiones entre grupos sociales, sobre política; censuran los medios o expresan, simplemente, un sentimiento individual o colectivo. Los grafitis en las paredes o muros, que se encuentran en las ciudades, hacen parte de la configuración visual de nuestro entorno. Acercar a las y los estudiantes a aquello que se dice, que ellas y ellos leen sobre distintos temas en las calles de lugares cercanos o alejados, analizar esos mensajes, tomar posición, etcétera. En el campo de Prácticas del Lenguaje se incluyen herramientas en torno a este tema. Es interesante, además, conocer la obra de artistas alrededor del mundo, como la del inglés Banksy que puede verse en la web.

16 Sugerimos referirse a documentos de la Dirección de Educación Especial.

Orientaciones para la evaluación

La evaluación es un proceso institucional de construcción colectiva y sistemática integrado a la enseñanza. En este marco, es fundamental que cada docente determine claramente sus propósitos de enseñanza, los enfoques que sustenta y los criterios de evaluación mediante los cuales va a conocer los progresos de las y los estudiantes, las dificultades superadas y/o latentes y el tipo de soluciones que permitieron avances en el aprendizaje. Para ello, es importante que pueda elaborar registros cualitativos que permitan identificar los progresos y las dificultades de la enseñanza y no solo de los aprendizajes.

Los criterios establecidos deberán permitir recoger información sobre el tipo de conceptualización alcanzado por las y los estudiantes, las habilidades desarrolladas en el tratamiento de la información, la expresión oral y escrita (en todas las lenguas, códigos y sistemas personalizados), la capacidad de observación, interpretación, análisis y comprensión de relaciones, la reformulación de la información y la construcción de discursos propios. Estos criterios también deben formular indicadores que faciliten la planificación de futuras propuestas y la organización de momentos con las y los estudiantes para intercambiar sobre estos aspectos.

Como hasta ahora, se proponen pausas en la enseñanza para la recolección de producciones de las chicas y los chicos que evidencien qué y cómo están aprendiendo a partir de lo enseñado; además, que se dediquen tareas a evaluar conceptos con mayor precisión.

En este bloque, se podrá valorar en los desempeños de las y los estudiantes:

- Las formas en que resuelven las situaciones planteadas y sus errores como indicadores de problemas a descifrar: cuáles son los aspectos y las razones de esos errores y qué representan en términos didácticos.
- El grado en que se han conseguido las intenciones de enseñanza y, en consecuencia, realizar los ajustes necesarios.
- Intervenciones que las y los estudiantes realizan en el intercambio con sus pares.
- Los aportes de material apropiado que seleccionan para el estudio de los distintos temas.
- Los dispositivos de organización de la información que se proponen para la comunicación pública de los trabajos y sus resultados.

Además de la colección de producciones:

- La elaboración de carpetas de campo que las y los docentes observarán en distintos momentos de los procesos de aprendizaje (salidas

de campo, trabajo con fuentes históricas, análisis de materiales, entrevistas, entre otras posibilidades de estudio). La carpeta de campo es un buen instrumento para ordenar la información por parte de las y los estudiantes y tenerla disponible. Por otra parte, es un importante registro para las y los docentes en tanto pueden tomar de ella informaciones que consideren significativas respecto al aprendizaje que va realizando cada estudiante en grupo y en forma individual.

- Tareas parciales o de cierre en las que se propongan consignas de conceptualización, organización de relaciones sencillas manteniendo un desarrollo lógico y coherente de lo estudiado.

Para las y los docentes es importante:

- Considerar la evaluación como una responsabilidad institucional no solitaria.
- Dialogar con estudiantes y colegas acerca de las dificultades que se presentan en el proceso de enseñanza, tratando de comprender los motivos y aportando a la formulación de soluciones a las mismas.
- Apreciar el proceso de construcción de los aprendizajes a partir de la variedad de indicios identificados.
- Acordar alternativas de superación de obstáculos (tipo de consignas, enunciados, complejidad de los materiales, adecuación de los mismos a las características de las y los estudiantes).
- Las observaciones registradas sobre el desempeño de sus estudiantes teniendo en cuenta la participación en clase, el manejo de conceptos clave, las intervenciones, los aportes de información, entre otras posibilidades.

Indicadores de avance del aprendizaje

En el transcurso del desarrollo del bloque las y los estudiantes:

Las y los adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho y sujetos políticos

- Construyen gradualmente proyectos de vida autónomos reconociéndose como sujetos de derecho.
- Ejercen la vida asociativa y participan en distintas actividades organizadas por la escuela y/o la comunidad.
- Ejercen sus derechos y conocen sus responsabilidades.

El mundo técnico: las sociedades industriales

- Comprenden la relación de la humanidad con la naturaleza en la etapa del mundo técnico.
- Analizan imágenes y/o sonidos.
- Formulan preguntas.
- Realizan entrevistas, observaciones, mapas y redes conceptuales, cuadros y resúmenes.
- Utilizan criteriosamente Internet y redes sociales.

Latinoamérica: los procesos de descolonización del siglo XIX

- Pueden expresar de manera gradual y crítica su interpretación de los procesos históricos de independencia latinoamericanos y la construcción de los Estados nacionales.
- Contextualizan en tiempo y espacio los procesos históricos.
- Comprenden las ideas de cambio y continuidad, multiperspectividad y controversia.
- Comprenden las ideas de causas y consecuencias.

El Estado de derecho en Argentina actual

- Analizan críticamente la información.
- Intercambian diferentes puntos de vista.
- Aceptan la diversidad y reconocen las situaciones de desigualdad social y económica.

El espacio argentino en la actualidad

- Entienden la idea de diversidad cultural y la importancia de respetarla en el espacio de la Argentina actual.
- Construyen gradualmente su autonomía y su proyecto de vida.

Identidades nacional y bonaerense

- Participan activamente de conmemoraciones vinculadas a acontecimientos locales, provinciales y nacionales para tomar conciencia gradualmente de su identidad nacional, bonaerense y local.
- Comprenden e interpretan las relaciones históricas entre el pasado y el presente.
- Incrementan el sentido de las conmemoraciones y celebraciones de acontecimientos locales, bonaerenses y nacionales.

Prácticas del lenguaje situadas

- Participan en interacciones con medios y con instituciones, según diferentes propósitos, contextos y grados de formalidad.
- Acceden a fuentes de información.
- Comprenden, registran, organizan y comunican información.
- Incorporan gradualmente vocabulario específico en la lengua, código o sistema personalizado.

Prácticas matemáticas situadas

- Utilizan distintas unidades de medida para establecer distancias, intervalos de tiempo, ubicaciones geográficas y temporales.
- Reconocen y operan con el sistema de numeración decimal teniendo en cuenta los diferentes usos sociales del número.

Cuando algunas o algunos estudiantes trabajen contenidos del bloque siguiente o anterior a este, se corresponderán los indicadores de avance de acuerdo con lo enseñado.

Bloque Ciudadanía y Trabajo

Segundo Ciclo - Quinto y sexto año

El bloque Ciudadanía y Trabajo y su enseñanza

El bloque se dedica en particular, a las relaciones entre ciudadanía y trabajo. Este vínculo, centralmente, se fundamenta en una concepción multidimensional del trabajo como producción humana y como modo de construir comunidades basadas en dos alternativas: una de ellas, asentada en los vínculos; la otra, de solo productividad (Segato, 2018) y, por ende, deshumanizante.

El bloque profundiza en la construcción de proyectos hacia vidas libres, emancipadas e interdependientes, que incluyen las condiciones para el ejercicio del derecho al trabajo de las personas con discapacidad. Para esto, es preciso que las y los estudiantes conozcan sus derechos y responsabilidades, los marcos normativos que las y los amparan, las instituciones a las que dirigirse, la problematización de la distribución y producción de los bienes culturales; y fortalezcan el interés por conocer el mundo y la potencia transformadora y creativa de la que disponen. A su vez, que fomenten mayores vínculos con la comunicación pública; que enriquezcan recursos para la interpretación de la información de los medios de comunicación; y que dispongan de primeras herramientas para la autogestión de su economía personal y su relación con el Estado en sus distintas escalas (nacional, provincial, municipal) e instituciones intermedias.

Propósitos

- Enseñar a conocer y comprender el mundo del trabajo como construcción social y al trabajo como parte de un conjunto de derechos sociales.
- Enseñar a comprender los cambios producidos en la relación de la humanidad con la naturaleza en la etapa del mundo tecnologizado actual.
- Explicar las vicisitudes del Estado de derecho en la Argentina en el siglo XX.
- Ofrecer propuestas de enseñanza que les permitan conocer la diversidad natural y cultural del espacio vivido interconectado.
- Elaborar propuestas de enseñanza que colaboren en la construcción de la propia identidad nacional y bonaerense de las y los estudiantes.

- Proponer situaciones didácticas donde se pongan en juego ideas matemáticas, construidas dentro y fuera de la escolaridad, que funcionan como herramientas para ampliar las posibilidades de conocer el mundo.
- Desarrollar prácticas del lenguaje que permitan incrementar las posibilidades de interacción, y de acceder a la información, comprenderla, reformularla y comunicarla.
- Incorporar vocabulario específico en la lengua, código o sistema personalizado.

Objetivos de aprendizaje

Al finalizar el bloque, se espera que las y los estudiantes puedan:

- Contar con más herramientas para construir proyectos de vidas libres, autónomas e interdependientes.
- Realizar gradualmente la autogestión de su economía personal y su relación como ciudadanas y ciudadanos con el Estado en sus distintas escalas.
- Comprender los cambios producidos en la relación de la humanidad con la naturaleza en la etapa del mundo tecnologizado e informatizado actual.
- Interpretar críticamente los procesos históricos vinculados a las vicisitudes del Estado de derecho en la Argentina en el siglo XX.
- Conocer y valorar la diversidad natural y multiplicidad cultural del espacio vivido.
- Ser conscientes de la propia identidad nacional, bonaerense y local.
- Conocer, comprender y utilizar diferentes sistemas de numeración.
- Determinar duraciones a partir del uso de relojes y calendarios para ubicar diferentes acontecimientos y ubicarse en el tiempo.
- Establecer los procedimientos más pertinentes desde lo operativo y económico según la numeración, los datos y la incógnita planteada en una situación problemática.
- Recoger, describir y organizar la información proporcionada mediante recuentos, tablas y gráficos.
- Emplear el lenguaje como instrumento de elaboración conceptual.
- Acceder a información, comprenderla, reformularla y comunicarla.
- Incorporar gradualmente vocabulario específico del campo en la lengua, código o sistema personalizado.

Organización de contenidos

Los contenidos se presentan en ejes organizadores que reúnen prácticas y sus conocimientos involucrados agrupados en núcleos temáticos conformando una estructura de sentido. Los mismos contenidos cobrarían significados diferentes organizados de otro modo. No es posible pensarlos como una lista de temas inconexos, sino relacionados entre sí. En "Perspectivas y potencialidad de los contenidos del eje" se exponen sus alcances conceptuales (puntos de vista, con qué extensión y profundidad posibles) y su potencialidad (posibles puntos de entrada y en qué tipo de proyectos y secuencias se podrían incluir).

Los ejes organizadores de contenidos propuestos en este bloque son:

- Las juventudes y la construcción de sus proyectos de vida y de trabajo.
- El mundo técnico-científico-informacional.
- Las vicisitudes del Estado de derecho en Argentina.
- El territorio de la provincia de Buenos Aires.
- Las relaciones entre la ciudadanía y el trabajo.
- Las identidades nacional, bonaerense y local.
- Prácticas del lenguaje situadas.
- Prácticas matemáticas situadas.

Selección de contenidos

El estudio de los contenidos se distribuirá a lo largo de los dos años del bloque. En la enseñanza, no se espera que se siga el orden en el que están presentados en este Diseño. Sin embargo, se sugiere comenzar el bloque con el eje "Las juventudes y la construcción de sus proyectos de vida y de trabajo", aunque no se agote de una sola vez.

La selección de contenidos puede ser la misma o diferente para todo el grupo, según su constitución en función de las trayectorias (pluriciclos/años), para organizar distintos recorridos con un concepto/tema/problema y tareas en común.

En cada propuesta se deben incluir las prácticas del lenguaje situadas que se van a profundizar, y prácticas matemáticas situadas, si fuera necesario.

Dados los avances dispares en los aprendizajes, se debe contemplar que algunas y algunos estudiantes trabajen contenidos del bloque anterior.

Para los ejes organizadores siguientes, seguir el vínculo:

Eje. Prácticas del lenguaje situadas (p. 204)

Eje. Prácticas matemáticas situadas (p. 207)

Las juventudes y la construcción de sus proyectos de vida y de trabajo

Este eje profundiza el trabajo con las y los estudiantes como sujetos de derecho, proponiendo su implicación en la vida de la escuela y sus comunidades. Se focaliza en los actuales derechos y responsabilidades que se constituyeron en nuevos espacios de reconocimiento y de disputa (por ejemplo, el derecho al libre acceso a la información, a las conexiones en la red o la responsabilidad de decisiones sobre su cuerpo). Además, desde una perspectiva de derechos, aborda la realidad de las personas con discapacidad y aporta a la administración de la economía personal.

Prácticas	Conocimientos involucrados
Asumirse y conducirse como sujetos de derecho. Ejercer la vida asociativa. Ejercer derechos y responsabilidades. Conducirse de manera autónoma. Administrar la economía personal. Realizar trámites y gestiones personales. Organizar agendas, cronogramas, organigramas de tareas, calendarios de pagos. Seguir y reformular el cumplimiento de pasos, tiempos, tareas asignadas. Leer planos de calles, trayectos, aplicaciones de localización.	**Las y los adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho y sujetos políticos** La participación en la escuela y la comunidad. Las adolescencias y juventudes y su representación en los medios de comunicación y en el ideario social. Ciudadanía digital. Adolescencias y consumos. Consumos problemáticos. **Relaciones entre la ciudadanía y el Estado** Acceso a la vivienda, salud, justicia, cultura, recreación, deporte, turismo, etcétera. Trámites personales, gestiones digitales. Pagos de servicios e impuestos. Trámites bancarios. Aplicaciones digitales para el pago de compromisos y para la administración personal, etcétera. Organismos de defensa del consumidor y defensoría del pueblo. Accesibilidad en todos los ámbitos, incluso el digital. La vida independiente. Movimiento de vida independiente. Gestiones ante el Estado: reclamos, propuestas, gobiernos participativos. **Economía personal** Relaciones con las adultas y los adultos. Relaciones con el dinero y el consumo. Elección y acceso a bienes necesarios, a los bienes culturales, etcétera. Administración del dinero: compras, gastos, servicios, impuestos, uso de cajeros automáticos, aplicaciones, etcétera. Compra, venta, alquiler de propiedades, automóviles, etcétera. Contratos y documentos de transacciones de este tipo. **Condiciones económicas en el entorno** Inflación, estabilidad, precios, costos, ahorro, créditos, etcétera.

Perspectivas y potencialidad de los contenidos del eje

La ciudadanía se ha construido a lo largo de la historia como una noción que comprende la ampliación de derechos y responsabilidades: desde los derechos políticos, civiles, sociales y, finalmente, en las últimas décadas, los derechos culturales, digitales y ambientales. Si bien las prácticas ciudadanas han cobrado mayor relevancia dentro de la escuela (creación de consejos de aula, acuerdos de convivencia, centros de estudiantes, etcétera), es importante analizar cómo efectivamente se concreta un funcionamiento democrático en la dinámica cotidiana.

El concepto tradicional de ciudadanía, directamente relacionado con los derechos y las obligaciones de las y los ciudadanos y ciudadanas en lo civil, en lo político y en lo social, se ha ampliado a partir del desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (Oszlak, 2020). Entonces, es fundamental profundizar en la relación de las y los estudiantes con su representación en los medios de comunicación y en el ideario social, y con su relación con la información. Ello incluye su "ciudadanía digital", incluida en el eje transversal Educación Digital, que se aborda desde primer año.

Desde comienzos del siglo XXI, la relación entre el Estado y la ciudadanía supone una diversidad de saberes y habilidades digitales: realizar trámites por Internet o informarse por redes sociales; conocer y utilizar herramientas digitales para poder participar de manera activa en la vida democrática. Por ende, se debe incorporar la discusión sobre las prácticas que suponen la participación ciudadana y enfocar su tratamiento hacia la idea de cultura participativa, caracterizada por actos interactivos, realizados entre pares, en el que las personas tratan de ejercer tanto la voz como la influencia en cuestiones de interés público, y que supone la accesibilidad. Es necesario, entonces, problematizar la accesibilidad en los entornos que hacen al pleno ejercicio de la ciudadanía para las y los jóvenes con discapacidad.

En el núcleo temático Economía personal, se proponen aspectos de administración de las necesidades cotidianas y sus tramitaciones (pago de servicios, impuestos, compras, etcétera), así como también del dinero, con estrategias organizativas del tiempo, de compromisos, de ingresos y egresos; en la medida de las posibilidades para aportar a su emancipación. Pueden llevarse adelante situaciones simuladas, pero fundamentalmente abarcar aspectos de su vida en los que puedan ir participando, prestando atención a los compromisos domésticos, por ejemplo, y tomando responsabilidades.

Con respecto a las condiciones económicas en el entorno, se proponen conceptos que puedan verse relacionados con su incidencia en la vida diaria y en su planificación a distintos plazos: por ejemplo, la idea de buscar el mejor precio entre varios sobre un mismo producto, los costos de

una actividad (conceptos ya trabajados en la FT), el ahorro ante una meta; la idea de inflación, fenómeno por lo cual los precios aumentan en poco tiempo. Estas realidades pueden ser observables: si alcanza o no el dinero disponible, en qué priorizarlo, cuánto falta para una meta, en qué medio de transporte conviene trasladarse a un sitio, compras comunitarias, circulación de bienes (ropa, libros, música, etcétera).

Estos últimos aspectos se pueden complementar con los contenidos del eje "Las relaciones entre la ciudadanía y el trabajo".

El mundo técnico-científico-informacional

En la actualidad, estamos viviendo el período técnico-científico-informacional en el que se verifica la interdependencia de la ciencia -especialmente, las ciencias de la información- y de la tecnología. Esta manifestación ocurre en todos los aspectos de la vida social, en todas las partes del mundo y en todos los países occidentales, en un movimiento incesante de acumulación capitalista. Las tecnologías se difunden de forma más rápida, colonizan más áreas y envuelven mucha más gente que en otros períodos.

Prácticas	Conocimientos involucrados
Analizar y comprender el impacto de la globalización. Identificar distintos impactos ambientales y ejercer una ciudadanía ambiental. Peticionar ante las autoridades. Formular preguntas. Realizar entrevistas, observaciones, mapas y redes conceptuales, cuadros, resúmenes.	**El mundo técnico-científico-informacional** Desde 1980 a la actualidad: interdependencia de la ciencia y la técnica en todos los aspectos de la vida social. **Argentina en el actual mundo globalizado** Beneficios y perjuicios de la globalización. Globalización de las comunicaciones, de la economía, del trabajo, el consumo, de la cultura (música, lenguas, indumentaria), de la tecnología. Desigualdades sociales: acceso a los bienes naturales, distribución de la riqueza, contaminación, alimentación, salud, tierra, bienes culturales. Informatización de los ámbitos de la vida. Organizaciones políticas. La deuda externa. Interconexiones: acuerdos y organismos supranacionales latinoamericanos (Mercosur, Unasur). **Problemas ambientales e intervenciones de diferentes escalas del Estado frente a ellos** La responsabilidad ciudadana ambiental. Tipos de producción y de consumo, relaciones económicas, impacto ambiental. Las acciones del Estado frente a los problemas ambientales.

Perspectivas y potencialidad de los contenidos del eje

En la actualidad, se puede hablar de un proceso mundial de producción y de todo aquello que lo sustenta: mundialización del mercado, del capital, de las firmas, del consumo, de los gustos. Esta caracterización de lo que hoy conocemos como globalización, Santos la elaboró en la década de 1980, casi diez años antes de que el término se difundiera en los ámbitos políticos y en los medios de comunicación. La finalidad fue caracterizar el período posterior al fin de la guerra fría, entre Estados Unidos y la URSS (como referencia sobre todo para las y los docentes). Este período científico-técnico se caracteriza por la aceleración de la circulación de bienes y de personas debido a la aplicación de la ciencia y la tecnología a la producción.

La presentación del eje "El mundo técnico-científico-informacional" (aproximadamente ubicado desde 1980 a la actualidad) hace hincapié en la interdependencia de la ciencia y la técnica en todos los aspectos de la vida social. En este sentido, puede considerarse una invitación a fortalecer la concepción de una ciudadanía ambiental. Este eje puede trabajarse en forma complementaria o integrada con los contenidos del campo de las Prácticas del Quehacer Científico-tecnológico, como, por ejemplo, el impacto ambiental de los tipos de producción y de consumo, o las acciones del Estado frente a los problemas ambientales. La consigna ecologista "actuar localmente, pensar globalmente" plantea que muchas de las acciones vinculadas con poner en agenda los temas socio ambientales trascienden lo local, para convertirse en regionales, nacionales y planetarias (Gutiérrez, 2013). Así, es importante incluir las problemáticas vinculadas con la ciudadanía ambiental, con sus correspondientes derechos y obligaciones.

Es posible indagar, también, sobre los aspectos informatizados de la vida cotidiana y su impacto en los vínculos sociales y en las vidas personales: las pantallas presentes -desde la televisión, el teléfono móvil, la computadora o el cajero automático-. Se pueden considerar los procesos productivos a los que las y los estudiantes accedan a observar; o las cuestiones vinculadas al comercio electrónico o las billeteras virtuales.

Las compañías transnacionales producen, cada vez con mayor frecuencia, partes de su producto final en diversos países y son, de ese modo, un acelerador de la circulación. Además, estas empresas hicieron que aumentara la necesidad de exportar e importar; una necesidad común a todos los países. Por otra parte, dentro de cada país existe la tendencia a una especialización cada vez mayor de las áreas productivas. Esto está ligado a la necesidad de mayor rentabilidad del capital; sin embargo, no sería posible si todos los tipos de producción no fuesen hoy dependientes, en diferentes medidas, del saber científico y técnico.

Ahora bien, según Santos, se trata de comprender cómo los lugares internalizan los elementos externos. De esta manera, cree que cuanto más estos se globalizan, más se convierten en singulares, ya que los componentes que un territorio tiene en un determinado lugar no serán encontrados en ningún otro. Por eso, en este eje cobra sentido lo local: las realidades, las historias particulares, las actividades del trabajo, los espacios comunitarios, etcétera.

Vicisitudes del estado de derecho en Argentina

El Estado de derecho es una forma de organización del Estado que se caracteriza por la igualdad de todas las ciudadanas y todos los ciudadanos ante la Ley. Sin embargo, la vigencia del Estado de derecho en la historia argentina contemporánea ha sido largamente avasallada. Los distintos golpes de Estado, desde 1930 al último en 1976, fueron golpes cívico-militares en los cuales, mientras duraron, se suspendieron las garantías constitucionales. Se hace foco fundamentalmente en la dictadura de los años 70. Por eso, es fundamental que las y los jóvenes comprendan que el Estado de derecho es el producto de una construcción permanente de toda la sociedad argentina, y que para garantizar y profundizar sus alcances resulta indispensable la participación activa de toda la ciudadanía.

Prácticas	Conocimientos involucrados
Contextualizar acontecimientos y procesos en tiempo y espacio. Conocer e interpretar los procesos de interrupción del orden democrático. Construir memoria, verdad y justicia. Conocer e interpretar las demandas actuales de las minorías. Participar en asambleas, actos eleccionarios, debates. Consultar e interpretar fuentes variadas.	**Democracias y dictaduras: la inestabilidad política en la Argentina del Siglo XX** La democracia como forma de gobierno y como forma de sociedad. Los partidos políticos. Las elecciones. Interrupciones del orden democrático en Argentina en el Siglo XX entre 1930 y 1983. **La dictadura de los años 70** Desapariciones forzadas. La Noche de los Lápices. Guerra de Malvinas. Las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo. Construcción permanente de la memoria, la verdad y la justicia: efectos de los procesos de dictadura en la Argentina de los años 70 y procesos de resignificación. **Construcciones políticas basadas en los derechos para toda la ciudadanía o en los privilegios para pocas y pocos** La democracia y el Estado de derecho como construcción permanente. Movimientos sociales y activismos: feminismos, colectivos de personas con discapacidad, sexualidades, etcétera. Derechos conquistados. Disputas actuales.

Perspectivas y potencialidad de los contenidos del eje

Cabe recordar que en Argentina no hubo una trayectoria continua de pleno ejercicio ciudadano, no solo por la diferencia que existe entre el dictado del derecho y su cumplimiento efectivo –situación que continúa hasta el presente y que es común a todos los países–, sino porque la historia nacional cuenta con varios momentos de suspensión de derechos, principalmente al interrumpirse los gobiernos electos por la imposición de gobiernos dictatoriales, lo que llevó a un recurrente cercenamiento de la vida democrática.

En los últimos años, la continuidad –no sin sobresaltos– de gobiernos constitucionales e instituciones democráticas brinda el escenario apropiado para avanzar en un proceso de articulación entre los poderes en que se organiza el gobierno del Estado argentino: legislativo, ejecutivo y judicial, para dictar norma jurídica, reglamentar y ejecutar políticas públicas en acuerdo, y controlar y exigir el cumplimiento de derechos y responsabilidades. Aun en épocas democráticas puede haber sectores políticos que buscan un país para pocas y pocos, o que cuestionan derechos y la igualdad ante la ley en forma acabada. Por eso, junto con Prácticas del Lenguaje es importante tener claves para analizar los discursos y las propuestas que circulan, tanto en las redes sociales como aquello que se dice en los medios de comunicación.

Si bien es importante explicar que hubo un amplio período de inestabilidad política entre 1930 y 1983 con golpes de Estado cívico-militares que instauraron gobiernos de facto y democracias condicionadas con partidos políticos proscritos, no se pretende un recorrido detallado por cada una de las presidencias, sino una referencia a un extenso período de dictaduras que, por ejemplo, también se represente en el espacio para dar cuenta de su duración en el tiempo. Sustancialmente, ello se orienta a que las y los estudiantes puedan comprender el valor de la vida democrática conseguida a partir de 1983.

Sí se sugiere poner el énfasis en el período 1976-1983, en especial, en algunos acontecimientos como: la Noche de los Lápices, las desapariciones forzadas, la apropiación de recién nacidas y nacidos, la Guerra de Malvinas, y el retorno a la democracia en 1983. Además, la lucha de los organismos de derechos humanos, el trabajo sostenido de las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo en esos años, y que hoy ellas continúan, junto a agrupaciones como Hijos, en una construcción permanente de la memoria, la verdad y la justicia. En este sentido, es importante que los y las estudiantes conozcan los Juicios por la Verdad, como posibilidad de vincular pasado y presente.

El territorio de la provincia de Buenos Aires

A partir de los bloques anteriores en los que se viene abordando cómo los grupos humanos construimos territorios, se podrá analizar la construcción del territorio bonaerense como múltiple y como el mundo de la experiencia personal y cotidiana. En este sentido, resulta imposible pensar una identidad territorial bonaerense homogénea, puesto que esta se construye desde múltiples discursos y prácticas antagónicas, pero también superpuestas.

Prácticas	Conocimientos involucrados
Contextualizar el espacio geográfico provincial. Conocer y valorar la diversidad cultural del territorio bonaerense. Reconocer la desigualdad en la producción del territorio provincial. Identificar causas y consecuencias de las problemáticas provinciales. Conocer los sectores socioproductivos de la provincia.	**Diversidad, transformaciones y desigualdad en la producción del territorio de la provincia de Buenos Aires y en lo local** Espacios geográficos de la provincia de Buenos Aires: mar, sierras, campo, ámbitos rurales, semi-rurales y urbanos. Formas de construir el territorio, sectores socio productivos, desarrollo científico-tecnológico. Multiplicidad cultural. Desigualdades sociales.

Perspectivas y potencialidad de los contenidos del eje

Se puede considerar la transformación del medio técnico en medio científico-técnico desde el punto de vista de las diversas áreas de un país. Si bien el espacio local es modificado, transformado, producido y reproducido por decisiones y prácticas de los sujetos sociales que habitan en él, muchas veces se plantean problemáticas que requieren que se destinen recursos y se tomen decisiones en otros niveles del Estado (provincial o nacional).

La potencialidad de estos contenidos radica en que el abordaje de la realidad social en escala local, en el aula, implica aplicar una lupa para observar desde otra perspectiva, aquello que se vio y se verá en escalas más extensas, nacionales y globales (Prats, 2001). De esta manera, las y los estudiantes podrán interpretar que los restos visibles y los documentos, hasta de la propia escuela, pueden ser fuentes para la comprensión de hechos sociales, y para generar curiosidad por el conocimiento histórico del espacio local y provincial. Las posibles fuentes de indagación en la localidad y en la provincia son: toponimia, edificios civiles y religiosos, objetos antiguos, instrumentos para el trabajo, tipos y variedades de cultivo, red de comunicaciones, museos, archivos, fuentes orales, entre otras.

Las relaciones entre la ciudadanía y el trabajo

La relación entre trabajo y ciudadanía se desarrolló con los derechos sociales en el siglo XX; con el surgimiento y la expansión del denominado "Estado de bienestar", después de la segunda guerra mundial. Este eje puede vincularse con contenidos de la FT.

Prácticas	Conocimientos involucrados
Conceptualizar el trabajo como derecho y construcción humana. Conocer la posibilidad de participar en proyectos laborales asociativos. Comprender los derechos y responsabilidades laborales. Conocer las posibilidades de gestionar reclamos y propuestas.	**El mundo del trabajo como derecho y construcción humana multidimensional creadora** División del trabajo, organizaciones, estructuras en la actualidad. Responsabilidades. Actoras, actores, tareas. Vida gremial. Seguridad Social. **Derechos y responsabilidades laborales** Los derechos y las responsabilidades laborales de las personas con discapacidad. Leyes y otras normas. Salario, aguinaldo, vacaciones, licencias, pensión por discapacidad, acceso a la salud, jubilación, etcétera. Tipos de trabajo. La búsqueda de trabajo. Organismos para la colocación laboral de personas con discapacidad. **Proyectos laborales asociativos** Economía popular y solidaria. Proyectos socioeducativos.

Perspectivas y potencialidad de los contenidos del eje

El Derecho Laboral y las protecciones sociales que tuvieron lugar en el transcurso del siglo XX descansan sobre la figura del trabajo asalariado, con el objetivo de proteger a las trabajadoras y los trabajadores y, por ende, asegurarles una serie de derechos de ciudadanía. En nuestro país, esta protección se logró a lo largo de un proceso de luchas que se consolidó con el peronismo entre los años 1943 y 1955. Para disponer de esos derechos, además, era importante ser trabajadora o trabajador en relación de dependencia. Esto permitió que en la sociedad argentina (y en muchas otras sociedades occidentales) el trabajo se convirtiera en un factor de articulación social.

Por su parte, el derecho colectivo reconoce a las y los representantes de grupos de intereses del mundo del trabajo, la facultad de acordar las reglas que regirán esas relaciones. Las protecciones sociales mencionadas componen la Seguridad Social y buscan cubrir a las personas frente a hechos

de la vida que les impiden trabajar. Así, cada trabajadora y trabajador no obtiene solamente un ingreso directo por su trabajo (salario de bolsillo), sino que además percibe un salario diferido, en forma de cobertura frente a diversas contingencias que pudiera atravesar. Esta cobertura es financiada por un aporte de cada trabajadora o trabajador y una contribución de su empleadora o empleador. Estas prestaciones son: la cobertura de salud ante enfermedades; un ingreso por jubilación; licencia por maternidad y paternidad; asignaciones familiares; un ingreso cuando se está desocupada o desocupado o se tienen dificultades para conseguir trabajo; o una pensión por discapacidad. También el Estado tiene mecanismos para regular y proteger a aquellos trabajadores cuentapropistas o autónomos.

Cuando el Estado no se ocupa de regular las relaciones laborales surge la precarización laboral, la degradación de la educación y la salud pública; y quedan a merced de las posibilidades individuales y del mercado que, con parámetros de "eficiencia", deja excluida a gran parte de la población. Cuando se dan grandes desigualdades económicas se origina una gran disparidad entre los niveles de ingresos, según los tipos de ocupación de las personas, ampliándose drásticamente la brecha entre los empleos formales y los informales y, por lo tanto, entre las condiciones de la vida en sociedad.

A partir de estas reconfiguraciones, en la estructura económica surge la economía popular solidaria. Se trata de organizaciones, redes, asociaciones de emprendimientos mercantiles y no mercantiles que están amalgamadas por una diversidad de relaciones de solidaridad. Estas pueden ser intra-organización (emprendimientos familiares, comunidades primarias, cooperativas, mutuales, sindicatos, clubes de barrio) o bien entre organizaciones (comercio justo, etcétera). El desarrollo de relaciones sociales solidarias integra acciones económicas cooperativas y complementarias entre familias, comunidades o emprendimientos para, por ejemplo: reproducir de manera compartida la fuerza de trabajo mediante la economía del cuidado; abastecerse, producir y/o vender en conjunto; financiarse en común impulsando monedas sociales; generar y compartir espacios públicos (ferias); construir obras sanitarias, conjuntos habitacionales y gestionar el medio ambiente; formar cooperativas y mutuales formales o informales; recuperar conjuntamente una empresa fallida; asociarse para defender los derechos del trabajo; luchar contra políticas empobrecedoras; compartir tareas de programación conjunta de su territorio.

La potencialidad de los contenidos del eje apuesta a afirmar el trabajo digno, no solo como medio para lograr el bienestar por el ingreso y el consumo, sino como fuente primordial de reconocimiento e integración social. Además, supone acompañar a las y los estudiantes en el desarrollo de proyectos en la comunidad en el momento en que proyectan su egreso de la Formación Integral y transitan por el Proyectos Sociocomunitarios en la Formación Técnica.

Identidades nacional, bonaerense y local

Este eje aborda las conmemoraciones y celebraciones locales, nacionales, regionales y globales (efemérides) en el marco de los procesos históricos y sociales interconectados, no como eventos aislados, y con sentidos de emancipación, igualdad y justicia en permanente reconstrucción.

Prácticas	Conocimientos involucrados
Construir sentidos colectivos y con multiperspectividad sobre acontecimientos que se conmemoran o celebran. Participar en conmemoraciones escolares y comunitarias. Conmemorar y celebrar acontecimientos locales, bonaerenses y nacionales. Establecer y comparar unidades de medida de tiempo.	**Conmemoraciones y celebraciones** Acontecimientos locales, nacionales, regionales, globales abordadas en el marco de procesos históricos, y con un sentido de emancipación, igualdad, justicia. El sentido de la celebración y la conmemoración personal, comunitaria y social. El lugar relevante de las mujeres y otras minorías en los procesos de independencia argentina y latinoamericano. El protagonismo de las mujeres en la ciencia, las artes, etcétera.

Perspectivas y potencialidad de los contenidos del eje

Los distintos acontecimientos inscriptos en la memoria colectiva son una oportunidad para problematizar los conceptos de derechos humanos y de ciudadanía como construcciones colectivas. Esos acontecimientos tienen que ser incluidos en procesos históricos más amplios que les otorgan sentido, vinculándolos entre sí; ubicándolos en sus contextos de época y produciendo discursos escolares que rescaten los valores de igualdad, justicia y emancipación.

Por lo tanto, las efemérides tienen que estar incorporadas a la planificación áulica anual, de manera tal que puedan ser desarrolladas a partir de recortes contextualizados y según los otros contenidos del bloque para estimar la profundidad con la que se tratarán. Es importante que cada año se aborden otros rasgos y puntos de vista que enriquezcan su recuerdo en referencia a nuevos sentidos en el presente. También, conocer el significado de las fiestas tradicionales presentes en cada localidad puede transformarse en una interesante propuesta educativa que permita integrar contenidos de este bloque y consolidar el sentido de pertenencia a la propia comunidad.

Orientaciones didácticas

Las alternativas didácticas que se proponen en cada bloque son válidas para todo el trayecto del campo. En cada caso, se podrán ajustar y complejizar en función de las propuestas de enseñanza. Se recomienda repasar las sugerencias de los otros bloques y en especial, las referidas a los contenidos mayormente vinculados con los procesos históricos en las orientaciones para primer y segundo año.

Integración de núcleos temáticos de diferentes ejes organizadores

Es importante recordar que la propuesta didáctica está centrada fundamentalmente, en recortar contextos de indagación como contextos de cultura que se manifiestan en situaciones concretas por las interacciones de sujetos sociales, un tiempo histórico y un espacio geográfico. No es de particular necesidad desarrollar todos los núcleos temáticos de un eje organizador para pasar a otro, sino que distintos núcleos temáticos como unidades de significado se pueden convocar para el estudio de los problemas abordados.

Siguiendo la lógica de integración de algunos núcleos temáticos de distintos ejes en los contextos problematizados, por ejemplo, podrían analizarse las condiciones laborales locales para las y los jóvenes, y para aquellas y aquellos con discapacidad, en particular. Por ejemplo, se puede indagar acerca de las condiciones de accesibilidad desde los contenidos: "El mundo del trabajo como derecho y construcción humana multidimensional creadora", vinculado con contenidos del eje "El mundo globalizado en lo técnico-científico-informacional" que caracteriza mayormente al trabajo en la actualidad.

Historia local e historia oral

En una "didáctica de la ciudadanía" (Jelin, 1997), en este bloque en particular, puede ser muy potente el desarrollo de proyectos de investigación sobre historia local e incluso, para vincular contenidos de los ejes del bloque. Indagar historias locales permite delimitar un campo más próximo; colabora con la pertenencia y con poder encarnar en personas concretas el efecto de políticas; conocer la construcción de los ambientes mediante decisiones cotidianas; reconocer procesos y significados como parte de la propia vida; y establecer un diálogo fructífero entre el pasado, el presente y el futuro que se imagina. Sin embargo, es importante ubicar lo local en un contexto global que permita el análisis de un conjunto de relaciones. Se debe evitar la recolección nostálgica de anécdotas.

Gran parte de una historia local se reconstruye por medio de historias orales para las que se puede, por ejemplo, entrevistar a personas y grupos para conocer procesos históricos determinados. Para ello, habrá que identificar con quiénes se puede dialogar. Muchas veces, existen "informantes claves" (Guber, 1991), por ejemplo, vecinas y vecinos de una localidad que indican quiénes pueden ser las personas consultadas.

El trabajo con testimonios orales ayuda a las y los estudiantes a ubicarse en el contexto sociocultural del que son parte, puesto que son ellas y ellos quienes buscan a las personas que serán una fuente para el estudio de la problemática social a abordar. A través de esas voces, se pueden recuperar fenómenos asociados a la vida cotidiana, a la historia familiar y a otras problemáticas sociales como, en este bloque, las vinculadas a las experiencias del mundo del trabajo.

Así como los documentos escritos del pasado que se encuentran en los archivos no son la historia, tampoco las entrevistas lo son por más ricas que sean. Las fuentes orales son solo instrumentos para elaborar relatos históricos como interpretaciones del pasado que hacen sus protagonistas. Pueden recabarse por el registro, por medio de relatos o como entrevistas. Las entrevistas constituyen un modo efectivo para comprender la naturaleza interpretativa de las fuentes de cualquier tipo; no hablan por sí solas, sino que es imprescindible partir de hipótesis y de preguntas. Es importante tener en cuenta que la confiabilidad de la memoria de personas como evidencia histórica necesita ser interpelada con otras fuentes de información: objetos, documentos, fotos.

Historias de vida

La metodología de la historia oral permite desarrollar en las y los estudiantes una comprensión más amplia de los hechos sociales; les permite construir las nociones de pasado, presente y futuro, y alcanzar un equilibrio entre la conciencia y la simultaneidad de esos tres tiempos históricos. El testimonio oral ayuda a la aproximación de la multiplicidad del tiempo histórico, de la diacronía y sincronía de los procesos personales y sociales que constituyen la historia.

Particularmente, la historia de vida constituye un instrumento de investigación cualitativa de gran riqueza y puede ser muy interesante para las y los estudiantes de la Formación Integral. Recorrer historias particulares, como la personal o de la de la propia familia, favorece la adquisición de nociones de sucesión, duración y cambio, y permite ver cómo sucesos globales afectaron al núcleo de seres humanos del que se es parte. Por ende, leer y escuchar relatos de vida en forma individual o reunirse en rondas para ello, son prácticas sociales que acercan al mundo interior de

alguien, muy disfrutables, además. Se trata de que la voz de quien narra adquiera protagonismo ante el desafío de indagar sobre lo que siente y expresa a partir de la narrativa de su propia experiencia. Por medio de consignas disparadoras para la memoria de esa narradora o ese narrador, no solo preguntas, ella o él podría dar cuenta de procesos singulares de su vida, hechos históricos que atravesaron la comunidad, la vivencia personal, vivencias colectivas y otras situaciones particulares que puedan surgir en esos encuentros con quien/es escucha/n.

En ese relato, la cotidianeidad cobra un sentido en el contexto de otro medio, en la historia, en el proceso como sustancia de la sociedad. Asimismo, las historias particulares de personas reales sirven como punto de referencia para llegar a construir una visión de la sociedad y de procesos del pasado que trascienden su propia vida y la de la comunidad de la que son parte. La biografía de las y los testigos en una sociedad compleja ofrece numerosas ocasiones para referirse a mundos más amplios y alejados. De esa manera, se aprovechan para el aprendizaje simultáneamente, la atracción de lo concreto y cercano, y lo distante y diverso.

Cuando se trata de entrevistas, se sugiere un proceso como:

- Explorar y explicar el género entrevista (aunque seguramente ya se habrán hecho otras con anterioridad, se sugiere escuchar algunas más vinculadas con la entrevista que se busca y analizar su estructura).
- Determinar qué interesa conocer y a quiénes se puede entrevistar.
- Documentar en otras fuentes previamente, si fuera necesario.
- Elaborar las preguntas u otro tipo de consignas y prever la forma de registro.
- Al inicio de la entrevista: presentar a las y los entrevistados ubicándolos en edad, lugar de nacimiento, vínculo con el tema a abordar.
- Analizar, luego, el contenido de la entrevista en el grupo, con el fin de construir conocimiento y elaborar conclusiones. Este es el momento de poner en contexto la información proporcionada por quien fue entrevistada o entrevistado y de analizar los datos aportados con los de otras fuentes de información.

Posibles temas a ser abordados en un proyecto que incluya la construcción de fuentes orales, pueden ser: historia de la producción y el trabajo en la localidad; acontecimientos de la historia reciente vinculados a las vicisitudes del Estado de derecho; la democracia y la dictadura. Cambios en las características del trabajo; la ampliación progresiva de derechos; temáticas vinculadas a cuestiones de ciudadanía digital (cyberbullying, grooming, discursos de odio, noticias falsas, estereotipos, entre otros). Problemáticas vinculadas a las personas con discapacidad; el movimiento de vida independiente para personas con discapacidad.

Mapas conceptuales

El mejor modo de ayudar a las y los estudiantes a aprender significativamente es ayudarles de una manera explícita a que establezcan relaciones entre conceptos. Los mapas conceptuales son un tipo de texto para la síntesis, organización y jerarquización de conceptos nodulares de los temas estudiados, de los aspectos involucrados en un problema, entre otros propósitos, y también se incluyen como contenido del campo de Prácticas del Lenguaje. En los mapas, la distribución espacial de la información es claramente indicativa de las relaciones entre ideas; de ahí su relevancia para colaborar con la comprensión y la conservación de lo aprendido y también como fuente de consulta.

Se señalan tres características o condiciones propias de los mapas conceptuales:

- Son jerárquicos: los conceptos están dispuestos por orden de inclusividad. Los conceptos más generales ocupan los lugares superiores del gráfico. Todos los conceptos van enmarcados. Los ejemplos, hechos o datos se sitúan en último lugar y no se enmarcan.
- Requieren una selección previa: antes de la construcción de un mapa, hay que elegir los términos que hagan referencia a los conceptos en los que conviene centrar la atención. Se pueden realizar mapas con diversos niveles de generalidad: algunos presentando un panorama global de un tema y otros centrándose en subtemas más concretos.
- Tienen impacto visual: un buen mapa conceptual es conciso, simple y vistoso.

Durante la lectura de textos, por ejemplo, se pueden ir elaborando mapas conceptuales distribuyendo la información que se quiere organizar jerárquicamente. Podrían, además, incluir o realizarse íntegramente con imágenes, códigos QR que incluyan videos, textos en LSA, palabras en braille, audios.

Una secuencia de trabajo con mapas conceptuales podría ser:

- La o el docente explica brevemente y con ejemplos la diferencia entre “conceptos” y “datos”.
- Luego, la clase en conjunto va seleccionando los conceptos principales y los va explicitando en dos columnas.
- La o el docente construye el mapa en diálogo con el grupo, haciéndole ver cuáles son los conceptos más generales y cuáles las palabras que pueden relacionarlos y sirven de enlace entre las ideas. A continuación, escribe otros conceptos más específicos y así hasta terminar.

La construcción de mapas conceptuales preferentemente sencillos, de pocos elementos, es una estrategia potente que hay que frecuentar y sostener, ya que colabora con la organización conceptual. A partir de los mapas, se puede pasar a otros textos (explicaciones orales, multimodales, escritas). Más adelante, se podrían elaborar mapas en pequeños grupos y/o individualmente sobre los mismos contenidos, aclarando que no necesariamente deben ser iguales para ser adecuados, o distintos grupos pueden dedicarse a contenidos diferentes.

Otros textos visuales para sistematizar información

Para la sistematización de información, se pueden emplear dibujos realizados por las y los estudiantes, fotos, collages o grafitis, memes, discursos poéticos y también relacionarlos con la propuesta de mapeo colectivo ya presentada.

El collage, por ejemplo, es una técnica que se apoya en la utilización de materiales, fundamentalmente papeles, combinados o no con otros materiales. Los collages se pueden hacer con papeles en sus diferentes variantes: papeles arrugados, mojados, papeles en blanco y negro o color, papeles pintados o decorados con lápices, periódicos, carteles, folletos, programas, boletines. También pueden hacerse por medio del ensamblaje de materiales sólidos: fragmentos de madera (listones, molduras de marcos, madera rota, quemada o pintada, agrupada de distintas formas); tejidos (telas, hilos, cordeles, cuerdas, sacos usados); metales (chapas de metal, clavos, tornillos, monedas, llaves); fragmentos de cosas fuera de uso (juguetes viejos, cucharas, tenedores, latas de conserva). También pueden ser digitales.

Si bien el término se aplica sobre todo a la pintura, por extensión se puede referir a cualquier otra manifestación artística, como la música, el cine, la literatura o el videoclip. Permite la organización integrada tanto de formas como de colores, de sonidos, de movimientos que desarrollen su sentido estético y para la comunicación de lo que su autora o autor percibe, siente y piensa a través de un trabajo creador que "evidencie las conexiones entre sujeto, cuerpos, emociones y sensibilidades" (Scribano, 2022), ámbito de estudio propio de ciertas teorías de lo social. Puede ser realizarlo de manera individual o colaborativa y ser completado con explicaciones o no. Se puede incorporar a otros campos de la enseñanza.

Es importante también reponer cómo la humanidad construye y comunica significados a través del tiempo. Por ejemplo, la técnica collage tuvo su origen en China hace unos dos mil años y en aquel entonces, los papeles eran pegados con pegamento de procedencia vegetal o animal. En el siglo XIII, los persas usaron esta técnica para decorar las cubiertas de los libros. Durante el siglo XVII, el collage se convirtió en un pasatiempo

de moda: artesanos fabricaban cuadros pequeños, donde representaban siluetas de escritores, músicos, doncellas, y también decoraban postales para ocasiones especiales. Pero fue en los inicios del siglo XX cuando surgieron quizás los más famosos y primeros collages reconocidos: los de los cubistas como Picasso, Gris y Braque que empleaban maderas, papel de periódico, telas. En la actualidad, se puede explorar el trabajo de artistas como el brasileño Vic Muniz, quien realiza sus obras con fragmentos de postales de distintos lugares del mundo.

Orientaciones para la evaluación

La evaluación se trata de un conjunto de acciones y conceptualizaciones que vincula los procesos de enseñanza con los de aprendizaje y que permite obtener información acerca del desarrollo de ambos, en tanto tiene el propósito de identificar los avances en los aprendizajes de las y los estudiantes a partir de lo enseñado. Para quienes enseñan, es indicativa de cómo ha ocurrido la enseñanza y de qué replantearse para que sea posible intervenir de manera más acertada. Se orienta a que se concreten pausas en la enseñanza para recolectar indicios acerca de los aprendizajes por medio de colecciones, producciones de las y los estudiantes en distintos momentos y a través de tareas puntuales, para evaluar la comprensión de ciertos conceptos con mayor precisión.

Particularmente en este tercer bloque, la evaluación debe además, tratar de reflejar la evolución de cada estudiante a lo largo del proceso por este campo de conocimiento. Por eso, las actividades de evaluación pueden ser de características más integradoras de conocimientos y saberes.

Indicadores de avance del aprendizaje

En el transcurso del desarrollo del bloque, las y los estudiantes:

Las juventudes y la construcción de sus proyectos de vida y de trabajo

- Construyen gradualmente sus proyectos de trabajo reconociéndolos como un derecho social.
- Se asumen y conducen como sujetos de derecho.
- Ejercen la vida asociativa.
- Ejercen derechos y responsabilidades.
- Se conducen de manera autónoma.
- Realizan trámites.

- Organizan sus agendas, cronogramas, organigramas de tareas.
- Siguen y reformulan el cumplimiento de pasos, tiempos, tareas asignadas.
- Leen planos de calles, trayectos, aplicaciones de localización.

El mundo técnico-científico-informacional

- Comprenden la relación de la humanidad con la naturaleza en la etapa del mundo tecnologizado actual.
- Analizan imágenes y/o sonidos.
- Formulan preguntas.
- Realizan entrevistas, observaciones, mapas y redes conceptuales, cuadros resumen.
- Utilizan criteriosamente, Internet y redes sociales.

Vicisitudes del Estado de derecho en Argentina

- Expresan gradualmente y de manera crítica, su interpretación de los procesos históricos vinculados al desarrollo del Estado de derecho en la Argentina, en el siglo XX.
- Sistematizan la información y la comparten.
- Analizan imágenes y/o sonidos.
- Formulan preguntas.
- Realizan entrevistas, observaciones, mapas y redes conceptuales, cuadros resumen.

El territorio de la provincia de Buenos Aires

- Entienden la idea de interculturalidad como forma de habitar las relaciones en el espacio vivido.
- Contextualizan el espacio geográfico provincial.
- Aceptan la diversidad y reconocen la desigualdad en la producción del territorio provincial.
- Identifican causas y consecuencias de las problemáticas provinciales.

Las relaciones entre la ciudadanía y el trabajo

- Conceptualizan el trabajo como derecho y construcción humana.
- Conocen la posibilidad de participar en proyectos laborales asociativos.

Identidades nacional y bonaerense

- Toman conciencia de su identidad nacional, bonaerense y local.
- Comprenden e interpretan las relaciones históricas entre el pasado y el presente.
- Incrementan el sentido de las conmemoraciones y celebraciones de acontecimientos locales, bonaerenses y nacionales.

Prácticas del lenguaje situadas

- Participan en interacciones con medios y con instituciones, según diferentes propósitos, contextos y grados de formalidad.
- Acceden a fuentes de información.
- Comprenden, registran, organizan y comunican información.
- Incorporan gradualmente vocabulario específico en la lengua, código o sistema personalizado.

Prácticas matemáticas situadas

- Utilizan distintas unidades de medida para establecer distancias, intervalos de tiempo, ubicaciones geográficas y temporales.
- Reconocen y operan con el sistema de numeración decimal teniendo en cuenta los diferentes usos sociales del número.

Cuando alguna/s o alguno/s estudiante/s trabaje/n contenidos del bloque anterior, se corresponderán los indicadores de avance de acuerdo con lo enseñado.

Bibliografía y recursos sugeridos

Aisemberg, B. y Alderoqui, S. (Comp.) (1994). Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones. Buenos Aires: Paidós.

Blanco, J. (2007). Espacio y territorio: elementos teórico-conceptuales implicados en el análisis geográfico. Fernández Caso, M. V. y Gurevich, R. (Coords.), Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza. Buenos Aires: Biblos.

Camilloni, A. (1995). De "lo cercano o inmediato" a "lo lejano" en el tiempo y espacio. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Argentina. Revista del Instituto de Investigaciones y el Caribe. Ediciones UNLa.

Diez Tetamanti, J.M. (2018). Cartografía social. Claves para el trabajo en la escuela y organizaciones sociales. Editorial Universitaria de la Patagonia San Juan Bosco. Disponible en [https://bit.ly/3Cb3SaN].

DGCyE (2011). Resolución 4288. La Plata: DGCyE.

DGCyE (2008). Diseños Curriculares para la Educación Secundaria. Disponibles en [Diseños curriculares | abc].

DGCyE. (2008). Introducción al Diseño Curricular de Historia.

Dirección de Educación Especial (2022). Formación Integral para Adolescentes y Jóvenes con Discapacidad. Documentos Curriculares Participativos.

Dirección de Educación Especial (2022). La ESI en las escuelas de la Modalidad de Educación Especial. Orientaciones para su desarrollo institucional y curricular. Documento de trabajo 1. La Plata: DEE.

Dirección de Educación Especial (2022). La ESI en las escuelas de la Modalidad de Educación Especial. Orientaciones para su desarrollo institucional y curricular. Documento de trabajo 2. La Plata: DEE.

Dirección Provincial de Educación Secundaria. ¿Sabías qué...? Centros de Estudiantes en las escuelas secundarias. Disponible en https://bit.ly/3GG8RFp

Domínguez Castillo, J. (1997). La solución de problemas en ciencias sociales. Pozo; I. et al. La solución de problemas. Madrid: Santillana.

FOPIIE (2007). Alfabetización aen Ciencias de la Educación.

Centro de Estudios de Integración Latinoamericana «Manuel Ugarte» (2017). Atlas histórico de América Latina udiovisual. Módulo para docentes.

Garbarini, L.V. (2013). La historia argentina: en clave nacional, federalista y popular: guía docente. 1ra. ed. Buenos Aires: Kapelusz.

Ley Nacional 26877. Representación estudiantil. Creación y funcionamiento de los Centros de Estudiantes.

Ley Provincial 14581. Centros de Estudiantes.

Schwarzstein, D. (1991). La historia oral. Buenos Aires: CEAL.

Sitios web

Canal Encuentro

Centro Ana Frank

Continuemos Estudiando

Educar

INAI Derechos Humanos

Jóvenes y Memoria-Comisión por La Memoria-Provincia de Buenos Aires

PRÁCTICAS DEL QUEHACER CIENTÍFICO-TECNOLÓGICO

Las Prácticas del Quehacer Científico-Tecnológico

El campo de las Prácticas del Quehacer Científico-Tecnológico constituye principalmente una integración de concepciones, conocimientos, y saberes de las Ciencias Naturales y la Matemática. Se propone interpretar la vida y el mundo de manera compleja y multidimensional, mediante un diálogo entre los saberes populares y aquellos que las ciencias han producido. Así, es posible seguir conociendo la maravilla de la vida, las características del mundo creado, y dar cuenta de las consecuencias que la actividad humana ha tenido sobre el planeta y de las posibilidades de generar o promover actitudes y acciones sustentables desde una posición de esperanza y transformación.

Se entiende por prácticas de la ciencia y la tecnología al conjunto de actividades de producción, transmisión (divulgación, alfabetización y educación científica) y aplicación del conocimiento científico desde una determinada conciencia social y política, lo que revela su no neutralidad y la provisionalidad de sus saberes. Si bien el conocimiento científico es desarrollado en comunidades especializadas en conocer y comprender el mundo natural y optar y discernir sobre las orientaciones de la tecnología, interactúa con los flujos de las sociedades sobre el ambiente como construcción humana en la interdependencia entre lo natural y cultural.

Las prácticas matemáticas se conciben como la puesta en juego de espacios de construcción de "ideas matemáticas" posibles de convertirse en razonamientos y herramientas para conocer y abordar el mundo desde las relaciones cuantitativas, sus propiedades y las formas en que se constituye el espacio. En estas prácticas, los sujetos se constituyen en productores de conocimiento emancipador a partir de la construcción de proce-

dimientos propios, interacciones sociales, reflexiones y sistematizaciones de estas ideas. Si bien la Matemática posee un objeto de estudio propio, también puede convertirse en una ciencia al servicio de otra ciencia. Esta es la vinculación entre las ideas matemáticas y los quehaceres de la ciencia y la tecnología que se decidió para este campo de conocimiento y su denominación.

Dado que las prácticas sociales se caracterizan por su carácter colectivo, sistemático, objetivable respecto de su forma y contenido han de ejercerse también como modos de enseñar y aprender en la escuela como parte de la cultura. Concebir la ciencia, la tecnología y la Matemática como prácticas puede transformar positivamente la formación, no solo de expertas y expertos, sino de una ciudadanía responsable social y ambientalmente (Hodson, 2004).

El campo también incorpora la visión de las Ciencias Sociales, dado el encuadre adoptado. Además, enseña prácticas del lenguaje situadas como parte necesaria para aprender y estudiar. Asimismo, permanece abierto para vincular con él otras formas de conocimiento y establecer lazos entre lenguajes, como las artes, en contraposición a la fragmentación entre el conocimiento que se considera "riguroso", y la sensibilidad y el afecto humanos. Los ejes transversales de esta Propuesta Curricular: Políticas de Cuidado y ESI, Educación Ambiental, Interculturalidad, Intersectorialidad y Educación Digital, se expresan en su enfoque y se profundizan en sus contenidos.

Los conocimientos y saberes científico-tecnológicos y matemáticos

La decisión de integrar fundamentalmente prácticas, conocimientos y saberes de las ciencias, la tecnología y matemáticos en razón de sus posibilidades de mutua colaboración, no supone desconocer sus diferentes cuerpos teóricos y metodológicos. Por eso, se deben hacer algunas distinciones.

Por un lado, es preciso reconocer la existencia de diversas perspectivas desde las cuales caracterizar los conocimientos y saberes científicos. Tradicionalmente, se ha construido una idea de ciencia como saber verdadero basado en evidencia experimental. Sin embargo, diversos sectores han criticado esta visión, ya que ignora el carácter social y no neutral de la actividad científica. Se reconoce aquí, en cambio, el innegable carácter social de los conocimientos científicos, situados histórica y geográficamente. Por otro lado, se concibe a la tecnología como la actividad que es capaz de transformar la realidad utilizando los conocimientos científicos.

En la actualidad, y debido a que el desarrollo de la ciencia está relacionado y muchas veces al servicio de las aplicaciones tecnológicas, resulta complejo separar la ciencia de la tecnología. Es así que surge el concepto de "tecnociencia" como una expresión que permite acercar la ciencia a la tecnología en un híbrido de realizaciones conjuntas, al mismo tiempo que con la política y la economía. Esa relación conjunta se presenta como un campo de análisis propicio para entender y educar en el fenómeno tecnocientífico moderno (Massarini y Schnek, 2015; Osorio, 2002).

Por su parte, los conocimientos y saberes matemáticos se generan en el planteo, análisis, de problemas relacionados con situaciones, fenómenos naturales y culturales e intervienen en el diseño de soluciones, desarrollo de estrategias de resolución, progresos, y transformaciones sociales. Se consideran las ideas matemáticas desde una doble concepción: son objeto de estudio en sí mismas a partir del recorte de problemáticas dadas y su sistematización y, a su vez, se encuentran a disposición de otras ciencias para ampliar su marco de conocimiento.

Es importante destacar que la Matemática no se entrama con las ciencias solo como vehículo de respuestas a problemas. Estas respuestas se razonan, se ponen en juego colectivamente, se sistematizan, les otorgan un sentido a las ideas matemáticas. Esta construcción de sentidos es esencial desde el posicionamiento de este campo de conocimiento.

> El sentido de un conocimiento matemático se define no solo por la colección de situaciones donde este conocimiento es realizado como teoría matemática; no solo por la colección de situaciones donde el sujeto lo ha encontrado como medio de solución, sino también por el conjunto de concepciones que rechaza, de errores que evita, de economías que procura, de formulaciones que retoma, etc. (Brousseau, 1983: 170).

Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Naturales

En la escuela, las finalidades de la enseñanza de las ciencias radican en asegurar una "ciencia para todas y todos." Por eso, es imprescindible hacerse, al menos, tres cuestionamientos: ¿por qué es necesario generar actividad científica escolar y qué se requiere para ello?, ¿qué aporta la educación en ciencias a la educación humana? y ¿cómo hacer para que todas y todos tengan un lugar en la sociedad del conocimiento? (Rodríguez Pineda, Izquierdo Aymerich y López Valentín, en Adúriz Bravo y otros, 2011). Estos interrogantes connotan el lugar de la ciencia como patrimonio social para ser compartido, y la decisión por una ciencia escolar que, surgida como transposición didáctica del conocimiento científico erudito

(Chevallard, 1991), posibilite a las y los estudiantes acceder a un aprendizaje significativo cercano a su realidad (Izquierdo et al, 1999). Así también, se resalta la importancia de que esta encuentre sentido al conmoverse y plantearse inquietudes de conocimiento en defensa de la vida y en aprender a pensar científicamente.

"Pensar científicamente implica ser conscientes de lo que sabemos y cómo lo sabemos" (Furman, 2016: 17). Los puntos clave de este pensamiento son, por un lado, la capacidad de sostener y desarrollar la curiosidad y un sentido de la maravilla sobre el mundo que nos rodea; además, este pensamiento permite acceder a modos de reflexionar basados en evidencias y razonamientos. Por otro lado, brinda la satisfacción de encontrar respuestas a preguntas por medio de la actividad mental y física. Igualmente, ayuda a desarrollar la flexibilidad en el pensamiento y el respeto por la evidencia. Por último, se puede señalar que brinda el deseo y la capacidad de seguir aprendiendo (Harlen, 2008, en Furman, 2016).

El campo se propone, entonces, promover una alfabetización científica, tecnológica, ambiental (y matemática), que permita formar ciudadanía crítica para comprender el conocimiento científico y participar democráticamente en la evaluación y en la toma de decisiones en asuntos de interés social, relacionados con la ciencia y la tecnología.

Las finalidades de la enseñanza de la Matemática

En la misma línea, la enseñanza de la Matemática se basa en la distribución de un conocimiento que no quede hermético e indescifrable solo al alcance de pocas personas, sino como "una Matemática para todas y todos." Cabe preguntarse, entonces, ¿a qué matemática tienen derecho nuestras y nuestros estudiantes?, ¿a una Matemática meramente operativa o a una matemática donde se pongan en juego producciones propias, hipótesis y validaciones mediante un trabajo colectivo de construcción de conocimiento?

Fundamentalmente, se trata de una Matemática que se aleja del reduccionismo de hacerla más fácil, más mecánica o concreta, y apunta a conformar una comunidad de conocimiento, donde docentes y estudiantes sean protagonistas del quehacer matemático. Por ello, el campo se inscribe en el enfoque de tradición francesa (Brousseau, Chevallard, Vergnaud) que concibe a las y los estudiantes como sujetos matemáticos, donde se asume el rol fundamental de las interacciones entre pares durante los procesos constructivos de conocimiento.

Es así que cada clase necesita constituirse "como una comunidad de alumnos y maestros, que resuelven problemas, discuten, elaboran conje-

turas, justifican sus afirmaciones y sus acciones, es decir, producen matemática" (Sessa y Giuliani, 2008: 18). Entonces, hay que generar condiciones colectivas en propuestas que posibiliten explorar, discutir, argumentar, interactuar, construir representaciones como modo de ampliar sentidos (Sadovsky y Tarasow, 2013).

Por lo tanto, se enseña Matemática para ofrecer herramientas que posibiliten conducirse de modo cada vez más autodeterminado, que ubique a las y los integrantes de las aulas en relaciones de solidaridad y cooperación, para incrementar recursos del pensamiento y de interacción. Una educación que sea emancipadora y promotora del pensamiento autónomo y crítico, aun cuando en muchos casos, esa autonomía deberá ser acompañada, asistida y hasta, en ocasiones, con características significativas y generalizadas.

¿Qué contenidos se incluyen en este campo de conocimiento?

En el diseño de este espacio curricular se consideró, por un lado, la importancia de hacer visibles los modos de construcción social del conocimiento, integrando los métodos y procedimientos con los que han sido producidos, los contextos históricos, sociales y culturales, así como los valores a ellos asociados (Furman, 2010; Massarini, 2011). Por otro lado, se asigna valor a los conocimientos populares y a las experiencias prácticas que provienen de las comunidades campesinas o indígenas, y aquellos saberes "subalternos" que no suelen aparecer en los libros, pero están presentes en muchas comunidades y familias (de Sousa Santos, 2010). Se busca ubicarlos en diálogo intercultural con los que las ciencias han producido. Esta perspectiva invita a conocer la vigencia de esos otros saberes en su potencia para incidir en la época; por ejemplo, en formas más respetuosas y armoniosas de relación con la naturaleza, en la circulación de bienes y en su contribución para actuar en lo cotidiano.

En intersección, este campo inscribe su enfoque, contenidos y propuestas didácticas en el eje transversal: Educación Ambiental. Este eje asume, sustancialmente, los lineamientos de la Ley 27621 para la Implementación de la Educación Ambiental Integral en la República Argentina. Como se dijo en el Marco General, la mencionada ley establece la incorporación de la Educación Ambiental Integral permanente, transversal e integral en todos los ámbitos, Niveles y Modalidades del sistema educativo argentino. Desde este marco legal, se busca integrar la dimensión ambiental en los ámbitos educativos y adoptar un enfoque complejo e integral que permita comprender la interdependencia de todos los elementos que conforman e interactúan en el ambiente.

En este campo de conocimiento se promueve, en profundidad, la formación de una conciencia ambiental a partir de conocimientos , saberes, valores y prácticas que aporten a la formación ciudadana y al “ejercicio del derecho a un ambiente sano, digno y diverso” (Capítulo II, Artículo 2). Por lo tanto, se orienta hacia la problematización de las prácticas socioambientales, individuales y colectivas, promoviendo su transformación hacia una mayor sustentabilidad, fortaleciendo los ámbitos de participación y ejercicio de la ciudadanía crítica. Se intenta construir conciencia sobre la importancia de accionar desde la comunidad estableciendo redes para comunicar y difundir lo aprendido, potenciar las acciones, visibilizar y actuar en la orientación de la defensa de "la sustentabilidad como proyecto social, el desarrollo con justicia social, la distribución de la riqueza, preservación de la naturaleza, igualdad de género, protección de la salud, democracia participativa y respeto por la diversidad cultural" (Ibíd).

Asimismo, el enfoque y los contenidos del campo asumen la perspectiva de género e interseccional. Sostiene el objetivo de propiciar situaciones de confianza y respeto (Morgade, 2012) para hacer visibles las vivencias, expresiones, orientaciones y experiencias de las y los estudiantes, y dar lugar a sus emociones y deseos. A su vez, enseñando el cuidado mutuo y del ambiente, que es una construcción humana entre lo natural y cultural.

Este campo se fundamenta también en que lo complejo es posible para nuestras y nuestros estudiantes. Y por esto, es ineludible ofrecer herramientas para la interpretación del ambiente como construcción humana y de la realidad social para vivir mejores vidas, como se dijo. Esto supone la búsqueda del equilibrio entre diversas dimensiones como la social, la ecológica, la política y la económica, en el marco de una ética que promueve una nueva forma de habitar nuestra casa común.

Por eso, se toman como referencia algunos contenidos de distintas materias del Nivel Secundario reorganizando relaciones particulares entre ellos; se consideran interrogantes sociales, tecnocientíficos y matemáticos actuales, y se contemplan las necesidades de la Formación Técnica. Su incorporación obedece a criterios de relevancia cultural, representatividad de los corpus de estudio de referencia, su jerarquización y organización integrada de acuerdo con los propósitos de la Formación Integral. Asimismo, será preciso atender a distintas formas de aproximación, comunicación y construcción de significados que varían entre quienes aprenden.

Para las Ciencias Naturales, los contenidos se vinculan con las interacciones de los seres vivos y el ambiente, la salud individual y colectiva, la perspectiva de género y de discapacidad desde un enfoque interseccional, la educación ambiental, y por eso la reflexión sobre las prácticas ciudadanas perjudiciales y aquellas sustentables, y las relaciones con el mundo del trabajo. Con ellos, el principal desafío es desarrollar una actividad científi-

ca que, sin dejar de tener en cuenta las características del conocimiento científico, lo presente situado, asociado a preguntas, capacidades y finalidades que tengan sentido en la etapa educativa en la cual se desarrollan, y que lo transforma radicalmente (Rodríguez Pineda et al., 2011).

Por otra parte, se diseñó un itinerario matemático gradual entre los bloques del campo para promover la construcción de hipótesis, interacciones en sus diversos modos (entre pares, entre estudiantes y docentes, y entre estudiantes y el problema) y una actividad reflexiva, que permita la reelaboración de conocimientos anteriores y la construcción de conclusiones. Este itinerario hace lugar a los procedimientos originales con los que se despliega la actividad matemática, donde las y los estudiantes se constituyen en productores de conocimiento.

A partir de la problematización sobre el ambiente, se propone construir nuevos sentidos de algunos objetos matemáticos, afianzar las regularidades del sistema de numeración, desarrollar ideas geométricas en relación con sus propiedades, complejizar la construcción del trabajo con la proporcionalidad en diferentes contextos, explorar el sistema de medición, ampliar el campo numérico desde los números naturales hacia los racionales y los enteros.

Se incluyen contenidos para enseñar la actividad científica y matemática: la observación, la formulación de hipótesis, la investigación y la experimentación, la búsqueda en fuentes, la elaboración de conclusiones, la producción y comunicación de conocimiento.

A la vez, para algunas y algunos estudiantes, se incluyen contenidos prescritos adicionales, presentes en la Disposición de Áreas Específicas de la Modalidad y en otros documentos de orientación de la Educación Especial bonaerense. Las y los docentes decidirán el modo en que serán incorporados en las secuencias y proyectos, y en correlación con los otros campos de conocimiento.

Ejes organizadores, prácticas y sus conocimientos involucrados

Se decidió enunciar los contenidos matemáticos y los de Ciencias Naturales por separado, dado que provienen de disciplinas y tradiciones didácticas diferentes, que no deben diluirse. A partir de las orientaciones que se aportan en este documento, finalmente serán las y los docentes quienes los relacionen en cada una de sus planificaciones áulicas.

Los contenidos se presentan en ejes organizadores que establecen una visión integrada y un punto de reunión de prácticas (que se ejercen y reflexionan) y conocimientos involucrados en ellas, agrupados en núcleos. Los núcleos sostienen una lógica sistémica: sus contenidos deben ser

enseñados en su interrelación. Además, en cada eje se exponen los alcances conceptuales de los contenidos (con qué extensión y profundidad) y su potencialidad (posibles puntos de entrada a estos, y en qué tipo de propuestas se podrían incluir). En particular, los contenidos matemáticos, a su vez, son la base de otros de mayor complejidad a trabajar en los siguientes bloques; es decir que, a través de toda la FG, existe una secuenciación dentro de cada eje organizador.

¿Cómo enseñar conocimientos integrados?

La formulación de propósitos y contenidos se orienta, centralmente, a una enseñanza situada en recortes de contextos para su indagación (por medio de proyectos o secuencias) y también, en ocasiones, desarrollada mediante secuencias explicativas sobre prácticas y temas puntuales.

Siguiendo el marco de la pedagogía del conflicto ambiental, se propone el abordaje de problemáticas ambientales atendiendo a su complejidad, considerándolas como resultado de procesos sociohistóricos, promoviendo un pensamiento crítico e innovador desde miradas sociales y políticas de la realidad que inviten a participar de los conflictos ambientales. Se reconoce a la educación ambiental como un "campo emergente conformado por una multiplicidad de actores sociales, enfoques y debates político-pedagógicos que suponen una mirada específica acerca de la cuestión ambiental y la educación" (Canciani et al., 2017: 23) y se promueve el uso de herramientas pedagógicas para comprender y abordar la compleja trama social en la que se desarrollan los conflictos eco-territoriales en nuestra región. Desde este marco, los conflictos son territorializados, situados, identificando las distintas escalas. Los derechos humanos y de la naturaleza son transversalizados, ampliando las voces desde un diálogo de saberes, identificando los intereses y valoraciones de las y los actores sociales.

Para decidir cuáles son los intereses de indagación, la mirada será siempre social y cultural, en la cual las Ciencias Naturales, seguramente, imprimirán de modo predominante su perspectiva e intervendrán, mayormente, en el planteamiento de la secuencia de trabajo. Los conocimientos matemáticos, también desde una perspectiva social, se ubicarán en las problematizaciones en relaciones genuinas que aporten sustento a las hipótesis, a las acciones para aprender sobre los problemas y a las conclusiones obtenidas en el proceso de estudio. Por ello, sus contenidos se seleccionarán en la medida en que contribuyan a interpretar las indagaciones planteadas de acuerdo con las decisiones docentes y el punto de partida de quienes aprenden.

Para trabajar secuencias puntuales sobre ciertos contenidos será posible focalizar en las Ciencias o la Matemática por separado, pero siempre con

la claridad de que aquellos merecen un tratamiento iterativo o específico para luego estar disponibles en el abordaje de otros contextos.

El aprendizaje de los conocimientos científico-tecnológicos solo puede aparecer como resultado de una actividad productora de conocimiento que debe ser enseñada, pues no se adquiere de forma espontánea (Furman, 2010). El acercamiento entre el conocimiento científico y el escolar debe considerar el aula como un espacio donde también se genera una actividad científica con sus propias características distintivas, donde se crea una cultura propia: se realizan actividades experimentales y de indagación, se resuelven problemas, se modelizan, argumentan, comunican y debaten resultados con sentido para todas y todos.

Se espera que las y los estudiantes encuentren motivación y logren generar pensamiento explicativo sobre los fenómenos del mundo. A la vez que, desde un enfoque de indagación, propongan representaciones más complejas y modelos conceptuales y explicativos escolares apoyados en la observación y la experimentación, el análisis y la inferencia, la aportación argumentada de evidencias, la reformulación colectiva de las ideas, el planteamiento y la resolución de problemas, la evaluación de resultados.

Por su parte, el trabajo matemático que se realice dentro de la escuela podría influir en el vínculo que cada estudiante construya con la Matemática, incluso en su propia mirada sobre sus posibilidades de aprenderla y de utilizarla como herramienta para desenvolverse en su vida. Esto ubica las propuestas matemáticas lejos de ser pensadas como transmisión de definiciones, de propiedades para aprender de memoria o procedimientos para realizar mecánicamente sin establecer relaciones, sin pensarlas dentro de un contexto. Como práctica social, consideran su relevancia para la inclusión social de quienes se forman en esta etapa educativa. Así, tendrán mayores posibilidades de constituirse como saberes significativos y posibles, más allá de su condición de abstracción o su complejidad, y contribuir a la formación amplia de los y las estudiantes como personas incluidas en la cultura.

El trabajo metacognitivo, es decir la reflexión sobre el propio razonamiento (Kuhn, 2010), es central en el desarrollo del pensamiento científico y el matemático integrados. Por lo tanto, se debe enseñar a "pensar", "hacer", "hablar", a "comunicar" (Rodríguez Pineda et al., 2011) las relaciones de diferencia y de colaboración entre ambos en los procesos de aprendizaje grupales e individuales.

Para el diseño de propuestas de enseñanza, generalmente los contenidos específicamente científicos van a guiar las propuestas de enseñanza. Los contenidos matemáticos se seleccionarán del eje o de los ejes que permita/n abordar los propósitos y el problema planteado. Habrá que distinguir

entre los que serán instrumentales, se encuentran contextualizados y se utilizan en la resolución de un determinado problema; y los que enriquecerán el repertorio de saberes para abordar futuros aprendizajes y por eso, serán enseñados explícitamente (Crippa, Grimaldi y Machiuna, 2005). Por ejemplo, la comparación de números de cierta cantidad de cifras que no son de uso diario actualiza las regularidades numéricas que las y los estudiantes ya construyeron desde el inicio de su aprendizaje del sistema de numeración. Desde ese saber, se abordarán numeraciones desconocidas y se les otorgará significado. En cambio, al detenerse en el análisis de las regularidades o si se trabaja a partir de la composición y descomposición de números, se está tratando objetos de enseñanza. De esa forma, se le otorga un nuevo sentido a lo aprendido y se aportan nuevas herramientas para conocer. Por lo tanto, todo saber matemático involucra dos dimensiones: la dimensión instrumento y la dimensión objeto.

Las prácticas del lenguaje situadas, el discurso y el lenguaje específico

El lenguaje es fundamental en la actividad científica y matemática; estas disciplinas progresan mediante sus modos peculiares de nombrar, de definir, por sus explicaciones y argumentos. Requieren "formas de expresión propias y especializadas con palabras, gráficos, mapas y símbolos" (Caamaño, Márquez, Roca Tort, 2002: 76). El discurso y el lenguaje específicos son importantes para la elaboración del conocimiento.

De igual modo, el discurso escolar avanza mucho más allá de descripciones y definiciones; va transformándose con el tiempo. Se introducen nuevos conceptos, símbolos, géneros del discurso que, en general, pretenden comunicar información con valor de “verdad", con formas particulares de organización de su contenido, de usar el lenguaje y con nuevo vocabulario a aprender (conceptos). Esos textos no se leen ni se escriben de manera idéntica que aquellos con otros propósitos (como los literarios o los que manifiestan opiniones). Involucran también estrategias particulares para su comprensión y producción.

Para incorporar nuevos conceptos en el ámbito escolar se necesitan construir puentes con nociones relacionadas con las de la vida cotidiana. Por eso, es necesario transitar el "pasaje" de los términos conocidos a los nuevos. Por ejemplo, "trabajo”, “pureza” (de una sustancia), “corriente”, etcétera. en ciencias tienen diferentes significados que en el uso general de la vida. Palabras como "esquina", "rincón", “arriba”, “delante", en Matemática pueden ser "ángulo", "recta", “plano”, “horizontal”, “perpendicular”, “paralela” porque enuncian conceptos construidos a partir de otros rasgos, aunque parecieran nombrar lo mismo. Estos conceptos son necesarios para po-

ner en común en el aula y para emplear en otras situaciones. Entonces, es importante tomar lo conocido como punto de partida para construir la diferencia.

Asimismo, en esta Propuesta Curricular se integra la necesaria convivencia de códigos, sistemas personalizados de comunicación y lenguas, dada la realidad de quienes integran los grupos-clase de la Formación Integral. Incluso, cuando explícitamente se enseña de modo combinado en más de una lengua/código y más de una lengua/código a una misma o un mismo estudiante o grupo (español y LSA; español y braille), caso en que las lenguas/códigos son mediaciones y también objeto de estudio (con sus propios contenidos de enseñanza). Respecto de las características de los textos, consultar el campo de las Prácticas del Lenguaje.[17]

Es importante que se sostenga el propósito de los géneros específicos también en los distintos sistemas personalizados de comunicación. Por eso, que se trabaje sobre la presentación de información que difiera de la de otros campos de conocimiento, sobre la elaboración de repertorios de nuevos conceptos, y estrategias de organización de ideas (en diagramas, esquemas, mapas conceptuales con objetos, con palabras o imágenes; su distribución en el espacio, etcétera). La presentación de términos específicos y expresiones que varíen e incrementen el conjunto de significantes para referirse a distintos conceptos, necesita ser más explorado todavía en los sistemas de comunicación personalizados. Por ejemplo, si se viene empleando un trozo de corteza para el significante "árbol", es importante que este se varíe al referirse a una especie como “pino”, por ejemplo, eligiendo una hoja para su representación.

Propósitos generales del campo de conocimiento

- Promover la formación de pensamiento autónomo, crítico y responsable, incluso con diferentes niveles de asistencia necesarios, que permita a las y los estudiantes tomar decisiones respecto de problemáticas tecnocientíficas.
- Propiciar la comprensión de las ciencias como actividades humanas y como parte de la cultura.
- Proponer situaciones de enseñanza y aprendizaje que tengan en cuenta las concepciones alternativas que las y los estudiantes tienen acerca del mundo, que construyeron en interacción con la naturaleza y la sociedad.

17 Se sugiere releer la presentación de Prácticas del Lenguaje como espacio curricular y otros documentos de orientación de la Dirección de Educación Especial disponibles en el sitio abc.gob.ar

- Proponer situaciones de enseñanza y de aprendizaje que tengan en cuenta las propias estrategias e ideas acerca de lo que constituyen explicaciones adecuadas, sus propias perspectivas sobre la ciencia y la forma en que se aprende.
- Proponer situaciones de enseñanza y aprendizaje en las que el eje sea la resolución de problemas posibilitadores de establecer relaciones entre los conocimientos que ya están apropiados y otros nuevos.
- Favorecer la construcción de conocimientos a través de la experimentación.
- Promover la reflexión acerca de las relaciones entre las ciencias y su conocimiento público.
- Crear espacios de trabajo seguros donde la totalidad de las ideas sean puestas en valor más allá del acierto, donde el valor esté en el intercambio que permite la construcción colectiva del conocimiento con otras y otros.
- Propiciar que las y los estudiantes comprendan y construyan explicaciones sobre el mundo natural y social, y que disfruten aprendiendo.
- Propiciar la apropiación progresiva de lenguajes científicos, tecnológicos y matemáticos.
- Formar en valores, promoviendo el desarrollo de una actitud crítica frente a propuestas que utilizan las ciencias y las tecnologías de manera reduccionista.
- Promover la construcción de un saber ambiental desde un enfoque de cuidado y justicia.
- Propiciar la participación social y la acción colectiva.
- Proponer proyectos que tengan como finalidad la defensa de la vida.

Distribución de los contenidos del campo en bloques

El campo se desarrolla en tres bloques de contenidos que recortan un universo particular y en continuidad a través de toda la Formación General.

Ejes Transversales	CICLO BÁSICO CICLO SUPERIOR		
Políticas de Cuidado y ESI Educación Ambiental Interculturalidad Intersectorialidad Educación Digital	**BLOQUE 1er y 2° año**	**BLOQUE 3er y 4° año**	**BLOQUE 5° y 6° año**
	Ciencia, Tecnología y Ambiente	**Ciencia, Tecnología y Ciudadanía**	**Ciencia, Tecnología y Derecho al Trabajo**

En Primer Ciclo, constituyendo una unidad pedagógica entre 1er y 2º año, el bloque Ciencia, Tecnología y Ambiente aborda el derecho a un ambiente sano, digno y diverso, y la interacción y diversidad de los sistemas biológicos. Sus contenidos se articulan para la comprensión de la interacción y diversidad de los ecosistemas y la incidencia de la actividad humana sobre su funcionamiento. Se espera que las y los estudiantes comprendan que la actividad humana y la relación que la humanidad tiene con la naturaleza han puesto en peligro la salud ambiental.

Entre Primer y Segundo Ciclo, en 3er y 4º año, el segundo bloque, Ciencia, Tecnología y Ciudadanía, enfatiza una posición de ciudadanía crítica, sus valores, cuidados y compromiso. Mediante el conocimiento de los derechos y la posibilidad de manifestar deseos e intereses, algunos de los cuales probablemente, se compartan colectivamente, se invita a las y los estudiantes a comprometerse en el cuidado de sus propios cuerpos y los de las demás personas, a conocerse más, a la búsqueda de una autonomía progresiva, a tomar conductas saludables, a involucrarse en la lucha por causas justas, defendiendo el planeta, visibilizando y denunciando desigualdades, cuestionando lo establecido desde un diálogo de saberes y una ética que valoriza la naturaleza, tomando conciencia del efecto de las prácticas individuales y colectivas para promover la salud.

Finalmente, el Segundo Ciclo que abarca 5º y 6º año, es el tercer bloque denominado Ciencia, Tecnología y Derecho al Trabajo. Se focaliza en la Integración de los conocimientos, su contextualización y aplicación en el ámbito laboral: contenidos propios de física, química, biología y matemática. Además, se promueven prácticas sustentables y se invita a un análisis crítico de los productos de las ciencias, sus efectos y alcances sobre la población y sobre todo el planeta.

Bloque Ciencia, Tecnología y Ambiente

Primer Ciclo - Primer y segundo año

El bloque Ciencia, Tecnología y Ambiente y su enseñanza

El bloque propone el estudio del campo de las Prácticas del Quehacer Científico-Tecnológico en relación con el derecho a un ambiente sano, digno y diverso, la interacción y la diversidad de los sistemas biológicos. Para ello, relaciona contenidos provenientes de la Física, la Química, la Biología, la Matemática, las Ciencias Sociales y las Prácticas del Lenguaje para la comprensión de la interacción y diversidad de los ecosistemas y la incidencia de la actividad humana sobre su funcionamiento. Se espera que las y los estudiantes comprendan, por un lado, que la actividad humana y la relación que la humanidad tiene con la naturaleza han puesto en peligro la salud ambiental y, por otro, que es posible generar prácticas sustentables a través de la concientización y la acción ambiental colectiva.

Propósitos

- Posibilitar el espacio para el desarrollo de hipótesis y validaciones.
- Incentivar la apropiación progresiva de lenguajes científicos y matemáticos.
- Promover la formación de ciudadanía informada, que ejerza una vida responsable y respetuosa frente al ambiente y las demás personas.
- Desarrollar curiosidad sobre cómo funcionan las tecnologías y el mundo natural, cómo diseñar y crear objetos, cómo cuidar las cosas, y un conocimiento básico de la salud.
- Proporcionar información sobre la visión científica del mundo.
- Comunicar algunos aspectos del rol de las ciencias y de la tecnología en la vida social.
- Ayudar a desarrollar habilidades de razonamiento lógico y complejo, y el uso de múltiples representaciones.
- Promover la reflexión sobre las prácticas cotidianas, individuales y colectivas, y su relación con el ambiente.
- Explorar el bagaje de ideas matemáticas y construir a partir de ellas nuevos sentidos.

- Afianzar los conocimientos matemáticos y construir otros que permitan ampliar los recursos, ideas y herramientas matemáticas como forma de conocer el mundo y operar sobre él.
- Desarrollar prácticas del lenguaje que permitan incrementar las posibilidades de acceder a información, comprenderla, reformularla, comunicarla.
- Enseñar vocabulario específico.

Objetivos de aprendizaje

Al finalizar el bloque, se espera que las y los estudiantes puedan:

- Movilizar razonamiento y habilidades propias de la actividad científica, tecnológica y matemática.
- Observar el mundo que los rodea y hacerse preguntas.
- Comprender de qué manera se relacionan y comunican los seres vivos entre sí y con su entorno.
- Conocer los efectos de la actividad humana sobre el ambiente en general y sobre la salud en particular.
- Problematizar el estado actual de la biodiversidad y sus posibles causas.
- Buscar respuestas y soluciones de manera individual y colectiva.
- Disponer de herramientas para el uso consciente de bienes comunes, la selección de alimentos, o la gestión de residuos.
- Comprender el flujo de materia y energía en los ecosistemas.
- Abordar situaciones problemáticas planteando estrategias que impliquen progresiva economía y posibiliten la construcción de los sentidos.
- Participar de intercambios en relación con los problemas planteados en los que se expliciten y discutan relaciones con conocimientos previos.
- Elaborar estrategias de medición para establecer relaciones con los sistemas de mediciones convencionales.
- Reconocer cuerpos geométricos y figuras para identificar y establecer relaciones entre sus propiedades.
- Acceder a información, comprenderla, reformularla y comunicarla.
- Emplear el lenguaje como instrumento de elaboración conceptual.
- Incorporar gradualmente vocabulario específico en la lengua, código o sistema personalizado.

Organización de contenidos

Conceptos estructurantes

Para este bloque algunos conceptos científicos son estructurantes: sistema, biodiversidad, proceso, ecosistema, interacción, cambio, y sientan las bases que permitirán interpretar la multiplicidad de relaciones que existe entre los componentes del ambiente como construcción compleja con énfasis en las consecuencias negativas de la actividad humana. Se trata de conceptos profundos, puntos de articulación de los ejes organizadores del bloque y que guían el sentido de todos los contenidos. En la enseñanza se construyen a partir de los conceptos explicativos, con los cuales analizar las posibles causas de los problemas planteados (que evidencian conceptos "más visibles") y conformar respuestas argumentadas y duraderas. A su vez, se incluyen algunos conceptos complejos y orientadores: sustentabilidad y justicia socio-ambiental, tomados como conceptos teórico-conceptuales y como herramientas que ayudan a asumir una posición político-pedagógica desde la escuela.

Ejes organizadores del bloque

Los ejes del bloque son:

- La actividad científica como construcción social. Prácticas del lenguaje situadas.
- Números.
- Operaciones en contexto de problemas.
- Proporcionalidad.
- Medida.
- Geometría.
- El estudio de la biodiversidad. El ejercicio del derecho a un ambiente sano.
- La comunicación e interacción entre los sistemas biológicos.
- La Tierra y el Universo.
- Energías: diversidad y transformaciones.
- Los materiales y sus propiedades.
- Relaciones entre el ambiente y la salud.

Selección de contenidos

La selección de contenidos responderá a las necesidades de las propuestas de enseñanza en la medida en que sean potentes para interpretar los contextos de indagación y necesarios de estudiar puntualmente. Se pueden combinar en un mismo proyecto o secuencia aun siendo de distintos ejes. Cada docente tomará en cuenta los puntos de partida de cada estudiante y grupo para el diseño de tareas coordinadas, sobre todo en relación con las ideas matemáticas. Por eso, es imprescindible la claridad acerca de cuáles son los conocimientos necesarios que posibilitan otros.

El estudio de los contenidos se distribuirá a lo largo de los dos años del bloque. No se espera que durante su enseñanza se siga el orden en el que se presentan en este Diseño. Aun teniendo en cuenta el orden no prescriptivo dentro de cada eje de Matemática, sí existe una secuencia lógica en el orden presentado de arriba hacia abajo. Asimismo, se sugiere que el eje "Relaciones entre el Ambiente y la Salud" sea trabajado en último lugar.

La selección de contenidos puede ser la misma para todo el grupo o diferente, según su constitución en función de las trayectorias (pluriciclos/años) para organizar recorridos variados con un núcleo central y ciertas tareas en común. Siempre se deben seleccionar contenidos del eje "La actividad científica como construcción social".

Por otro lado, dados los avances dispares en los aprendizajes, se debe contemplar que alguna/s o algún/os estudiante/s trabaje/n contenidos del bloque siguiente.

Eje. La actividad científica como construcción social

El eje incluye habilidades y competencias propias del razonamiento científico y la actividad científico-tecnológica entendida como aquella implicada en la producción y aplicación de conocimientos.

Prácticas	Conocimientos involucrados
Observar, registrar e interpretar fenómenos.	**Qué, cómo observar y registrar** según la problematización, los propósitos planteados, y el contexto de indagación. El registro. Tipos de registros: audiovisuales, fotográficos, pictográficos, toma de notas, realización de esquemas, dibujos, registros orales (español, LSA, etcétera), recolección de muestras (partes de objetos). Dispositivos y herramientas analógicas y digitales. La interpretación previa y posterior al registro.

Formular preguntas investigables e hipótesis. Analizar situaciones, fenómenos, problemáticas. Predecir respuestas y resultados. Comprobar hipótesis. Construir conclusiones.	**Preguntas investigables** que se responden luego de realizar una búsqueda bibliográfica y/o a través de experimentación. Sus respuestas requieren una serie de estrategias propias del quehacer científico. **Formulación de hipótesis** basadas en los conocimientos disponibles y en las predicciones posibles a partir de lo que se desea conocer. El significado de las hipótesis, su importancia para orientar un trabajo de investigación y su relación con los resultados esperados. **Formulación de predicciones de respuestas y resultados** en función de los conocimientos aprendidos.
Diseñar experimentos. Seleccionar materiales y métodos. Identificar variables. Planificar salidas de campo. Proponer e interpretar modelos. Representar a escala. Confeccionar líneas de tiempo.	**Metodología científica y posibles pasos de un diseño experimental:** observación, búsqueda de información, formulación de hipótesis, selección de materiales y métodos, experimentación, obtención y análisis de resultados, contrastación de hipótesis, formulación de nuevas hipótesis y diseño e implementación de nuevos caminos de experimentación, obtención de resultados, elaboración de conclusiones, discusión con los resultados obtenidos por otras personas. **Normas básicas de seguridad** en el laboratorio escolar. **Formas de registrar la información obtenida** para facilitar el análisis de los datos. **Representaciones a escala** que consideren proporciones de los objetos, relaciones y posiciones relativas entre ellos. **Líneas y escalas de tiempo.** Confección de gráficos que representen cambios y relaciones entre variables (cantidad en función del tiempo, por ejemplo).
Formular explicaciones organizadas. Intercambiar posicionamientos con otras y otros, exponiendo argumentos.	**Las explicaciones y su construcción.** Su valor y aceptación provisional. **El valor del intercambio entre pares** para revisar las propias ideas y contrastarlas con las de las demás personas.
Seleccionar y utilizar fuentes bibliográficas. Comprender textos científicos. Sintetizar y sistematizar información. Producir textos científicos.	**Fuentes bibliográficas** para saber más sobre un tema en cualquier lengua, sistema o soporte. **Las personas como fuentes:** entrevistas, lectura de relatos, historias de vida, observaciones, tareas compartidas. **Recursos de representación y organización de información:** mapas, planos, mapas y planos hápticos, mapeos, cuadros conceptuales, síntesis y resúmenes (con palabras, objetos tridimensionales, imágenes, videograbados, etcétera).
Argumentar y elaborar conclusiones.	**Respuestas argumentadas con sustento en el conocimiento científico** aprendido que explique la realidad de la mejor manera posible. **El valor de las respuestas argumentadas** para defender las propias ideas y afirmaciones.
Comunicar resultados y socializar información.	**La comunicación** clara y fundamentada. **Las formas de presentación de la información:** destinatarias y destinatarios, objetivos, diferencias entre problemas, procedimientos, conclusiones.

Prácticas del lenguaje situadas	
Prácticas	**Quehaceres y conocimientos involucrados**
Acceder a la información, seleccionarla, comprenderla y comunicarla a través de otras y otros y/o de forma autónoma. Construir criterios para elegir fuentes de información. Registrar y organizar la información. Leer textos variando entre: lectura compartida, guiada, por sí mismas y mismos; por medio de otras y otros en voz alta. Lectura de fragmentos o de la totalidad de un texto. Lectura puntual, intensiva o extensiva. Planificar, producir y revisar textos: selección de la información a conservar, transmitir y socializar. Escribir textos variando entre: escritura dialogada y colaborativa, por dictado, copia significativa, completamiento, prosa. Con otras y otros, por sí mismas y mismos. Emplear estrategias de síntesis, resumen y relación entre conocimientos. Seleccionar los lenguajes, códigos, formas y recursos comunicativos Respetar las particularidades de interacción social, comunicativa y de acceso a la información, y su expresión en el marco del trabajo grupal.	• Manejar distintos lenguajes: audiovisual, textual, disposición espacial), lenguas (español, LSA, códigos -braille-, ideogramas). • Utilizar distintos modos de acceso al mensaje: dispositivos y aplicaciones, manipulación de objetos, percepción al tacto, lectura de textos, interpretación de imágenes. Audiotextos. Videotextos. Conversores de voz a textos. Códigos QR. • Aprovechar sistemas personalizados de comunicación. • Claves de objetos, parte de objetos representativos de determinado fenómeno conocido o por conocer, "pistas" olfativas, "pistas" táctiles, fotografías, ilustraciones, representaciones pictográficas. • Acceder a textos propios del campo y de las prácticas de aprendizaje. • Conocer y comprender la dimensión comunicativa de los géneros específicos del campo (informes, planteos de problemas, textos de divulgación, etcétera) y formas lingüísticas según la lengua (español, LSA): • Reconocer las características de los textos del campo: la estructura como "pista" para organizar la lectura. • Utilizar los textos y paratextos como fuentes de información y comprensión: diagramación y organización del texto, títulos, subtítulos, imágenes, epígrafes, gráficos, etcétera. • Reconocer las características de los textos instructivos (orden, diagramación, organización de las instrucciones, formas verbales, uso de paratextos) como estrategia para comprenderlos. • Conocer los modos de exponer la información (descripción, secuenciación, causa-consecuencia, problema-solución, comparación) y las estrategias explicativas (definición, ejemplo, analogía, reformulación) y utilizar este conocimiento como recurso para comprender y producir textos. • Desarrollar criterios para la selección de fuentes a partir de los conocimientos del campo. • Considerar la materialidad y las características discursivas y lingüísticas de los textos del campo según las lenguas, códigos, sistemas personalizados. • Incorporar vocabulario específico propio del campo de conocimiento. • Construir los códigos simbólicos: español, braille, LSA (formación de palabras, ortografía, acentuación, morfosintaxis). • Apropiarse de las características: disposición, orientación y gráficas del español; disposición espacial, puntos y su combinación en el braille; viso-espacialidad y cuerpo en la LSA; disposición espacial, colores, tamaños en sistemas personalizados. • **Integrar la Disposición 3/17 de la Modalidad.**

Números

El eje plantea el trabajo en forma escrita y oral (en todas sus modalidades), con el sistema de numeración perteneciente al universo de los números naturales. Se incorpora otra numeración que amplíe el campo numérico con la intencionalidad de poner en conflicto las conceptualizaciones sobre el sistema de los números ya construido. A partir de análisis y comparaciones, propone explorar las regularidades y apropiarse de numeraciones "más grandes" no empleadas en usos cotidianos.

Prácticas	Conocimientos involucrados	Potencialidad/alcance de los contenidos
Resolver problemas que impliquen la interpretación y la utilización de la información contenida en la escritura decimal. Comparar distintas numeraciones en contextos específicos.	**Campo de los números naturales** Regularidades para el análisis, lectura y escritura de números utilizando como referente unitario miles, millones o miles de millones. Lectura y escritura de números sin restricciones. Relaciones de determinación. Contar, ordenar y comparar colecciones.	• **Numeraciones más amplias** a las construidas: permiten entender las características decimales y posicionales del sistema de numeración más allá de que puedan ser o no comprendidas en lo cuantitativo. Esto incluye leer, escribir, nombrar y comparar números de cifras diversas. Puede concluirse que: • a mayor cantidad de cifras, un número es mayor; • en cantidad de cifras iguales, la posición y el valor de cada cifra determina su cantidad. Se pueden expandir las herramientas de análisis que precisan las propuestas de enseñanza, como determinar y usar relaciones entre números (doble de, mitad de, estar entre, uno más, uno menos); por ejemplo, al describir la cantidad de especies en una zona.

Operaciones en contexto de problemas

Este eje plantea resolver operaciones correspondientes a estructuras aditivas y estructuras multiplicativas con números naturales. Estas involucran desde los sentidos ya abordados en la educación primaria hacia la construcción de otros más complejos, donde las incógnitas se encuentren en el estado inicial o como incógnita de transformación. Esto implica reconstruir el contrato didáctico establecido en los primeros acercamientos a las operaciones, donde la incógnita se encuentra en el estado final.

Prácticas	Conocimientos involucrados	Alcance y potencialidad de los contenidos

Resolver operaciones de suma y resta que involucran distintos sentidos y con significados más complejos en contextos de aplicación diversos.
 	
Explorar distintos procedimientos para resolver problemas que involucren determinar el total de elementos de una colección formada por agrupamientos de igual cantidad de elementos.
 	
Identificar los procedimientos que corresponden a un mayor grado de economía.
 	
Realizar comparaciones entre estrategias de suma y multiplicación.
 	
Construcción de la tabla pitagórica a partir del análisis y la elaboración de conjeturas sobre situaciones problemáticas.
 	
Problematizar situaciones de reparto y particiones, apelando a sumas, restas sucesivas y multiplicaciones para relacionarlas con la división.
 	
Resolver los distintos problemas planteados con cálculos mentales o estimativos o próximos y/o exactos con números naturales.
 	
Usar la calculadora para resolver cálculos o para validar procedimientos realizados.
	Estructuras aditivas
	
	Operaciones de suma y resta que involucran distintos sentidos y con significados más complejos (agregar, juntar, quitar, avanzar, retroceder, separar, agrupar, partir, repartir).
	
	Situaciones problemáticas donde la incógnita en el estado inicial o incógnita en la transformación.
	
	Estructuras multiplicativas
	
	Construcción de la tabla pitagórica.
	
	Problemas que involucren determinar el total de elementos de una colección formada por agrupamientos de igual cantidad de elementos.
	
	La multiplicación y sus diferentes sentidos (proporcionalidad, combinatoria, producto de medidas y organizaciones rectangulares).
	
	Repertorio multiplicativo
	
	Situaciones de reparto y partición.
	
	Diferentes significados de la división (partición, reparto, organizaciones rectangulares, series proporcionales, iteración, etcétera) por medio de procedimientos variados.
	
	Cálculos mentales, estimativos, próximos y/o exactos con números naturales
	
	Uso de la calculadora
		• **Situaciones problemáticas: extramatemáticas** (se encuentran contextualizadas) hasta poder abordar las situaciones intramatemáticas, que posibilitan enunciar generalidades (propiedades);
		
		• **tabla pitagórica:** construcción y análisis de las propiedades de la multiplicación;
		
		• **resolución de problemas de suma y resta en situaciones correspondientes a nuevos significados utilizando y comparando estrategias diversas:**
		
		• búsquedas del estado inicial: *"Un micro consume 29 litros de nafta en un viaje. Al llegar aún tiene 21. ¿Con cuántos litros salió?";*
		
		• **incógnita en la transformación:**
		
		"Un auto tiene 50 litros de nafta al salir y, cuando vuelve, tiene 21 litros. ¿Cuánta nafta consumió?";
		
		• **combinación de transformaciones:**
		
		"El micro recogió a 35 pasajeros en la primera parada. En la segunda bajaron 17 y subieron 13. Y en la tercera subieron 8 y bajaron 5. ¿Cuántos llegaron a la cuarta parada?;
		
		• **construcción de sentidos más complejos de las operaciones:** identificar la acción realizada (agregar, juntar, quitar, avanzar, retroceder, separar, agrupar, partir, repartir). y estableciendo la relación con la operación. (sumar, restar, multiplicar y dividir);
		
		• **realizar otros análisis de los problemas que posibiliten la apropiación de sentidos:**
		
		  • debates colectivos sobre cómo se encuentra organizada la información de los problemas;
		
		  • analizar problemas que permitan más de una respuesta o ninguna respuesta;
		
		  • pensar problemas en los no se necesitan cálculos exactos, sino que pueda resolverse con estimaciones;
		
		  • plantear diversas estrategias y resolver con calculadora cuando lo significativo no sea el resultado.

Proporcionalidad

Este eje aborda el concepto de proporcionalidad en contexto de números naturales. Si bien la proporcionalidad se inscribe dentro de las estructuras multiplicativas, trabajar con especificidad sobre este contenido permite construir el sentido de este conocimiento. Se precisa analizar las propiedades que hacen que una relación sea de proporcionalidad directa.

Prácticas	Conocimientos involucrados	Alcance y potencialidad de los contenidos
Resolver situaciones problemáticas donde se involucren y no relaciones de proporcionalidad. Describir las propiedades de la proporcionalidad que permiten identificar si un problema se plantea a partir de las relaciones de proporcionalidad. Resolver situaciones problemáticas donde la constante de proporcionalidad esté en el enunciado. Resolver situaciones problemáticas donde la constante de proporcionalidad sea parte de la incógnita. Construir diferentes representaciones de la proporcionalidad directa que permitan analizar las propiedades. Comparar diferentes situaciones de proporcionalidad a través de la comparación de las constantes y de los gráficos cartesianos.	**Proporcionalidad directa con números naturales** Pertinencia de la relación de proporcionalidad. Propiedades y constante de proporcionalidad. Representaciones diversas de la proporcionalidad directa (tablas, gráficos, etcétera.).	• **Proporcionalidad:** relación de correspondencia entre dos variables que cumplen con determinadas propiedades, que hacen que al variar una varíe la otra de manera proporcional. Este contenido implica reconocer su finalidad de instrumento; conocer su definición y sus propiedades independientemente del contexto de un problema; reconocerlas para poder diferenciar la proporcionalidad directa de otras relaciones no proporcionales. • **proporcionalidad directa:** relaciones donde el cociente entre las cantidades que se corresponden siempre es el mismo; es la constante de proporcionalidad. Para que las variables se pueden relacionar proporcionalmente **deben cumplir con la siguiente propiedad:** al multiplicar (o dividir) una de las cantidades por un número, la cantidad correspondiente se multiplica (o divide) por el mismo número y la proporción se mantiene.

Medida

En este eje se trabajan distintos aspectos del problema de medir longitudes, la pertinencia de los diferentes instrumentos de medición a usar y el reconocimiento de las diferentes unidades de medida convencionales o no convencionales. Los análisis sobre las mediciones tienen por objetivo reconocer que estas siempre son aproximadas y tienen un margen de error, pero son funcionales para distintas prácticas.

Prácticas	Conocimientos involucrados	Alcance y potencialidad de los contenidos
Medir y comparar longitudes a partir de problemas contextualizados. Medir longitudes usando unidades convencionales y no convencionales. Explorar distintos instrumentos de uso social para la medición de longitudes y definir cuál es el más pertinente para las distintas problematizaciones planteadas. Explorar unidades de medida mayores a las utilizadas en las experiencias cotidianas para longitudes. Analizar la pertinencia de averiguar el perímetro o el área según el problema a resolver. Establecer el perímetro de una figura poligonal. Comparar perímetros sin efectivizar la medición. Analizar las fórmulas del área del rectángulo, el cuadrado, el triángulo y el rombo.	**Unidades de medida: longitudes** Medición y comparación **Medidas convencionales** SIMELA: metro, centímetro, milímetro. **Medidas no convencionales** Unidades de medida acordadas por el grupo que no son representativas de las convencionales como sogas o tiras de papel. **Sistema Métrico Legal Argentino (SIMELA)** Mediciones exactas y estimaciones. **Relación entre perímetro y área:** Perímetro de polígonos. Área del rectángulo, el cuadrado, el triángulo y el rombo.	• **Diferentes aspectos relacionados con la práctica de medir y comparar en relación al atributo longitud:** en situaciones problemáticas donde • se comparan longitudes de manera directa; • la comparación se efectúe a partir de mediadores (sogas, tiras de papel, elementos, pasos) si son elementos que no pueden superponerse; • se determine una medida utilizando elementos de medición convencional (reglas o metros); • se determine el elemento de medición pertinente para medir esa longitud; • se establezcan equivalencias dentro del SIMELA a partir de vincular este eje con el de proporcionalidad; • se establezcan estimaciones de medida y se identifique en qué situaciones se precisa la medida exacta y en cuales son pertinentes las estimaciones. • **Relaciones entre los ejes de medida y geometría:** relaciones entre perímetro y área como dos medidas que pueden aplicarse a las figuras. Ejemplo: *"Me encuentro trabajando en un campo rectangular. Necesito establecer dos medidas. Para alambrar, ¿cuál es la medida del contorno de sus bordes? Para sembrar, ¿cuál es la medida de su superficie? ¿Para cuál trabajo con el perímetro para cuál con el área?".*

Geometría

En este eje se estudian las propiedades de las figuras y los cuerpos a partir de conocimientos extraescolares. Se sistematizan características y propiedades que permitan la construcción del significado de contenidos espaciales y geométricos.

Prácticas	Conocimientos involucrados	Alcance y potencialidad de los contenidos
Construir e identificar rectas paralelas, perpendiculares y oblicuas. Identificar y construir posiciones relativas entre planos en el espacio y entre rectas del plano. Usar instrumentos de geometría. Analizar las relaciones entre figuras y cuerpos. Discutir sobre la pertinencia y suficiencia de las descripciones / mensajes elaborados para caracterizar las figuras. Establecer relaciones entre las características perceptivas y las propiedades. Usar las nociones de radio, diámetro y centro de la circunferencia para encontrar puntos que equidistan de otros. Problematizar construcciones geométricas de representaciones de triángulos y cuadriláteros.	**Rectas paralelas, perpendiculares y oblicuas** **Los instrumentos de geometría** Función y uso. **Software de geometría dinámica (Geogebra)** Función y uso. **Figuras y cuerpos: polígonos regulares** Propiedades de las figuras • **Figuras:** vértices y lados. • **Cuerpos:** vértices, caras y aristas. **Circunferencia: radio, diámetro y centro** Concepto de equidistancia entre puntos.	**Conocimiento geométrico de cuerpos y figuras. Se propone:** • describir figuras a partir de sus propiedades; • construir/copiar figuras a partir de sus propiedades; • explicitar procedimientos de construcción • analizar diferentes estrategias de copiado y construcción: • analizar los errores cometidos al copiar/construir figuras; • **Análisis de figuras geométricas a través de la resolución de problemas:** ponen en juego relaciones ya conocidas de su trayectoria anterior o nuevas entre sus elementos. Permiten realizar anticipaciones y argumentaciones para avanzar al pensamiento deductivo, relacionado con las propiedades que impliquen una generalización que se pueda extender a otros campos de conocimientos, tanto de la formación general como de la formación técnica; • **Vínculos entre cuerpos y figuras:** por ejemplo, construir la idea de que las figuras son las caras de los cuerpos (huellas); • **Software de geometría dinámica ("Geogebra"):** analizar figuras a partir de sus propiedades, movilizar algunos aspectos conceptuales diferentes de los que se ponen de manifiesto en un entorno de lápiz y papel.

El estudio de la biodiversidad. El ejercicio del derecho a un ambiente sano

El eje se dedica al reconocimiento de la biodiversidad en un enfoque situado y concreto de problematización socio-ambiental, y a la conceptualización de las condiciones necesarias para tener un ambiente sano y diverso. Por eso, sus contenidos aportan al acercamiento a esa diversidad, al registro de seres vivos en un determinado ambiente y a promover la asunción de roles activos propios de la actividad científica. Se propone analizar la relación sociedad-naturaleza, entendida como un binomio dialéctico de permanente relación, alejado de las miradas exclusivamente conservacionistas que observan a la naturaleza como una entelequia intocable. La investigación escolar y el trabajo con fuentes de diverso formato permitirán interpretar y ampliar el conocimiento construido en el aula y en las salidas de campo. Además, habilitarán la problematización del estado actual de la biodiversidad.

Prácticas	Conocimientos involucrados	Alcance y potencialidad de los contenidos
Conocer la diversidad biológica y cultural (sus valores intangibles: éticos, estéticos, recreativos, culturales, educativos y científicos). Conocer ecosistemas cercanos, identificar sus componentes y comprender sus interrelaciones. Describir, identificar y clasificar seres vivos . Reconocer las partes de las plantas y relacionarlas con su función. Buscar saberes ancestrales y/o populares sobre plantas silvestres medicinales y comestibles. Realizar mediciones y comparaciones a lo largo de experimentos. Construir gráficos que relacionen variables.	**La diversidad de seres vivos y su interacción con el entorno** Reconocimiento y preservación de la diversidad biológica y cultural (diversidad genética, de especies, de poblaciones y de ecosistemas, de procesos culturales que han caracterizado la relación del ser humano con su entorno natural). Origen y características de los seres vivos. Criterios para clasificarlos. Reinos y dominios como una clasificación posible entre otras. **Las formas de nutrición y relación de los seres vivos** Las plantas: características estructurales generales. La fotosíntesis: finalidad, beneficios y variables de las que depende. Los hongos y animales como sistemas heterótrofos. Cadenas y redes tróficas: las relaciones de alimentación. Efectos de la actividad humana.	• **Caracterizar a los seres vivos y concebirlos como unidades compuestas por partes en estrecha relación y como componentes de unidades de mayor complejidad** (como son las poblaciones y los ecosistemas); • **Procesos de intercambios de materia y energía en los sistemas biológicos** (alimentación, fotosíntesis): relacionarlos y situarlos en los ambientes actuales. Permitirán explicar de manera argumentada interrogantes que atraviesen las problemáticas y delinear posibles soluciones. • **Analizar cómo la actividad humana pone en riesgo la biodiversidad:** contribuye a la toma de conciencia sobre esos riesgos y por ende, a la formación de una ciudadanía crítica;

Establecer relaciones de alimentación entre las especies de un determinado ecosistema. Identificar y analizar problemáticas ambientales actuales locales en su multicausalidad. Analizar datos estadísticos para estudiar desigualdades sociales y de género frente a la degradación ambiental.	**Recursos naturales, bienes comunes y servicios ambientales** Beneficios para las sociedades (producción de oxígeno, captación de agua y dióxido de carbono, protección de biodiversidad, entre otros). Diferentes modos de uso de los recursos naturales: apropiación, producción distribución, y gestión de los recursos y los territorios. **La degradación de los ambientes** por pérdida de recursos y por contaminación. El extractivismo, el agotamiento de los recursos no renovables y la pérdida de los recursos renovables. Los conflictos ambientales, controversias y tensiones (como resultado de procesos históricos, políticos, económicos y sociales). **Las cosmovisiones de los pueblos originarios y su mirada frente a las problemáticas actuales** La importancia del territorio y los bosques nativos: el ser humano como parte de la naturaleza. El territorio como fuente de agua, alimentos, semillas y medicinas.	• **Dialogar con los saberes ancestrales:** conocimientos sobre los beneficios para la salud que poseen algunas plantas, y la importancia de la relación armoniosa de la humanidad con la naturaleza. Ambas cuestiones pueden ponerse en relación y con muchos otros problemas. También se vinculan con las Prácticas de Ciudadanía desde el punto de vista de la evolución de los pueblos del pasado. • **Poner en juego las habilidades científicas de laboratorio:** a través del diseño y la ejecución de experimentos que permitan, por ejemplo, cuantificar el efecto de distintas variables sobre el crecimiento de las plantas, midiendo la longitud de sus tallos, la superficie de las hojas o simplemente medir la longitud del tallo en función del tiempo.

La comunicación e interacción entre los sistemas biológicos

Este eje presenta los contenidos necesarios para comprender de qué manera se comunican los seres vivos entre sí y con su entorno, partiendo del modelo conocido como estímulo-procesamiento-respuesta. Se trata de una representación de la realidad que intenta explicar la diversidad de maneras que tienen los seres vivos para captar estímulos y responder a ellos. Se propone, además, en el marco de los lineamientos de la ESI y desde una perspectiva interseccional, analizar conductas humanas y desnaturalizar aquellas que discriminan y fijan estereotipos.

Prácticas	Conocimientos involucrados	Alcance y potencialidad de los contenidos
Construir el modelo de estímulo, procesamiento y respuesta. Aplicar el modelo a ejemplos de la vida cotidiana y a la resolución de situaciones problemáticas. Interpretar casos de comportamiento animal con referencia en el modelo estímulo-procesamiento-respuesta, identificando y clasificando las respuestas según sean motoras, secretoras o inmunes. Identificar diversos estímulos luminosos, sonoros, químicos, táctiles y conocer las respuestas que se desencadenan. Analizar, a través de ejemplos, el valor adaptativo de diferentes comportamientos instintivos. Debatir sobre las conductas humanas ligadas al modelo binario hombre/mujer, los roles y estereotipos de género.	**La comunicación en los sistemas biológicos** El modelo de estímulo, procesamiento y respuesta. Tipos de estímulos y receptores, relación entre ellos. Nociones básicas de la estructura y funcionamiento de los órganos de los sentidos que permitan comprender su función de recepción de estímulos. **Funcionamiento del cerebro y la médula espinal como centros de procesamiento. Nociones generales** Respuestas motoras, secretoras e inmunes en animales: células, tejidos y/u órganos efectores en cada caso. El valor adaptativo de los comportamientos instintivos. **Las conductas humanas construidas desde un modelo patriarcal y binario Los roles y estereotipos de género.** **Masculinidades.**	• **Manejo de la información y la comunicación analizando el modelo estímulo-procesamiento-respuesta:** los seres vivos reciben diversos estímulos, los interpretan y elaboran respuestas frente a ellos. Presentar ejemplos que vinculan la observación y la experiencia cotidiana. Entre ellos: el mecanismo de comunicación de las abejas; los órganos encargados de recibir los estímulos y por qué pueden hacerlo, cuáles son los centros de procesamiento (sin profundizar en mecanismos celulares ni moleculares) y qué tipos de respuestas pueden efectuarse. Cómo hacen los mosquitos para encontrar a quién picar; por qué los girasoles realizan movimientos en busca de la luz solar; comportamientos animales de huida: aumento de ritmo cardíaco, dilatación de las pupilas, la disminución de la irrigación al sistema digestivo por inhibición de la actividad de este sistema; entre otros, como estrategias adaptativas para sobrevivir; • **funcionamiento del cerebro y la médula espinal:** centros de procesamiento, es decir como órganos del sistema nervioso que, mediante la interacción de distintas neuronas, tienen la capacidad de recibir información, interpretarla, procesarla y enviar órdenes a los órganos, tejidos y/o células efectoras para que ejecuten las respuestas necesarias; • **distinguir aquellas conductas innatas de otras socialmente aprendidas en nuestra especie:** desnaturalizar estereotipos y prejuicios que se construyen desde posiciones esencialistas y androcéntricas, patologizando aquellos cuerpos, orientaciones sexuales y conformaciones familiares que se alejen del binarismo cis-heterosexual.

La Tierra y el Universo

Este eje se ocupa del estudio de los objetos del Sistema Solar y sus movimientos, particularmente del estudio del planeta Tierra. Se incluye como contenido la descripción del cielo nocturno y las formas de observarlo, las fases lunares, y la existencia del día y la noche y de las estaciones como consecuencia de los movimientos terrestres y de la inclinación del eje planetario.

Prácticas	Conocimientos involucrados	Potencialidad de los contenidos
Comparar el tamaño de los planetas del sistema solar y ubicar la Tierra en su posición relativa. Realizar indagaciones para explorar y comprender los movimientos aparentes de los planetas y astros en el cielo desde diferentes cosmovisiones. Planificar y realizar experimentos sencillos que permitan estudiar y comprender las relaciones entre estaciones del año y las características del planeta Tierra. Reflexionar y argumentar acerca de las diferencias de temperatura durante el día y la noche en las distintas estaciones del año, y las diferencias entre los hemisferios norte y sur. Planificar y realizar experimentos sencillos que permitan estudiar, comprender y explicar las fases lunares. Investigar sobre la importancia de la Madre Tierra como proveedora de vida, de alimentos, de medicinas para las cosmovisiones de los pueblos indígenas.	**El Sistema Solar** El universo y el Sistema Solar: sus componentes, tamaño y distancias. **Los movimientos aparentes de los astros** Los movimientos reales de la Tierra (rotación y traslación). Las estaciones del año. **Las estaciones del año** Vinculación con las características del planeta Tierra, sus movimientos, la inclinación de su eje de rotación y su ubicación en el Sistema solar. La descripción del cielo nocturno: formas de observación. Las fases lunares. **Las distintas cosmovisiones (ancestrales y contemporáneas) y su origen** Las interpretaciones que pueden darse a los movimientos aparentes de los planetas y astros en el cielo. Por ejemplo: la influencia de las estaciones del año sobre las prácticas agrícolas. El valor de la Pachamama, Madre Tierra, para los pueblos originarios: la fuente de sustento de toda la humanidad, donde se realiza y dignifica el trabajo de los hombres y de las mujeres, de donde se obtiene los alimentos para vivir.	• **Distintas cosmovisiones e interpretaciones sobre movimientos aparentes de los planetas y astros en el cielo:** comprender que la relación entre la humanidad con los cuerpos del cielo y la naturaleza ha ido variando a lo largo de la historia; • **ubicación de la Tierra en su posición relativa en el sistema solar:** por qué (hasta ahora) es el único planeta en el que hay vida, tal como la conocemos; • **modelo heliocéntrico para el Sistema Solar y la forma geoide para nuestro planeta propuestos por la ciencia:** ideas no científicas que proponen que la Tierra es plana, aun careciendo de evidencias que las sustenten; • **observaciones del cielo nocturno:** compararlas con fotos satelitales y utilizar alguna aplicación interactiva que permita identificar estrellas, constelaciones y planetas posibilita comprender la realidad que explican los modelos científicos y ubicar a nuestro planeta dentro del Sistema Solar; • **seguimiento de los distintos lugares por los que "sale el sol"** a lo largo del año: ayuda a comprender el efecto que tienen la inclinación del eje terrestre y su movimiento de traslación sobre este movimiento aparente. Se podrían indagar situaciones que involucren el horario de salida y entrada del sol para el desarrollo y cuidado de la vida y la realización de actividades por su falta o por el exceso de exposición a él; para comprender por qué el sol es fuente de adoración y su influencia en el estado de ánimo, en el arte; la belleza de los paisajes a cierta hora del día (el amanecer, el atardecer).

Energías: diversidad y transformaciones

El eje se orienta a la comprensión de las formas y las cualidades de la energía, dando cuenta de su presencia en las actividades cotidianas. La comprensión de las transformaciones y/o intercambio energético da lugar a explicaciones argumentadas sobre múltiples fenómenos. Se incluye también el estudio de la energía nuclear, sus aplicaciones, y sus implicancias sociales y éticas.

Prácticas	Conocimientos involucrados	Alcance y potencialidad de los contenidos
Interpretar y comprender algunas transformaciones energéticas de la vida cotidiana. Recuperar las hipótesis formuladas y los resultados obtenidos en experimentos realizados. Analizar la importancia de la energía solar para la vida: observar su incidencia en el crecimiento de las plantas. Relacionar las características de la radiación solar con la diferencia de temperatura en el invierno y el verano. Analizar el efecto invernadero y el calentamiento global en relación con la actividad humana. Discutir sobre los conocimientos que tienen los pueblos originarios respecto del cambio climático, visibilizando sus buenas prácticas de adaptación, valorizando el rol de la mujer indígena. Buscar información sobre el uso y la aplicación de la radiactividad en la medicina y la industria. Participar en debates que permitan una valoración crítica y argumentada sobre los usos de la radiactividad y sus implicancias sociales.	**La energía** Cualidades de la energía: presencia en toda actividad, posibilidad de ser almacenada, transportada, transformada y degradada. La energía del Sol y su influencia sobre la Tierra. **El efecto Invernadero** La radiación solar: usos y aplicaciones. Interpretación del efecto invernadero sobre la base de las nociones de absorción, emisión y reflexión de radiación. **El cambio climático y sus consecuencias** El retroceso de los glaciares, el aumento del nivel del mar, el aumento de los eventos climáticos extremos, etcétera. Las relaciones entre las personas y su entorno y los desequilibrios que resultan en problemáticas ambientales. Las consecuencias cotidianas: la necesidad de protección solar frente a los rayos UV, la necesidad de gestionar los residuos, entre otros. **Las reacciones nucleares** Las principales aplicaciones de la radiactividad en el mundo y en nuestro país, tanto para usos medicinales como industriales. Usos de la radiactividad y sus implicancias sociales.	• **Energía, distintos tipos y cualidades** (ser almacenada, transportada, transformada y degradada): muchos fenómenos cotidianos son útiles para evidenciar las distintas formas de energía y sus transformaciones (la energía eléctrica se transforma en energía lumínica al encender una luz; la energía solar se transforma en energía química en el proceso de fotosíntesis). Además de reconocerlas, es importante conocer los recursos energéticos para comprometerse en su cuidado; • **recursos energéticos:** su degradación y el uso diario que se hace de la energía, mostrando el papel que desempeña la energía en la sociedad; • **conceptos propuestos:** para describir e interpretar fenómenos y procesos desde la vida cotidiana hacia otros tan complejos como el calentamiento global: absorción, emisión, reflexión de radiación. • **cambio climático, los fenómenos sobre la salud** (por las horas de exposición al sol, por ejemplo): la influencia de la luz solar y las estaciones del año y la temperatura sobre los seres vivos, actividades productivas, la construcción de viviendas, el desarrollo de localidades, el ahorro de energía, etcétera; • **la energía nuclear:** se libera como consecuencia de la reacción que se produce cuando se dividen los núcleos atómicos pesados. Generan grandes cantidades de calor que permiten obtener energía mecánica para poner en funcionamiento generadores de energía eléctrica. Aunque pueda parecer "lejano" para las y los estudiantes, este contenido permite comprender los usos medicinales para diagnosticar, evaluar y tratar algunas enfermedades.

Los materiales y sus propiedades

En este eje se propone el estudio de la materia y sus propiedades, en principio conociendo las características de los materiales a través de los sentidos, y avanzando luego hacia su cuantificación y medición a través de cálculos precisos. La experimentación será protagonista como actividad motivadora y promotora de aprendizajes relacionados con el quehacer científico. Además, se estudian las características del agua como sustancia y como mezcla con énfasis en su importancia para los seres vivos, los riesgos de su uso abusivo y la necesidad de su cuidado como bien común. Se introduce el concepto de huella hídrica y su aplicación.

Prácticas	Conocimientos involucrados	Alcance y potencialidad de los contenidos
Construir escalas escolares que permitan diferenciar distintas propiedades organolépticas. Realizar experimentos sencillos para entender el concepto de solubilidad y comprobar su variación con la temperatura. Construir el concepto de sistemas heterogéneos, formados por fases fácilmente separables. Diseñar métodos caseros de separación de componentes de sistemas heterogéneos. Analizar la concentración de sustancias en los productos. Relacionar el ciclo del agua con fenómenos de la vida cotidiana. Realizar experimentos sencillos para comprender el ciclo del agua.	**Propiedades de los materiales: organolépticas, físicas y químicas** El color, olor, dureza, masa, volumen, solubilidad en distintos solventes, conductividad térmica y eléctrica. Determinación experimental de las mismas. Escalas de valores posibles: dado su carácter arbitrario, es necesario establecer patrones compartidos y formas comunes de medir los valores de las propiedades, por ejemplo, más o menos conductor, más o menos soluble. Símbolos químicos. Introducción a la tabla periódica. Grupos y períodos. **Las mezclas** Clasificación: mezclas homogéneas (soluciones) y heterogéneas. Concepto de soluble – insoluble. Soluciones y sustancias: expresiones de concentración más utilizadas (%p/v, %p/p, %v/v, %v/v). Noción de elemento químico como clase de átomo.	• **Propiedades de los materiales:** conocerlas incide en su uso posible y racional y aporta al estudio de problemas que se planteen en relación con sus características y transformaciones que ocurren en la vida cotidiana. También, estos conocimientos son necesarios para la Formación Técnica en los proyectos tecnológicos; • **el ciclo del agua:** ocurre entre la evaporación, condensación, precipitación, infiltración, escurrimiento. Su estudio es significativo para comprender estos conceptos que influyen en la vida cotidiana. Para aportar novedad a lo ya conocido, se pueden indagar situaciones en las que se problematice su uso y cuidado como recurso (en la regulación del riego, el recambio del agua de piletas, las instalaciones sanitarias sustentables que reciclan el agua del lavatorio y la derivan a la mochila del inodoro). Todo esto está muy relacionado con la huella hídrica. La **huella hídrica** indica cuánta agua dulce se utiliza directa o indirectamente en un determinado proceso o actividad como al bañarse, en el riego doméstico y en huertas de comercialización, en la producción de papel y en múltiples actividades a escala industrial;

Analizar el consumo de agua de diversas actividades, cotidianas y relacionadas con la producción de alimentos y la industria. Reflexionar sobre el ciclo hidrosocial del agua. Clasificar los distintos tipos de contaminación. Problematizar el uso de sustancias químicas en sus posibilidades contaminantes. Estudiar distintos casos de exposición a agrotóxicos. Producir textos de divulgación: relatos que describan la vida de las personas en esos pueblos.	**El agua y sus propiedades** Los seres vivos y la dependencia del agua. El ciclo del agua. Su relación con la vida cotidiana: la condensación en los vidrios y azulejos, la formación de las nubes, la producción de hielo, la nieve, etcétera. La importancia del cuidado del agua como bien común. El ciclo hidrosocial. La huella hídrica. **La contaminación** Distintos tipos de contaminación. Conocimiento básico de la tabla periódica de los elementos, símbolos químicos de los elementos más comunes en la Tierra.	• **mezclas:** muchos materiales, a pesar de su apariencia homogénea, pueden estar formados a partir de mezclas de una o más sustancias. Por eso, es pertinente analizar materiales de uso frecuente en la vida cotidiana, como infusiones y bebidas azucaradas. Con el uso de distintos métodos de separación se puede decidir con criterio fundado si se trata de sustancias o de mezclas, sean estas soluciones o mezclas heterogéneas; • **un repertorio para conocer la concentración de sustancias** (%p/v, %p/p, %v/v, %v/v): se puede abordar en términos de mayor/menor/igual cantidad y por ende, mayor/menor/igual perjuicio o efecto, sin profundizar las explicaciones en sentidos más abstractos. Ejemplos se encuentran en: bebidas alcohólicas, cantidad de alcohol en sangre para conducir vehículos; oxígeno en sangre (COVID), etcétera; • **la contaminación:** concepto dado por la presencia o acumulación de sustancias en un medio determinado, que puede ser el agua, el aire, el suelo, los alimentos. Las sustancias contaminantes pueden ser naturales o artificiales y determinan que el medio contaminado altere sus condiciones; • **un conocimiento básico de la tabla periódica de los elementos:** consiste en que se puedan conocer los símbolos químicos de los elementos más comunes en la vida cotidiana, como el oxígeno, hidrógeno, carbono, nitrógeno para manejar información frecuente de circulación social y en el trabajo.

Relaciones entre el ambiente y la salud

Los conocimientos previamente construidos acerca de los seres vivos, la relación entre ellos y su interacción con el entorno; los materiales y sus cambios; la energía, sus formas y transformaciones pueden ser integrados en las relaciones que se establecen entre las condiciones ambientales y la salud. Se propone el abordaje multidimensional de problemáticas ambientales, teniendo en cuenta la voz de las y los actores involucrados en las mismas. Asimismo, sirven como puente con el segundo bloque,

momento en el que se profundizará sobre la relación con los propios cuerpos y con los cuerpos de otras y de otros, y sobre el efecto de las prácticas individuales y sociales en la promoción de la salud colectiva. Se sugiere este eje como cierre del bloque.

Prácticas	Conocimientos involucrados	Alcance y potencialidad de los contenidos
Problematizar los efectos de distintos contaminantes sobre la salud. Analizar datos estadísticos sobre enfermedades, malformaciones, abortos espontáneos en poblaciones expuestas a contaminantes. Problematizar la situación de las mujeres y las disidencias sexo-genéricas frente a factores ambientales adversos. Estudiar la incidencia de la degradación ambiental en la calidad de vida de las personas con discapacidad. Entrevistar a investigadoras e investigadores, leer investigaciones, estudios anteriores.	**Ambiente y Salud** Alteraciones en la salud causadas por distintos tipos de contaminantes. Ambiente, salud y géneros: la vulnerabilidad de la salud de las mujeres y disidencias sexo-genéricas. **Las desigualdades (locales y globales) frente al acceso a los recursos y a la degradación ambiental** Por ejemplo: el caso de los "pueblos fumigados": poblaciones cercanas a zonas de cultivo de soja, principalmente, que son afectadas por el uso de agrotóxicos, como el glifosato, y tienen una enorme incidencia de enfermedades. **Las condiciones del ambiente y personas con discapacidad** Ambiente, calidad de vida y discapacidad.	• **Problemáticas ambientales y su relación con la salud humana:** pueden ser estudiadas mediante estrategias didácticas participativas, como los juegos de roles. Se representan a diferentes sujetos que intervienen en una determinada problemática socio-científica y se ponen en juego las posibles tensiones y controversias, defendiendo posiciones con discursos argumentados. Algunos problemas a debatir pueden relacionarse con la extracción de litio, la megaminería, el avance de la frontera agropecuaria o el uso de semillas transgénicas de soja y trigo: • **casos:** aunque no sean cercanos (inundaciones, contaminación, pueblos afectados por enfermedades causadas por exposición a agrotóxicos).

Orientaciones didácticas

En este punto se exponen sugerencias de intervención didáctica. Por tratarse del primer bloque, son algo más extensas dado que algunas de ellas se consideran básicas para todo el campo. Estas se sostienen y complejizan en los años siguientes incorporando otros matices, según otros propósitos, contenidos y propuestas. En los bloques posteriores se aportarán otras alternativas que pueden ser válidas para este.

Las propuestas de enseñanza

Planificar la enseñanza supone un proceso: el recorte de un contexto de indagación (si se va a construir un problema) o de temas puntuales, los propósitos de enseñanza, la selección de contenidos y de un tipo de organización didáctica (proyecto o secuencia), los criterios y modos de evaluación.

Como se dijo, en cada grupo escolar será preciso decidir si la selección de contenidos será la misma para la totalidad de estudiantes o si, en cambio, habrá una selección múltiple, aunque relacionada, para proponer distintos recorridos por subgrupos con un núcleo y tareas en común que se puedan compartir entre todas y todos. Esta decisión se corresponde con el desarrollo de las trayectorias educativas, según el momento del bloque y/o Ciclo en que se encuentren las y los estudiantes. Por otra parte, los contenidos matemáticos se seleccionarán por su carácter de instrumento u objeto de enseñanza vinculados con los que se hayan seleccionado para las Ciencias. Además, siempre se seleccionarán contenidos del eje "La actividad científica como construcción social" que incluye, entre otros contenidos, Prácticas del Lenguaje situadas.

Ya desde la planificación habrá que resolver el trabajo con distintas modalidades de comunicación, representación y construcción de significados disponibles entre las y los estudiantes, con mediaciones necesarias y contenidos específicos que se agregan. Integrado a esto, con formas de aproximación a los conocimientos (más prácticas y/o más declarativas).

Los conocimientos que se construyeron a lo largo de la trayectoria escolar y en otros ámbitos de la vida constituyen puntos de apoyo para nuevos aprendizajes. Como la construcción de los aprendizajes es social y colectiva, los conocimientos de las otras y los otros también se convierten en una referencia propia. Además, la o el docente integrará diversas estrategias e instrumentos para la participación de todas y todos.

Es importante que los contextos y problemas que se recorten planteen cuestiones vigentes o con posibilidad de reconstruir cómo se desarrolló un proceso virtuoso o perjudicial que derivó en las condiciones actuales. Con las y los estudiantes se pueden listar preocupaciones e intereses situados locales o más generales que tengan incidencia en la vida comunitaria y personal, o que sean de interés general y estén siendo debatidas en ese momento en los medios de comunicación, por ejemplo. Una posibilidad es organizar recorridos por la localidad de la escuela o que las chicas y los chicos traigan alguna preocupación o asombro sobre el lugar en que viven. Otra alternativa combinable con lo anterior es decidir en el grupo de docentes de la institución qué se abordará en cada bloque.

Se podría estudiar, por ejemplo, el contexto de la contaminación de un río específico observando la presencia de vertidos de las fábricas, la acumulación de basura, la población cercana y su relación con ese río, si se pesca o acostumbraba a hacerlo; la prohibición de bañarse en sus aguas, la transformación de ese paisaje a lo largo del tiempo. Desde estas observaciones, se precisará/n pregunta/s para que el abordaje sea situado, posible, no demasiado amplio. En este caso, podrían ser preguntas como: ¿se puede tomar agua de ese río?, ¿es posible comer peces pescados

allí?, ¿hay leyes que regulan lo que tiran las empresas?, ¿solo está contaminado lo que vemos sucio?, ¿qué pasa con el aire del lugar? y muchas otras. Se seleccionarán los contenidos necesarios para comprender el mapa de relaciones y dimensiones que se decidan implicar. Por ejemplo, el valor del agua como recurso, sus propiedades y transformaciones, su importancia para los seres vivos, la biodiversidad que habita ese río y sus costas, los distintos materiales que pueden actuar como contaminantes, el mismo concepto de contaminación. En ese recorte de indagación, se presentan ideas matemáticas como herramientas de análisis. Por ejemplo, se decide trabajar con el eje Numeración. Si se realizaran comparaciones que incluyeran valores numéricos, habría que ampliar el campo numérico con numeraciones mayores a las de uso cotidiano. Entonces, se buscaría el contenido matemático que posibilite realizar este análisis: el análisis del sistema de numeración posicional y decimal va a permitir realizar las comparaciones necesarias para fundamentar la disminución de la biodiversidad frente a la contaminación. Por eso, será un contenido seleccionado.

El tipo de organización didáctica también es una decisión docente. Si se llevara adelante un proyecto, podría consistir en una campaña de concientización para llegar a las vecinas, los vecinos y al Estado municipal. En el desarrollo de las etapas del proyecto será necesario incluir secuencias explicativas sobre los conceptos que se consideren centrales porque dan luz al problema, a construir la acción planificada y a otros problemas en el futuro. Si, en cambio, se decidiera organizar una secuencia didáctica "para saber más", se interrogaría y analizaría esa realidad sin proponerse una acción de mejora. La secuencia también será conducida por la formulación de un problema y producirá conclusiones e informes sobre ellas.

Si, en cambio, se eligiera organizar una secuencia didáctica para tratar específicamente algunos temas sin recortar un contexto de indagación, es importante conservar el fomento de la curiosidad, el interés por conocer, el aporte de ejemplos para que no se convierta en meramente expositiva (DEE, 2022). Por ello, podría ser guiada por preguntas investigables. Un ejemplo de esto sería que, luego o antes de una futura problematización, se viera el beneficio de sistematizar propiedades de la proporcionalidad directa. Entonces, se presentarán diferentes situaciones problemáticas, tanto extra como intra matemáticas. Mediante diferentes tipos de representaciones de las variables que intervienen en ellas, se pondrán en juego aquellas propiedades que permiten la construcción de sentidos en este contenido. Las variables pueden presentarse en un enunciado, en un dibujo, en una tabla de proporcionalidad donde esté visible o no la reducción a la unidad, en un gráfico cartesiano. El trabajo que se proponga para ampliar las posibilidades de interpretación de relaciones potenciará las estrategias de análisis de las y los estudiantes.

Las ideas previas de las y los estudiantes

En las propuestas de enseñanza se pondrán en juego distintos tipos de conocimientos y saberes. Algunos de ellos se adquirieron a lo largo de la trayectoria escolar y otros fuera de la escuela en los intercambios cotidianos. Por lo tanto, las y los estudiantes dispondrán de sus propios puntos de vista, ideas y explicaciones acerca de la vida, el mundo, y los asuntos abordados; también de sus propias estrategias para aprender y de sus concepciones sobre la Ciencia, la Matemática y la Tecnología y la forma en que se aprenden, entre otras cuestiones.

Estas ideas y estrategias, que incluyen conceptos y modelos desarrollados por los estudiantes, y han recibido diferentes nombres en la literatura (concepciones alternativas, preconcepciones, concepciones erróneas, entre otras), muchas veces son útiles para comprender e interpretar diferentes fenómenos, pero difieren de los aceptados por la comunidad científica, compiten con lo que se desea enseñar y son difícilmente modificables, por lo que requieren ser revisadas para favorecer el aprendizaje (Campanario y Otero, 2000). Inciden en el acercamiento a los nuevos objetos de enseñanza: operan como puente para los nuevos aprendizajes, se les oponen o los dificultan. Por lo tanto, algunos de los conocimientos necesarios para acercarse a los planteos de la enseñanza y para poder relacionarlos con nuevas ideas ya formarán parte del repertorio de las y los estudiantes. En cambio, otras concepciones precisarán ser revisadas y modificadas (lagunas, ideas erróneas, incompletas, parcialmente adecuadas) e integrarse con lo nuevo en una reelaboración más compleja. En este sentido, entonces, se orientan espacios de experimentación y observación, de explicaciones, discusión y sistematización que ofrezcan las y los docentes, considerando que el punto de partida de la enseñanza no es un "punto cero" y que habrá que conocer de dónde parten quienes aprenden.

Es importante destacar que aquellas ideas previas que son válidas y "juegan a favor" de los nuevos aprendizajes, pueden no ser necesariamente las propias de una o un estudiante y sin embargo, estar disponibles en el grupo-clase a partir de aquello que una compañera o compañero sabe. Como se dijo anteriormente en este documento, esto opera como punto de apoyo a través de las interacciones y ha de ser considerado.

Por todo lo dicho, en un aula productora de conocimiento se tendrían que encontrar distintas instancias de aprendizaje: por una parte, la resolución de problemas y por otra, la (re)elaboración de los procedimientos y conceptos a través de los lenguajes disponibles; ambas mediante tiempos de trabajo individual, y tiempos con otras y otros. Estas instancias promueven hacer y pensar en común, socializar lo producido individualmente o en grupos, generar reflexiones colectivas sobre la validación de los procedimientos utilizados, etc.

En relación con las ideas matemáticas, por ejemplo, el desarrollo de procedimientos de resolución originales (donde cada una y uno resuelve según sus conocimientos: con representaciones gráficas, manipulación de material concreto, representaciones numéricas, operaciones) combinado con momentos entre pares para poner las estrategias personales en común y acompañados con adecuadas intervenciones docentes, favorecerá que aquellas puedan convertirse en un aprendizaje real y significativo. En el mismo sentido, las iniciativas y los razonamientos sobre los conceptos científicos.

Plantear e invitar a la formulación de preguntas investigables

Las preguntas investigables son aquellas que se responden luego de realizar una búsqueda bibliográfica y/o a través de la experimentación. Sus respuestas requieren una serie de estrategias propias del quehacer científico, por ejemplo, ¿por qué el sol no "sale" todos los días por el mismo lugar? o ¿por qué hay alimentos que se pudren más rápido que otros si los dejamos fuera de la heladera? Este tipo de preguntas orientan el aprendizaje mediante la búsqueda de contenidos explicativos que ofrezcan respuestas argumentadas (en algunos casos, por la experimentación) y duraderas. Por eso es importante no solo enunciarlas, sino también enseñar a formularlas. En todas las etapas de la enseñanza se sugiere la formulación de distintos tipos de preguntas, algunas más relacionadas con su contexto cercano, otras que cuestionen o problematicen situaciones, y otras que promuevan la profundización y permitan hallar respuestas fundamentadas y duraderas.

Observar y registrar

La observación es fundamental en la actividad científica como forma de construcción de conocimiento. Puede ser una actividad muy disfrutable, que se incrementa con su práctica misma, y transferible más allá de la escuela. Es preciso dedicar tiempo a que todas y todos puedan hacerlo y para las propias percepciones, para detenerse, sorprenderse, para conocer qué impresiona a cada estudiante hasta por las reacciones físicas. Puede ser necesario ir al mismo lugar más de una vez porque falta información, porque quedan preguntas, porque otro día el escenario será diferente. Gradualmente, será importante enseñar a avanzar desde vistas globales y poco detenidas hacia búsquedas más detalladas y pertinentes a través de conversaciones con ellas y ellos que los vayan guiando a observar con mayor precisión. Las y los docentes orientarán para aprender a mirar, leer, sentir, interrogar materiales. Sus intervenciones son muy rele-

vantes durante el proceso de observación de las y los estudiantes respecto del objeto o fenómeno de estudio. Es por ello que es importantísima su atención a las respuestas que las y los estudiantes van dando mientras están observando, entre otras cosas, para hacer las preguntas pertinentes que orienten esa observación sostenida y planificada con el propósito de cumplir con el objetivo propuesto en esa situación de enseñanza.

La observación se prepara; por eso, es necesario determinar qué es lo que se va a observar, en qué contexto y con qué objetivos. Se la puede acompañar con una guía que incluya un ordenamiento general de los pasos a seguir (en distintos sistemas y soportes) y con representaciones explicativas de lo que se va a encontrar; por ejemplo, un mapa que muestre dónde se ubica una laguna, los árboles que se encontrarán en un bosque, o los tipos de hojas que podemos identificar en las plantas. Pero además, es importante permanecer abiertas y abiertos a lo sensible, a dejarse afectar por aquello que se encuentra. Por otra parte, esto supone que la imaginación y la creatividad tengan protagonismo en la actividad y para replantear lo planificado.

El registro de la observación es parte de la misma actividad de observar. Registrar supone guardar evidencia de aquello que se pretende conocer y también, los propios pensamientos, sensaciones, dudas, preguntas. En forma anticipada, es necesario saber qué, cómo y para qué se va registrar. Se puede registrar tomando fotografías, por medio de dibujos, tomando notas escritas o de audio, etcétera. Luego, dependiendo el tipo de información, se la podrá clasificar según su contenido (por ejemplo, si es una parte de un ser vivo y a qué reino pertenece o no) y el tipo de material (si fueran fotografías, se las podrá ordenar, clasificar y jerarquizar de acuerdo con el contenido conceptual estudiado, siempre registrando el lugar y la fecha en que fueron tomadas). En una etapa posterior, la información analizada se convertirá en datos y estos serán interpretados mediante la búsqueda bibliográfica. Se contrastarán las hipótesis construidas y después, se avanzará con la producción de conclusiones y conocimientos más allá del estudio del contexto en particular. Finalmente, en lo posible, sería importante su comunicación a otras personas para que lo aprendido no quede solo entre el grupo de estudiantes.

Con relación a los ejes de este bloque, se sugiere realizar todas las observaciones que se consideren interesantes; también concurrir a museos, incluso virtuales. En particular, se destacan las observaciones del cielo nocturno, que pueden enriquecerse con la comparación entre lo observado y fotos satelitales, con alguna aplicación interactiva que permita identificar estrellas, constelaciones y planetas para "poner nombre y contenido teórico" a los objetos del cielo que se identifican. Además, realizar un

seguimiento de los distintos lugares por los que “sale el Sol” a lo largo del año para comprender el efecto que tienen la inclinación del eje terrestre y su movimiento de traslación sobre este movimiento aparente.

Elaborar hipótesis

A partir de la construcción de problemas, se formularán hipótesis como respuestas tentativas a aquellos considerando lo que ya se sabe. A partir del desarrollo de la enseñanza, se podrán contrastar con los conocimientos científicos y ser confirmadas o no. El planteo de hipótesis crece en la medida en que se da espacio a que se hagan preguntas, se observe, se experimente, aun repetidas veces, se hagan predicciones (anticipaciones acerca de qué podría suceder en alguna situación ante ciertas condiciones).

Antes de formular las hipótesis para la resolución de problemas, entonces, es preciso explorar el contexto a estudiar mediante observaciones, convocar experiencias previas, recopilar información para que aquellas tengan sustento. Para ello, es importante introducir habitualmente en el aula preguntas que ayuden a imaginar escenarios posibles como: ¿qué podría pasar si...? ¿Les parece que el río se vería diferente si no se arrojan residuos en la orilla? ¿Cómo podemos saber si el cálculo es correcto? Algunas hipótesis guían la investigación (ayudan a establecer el punto de partida, cómo y dónde buscar datos, qué conceptos estudiar, etcétera); otras plantean opciones diferentes entre sí y habrá que saber finalmente cuál es la adecuada.

La o el docente recibirá todas las proposiciones sin aceptarlas o rechazarlas directamente. Enseñará al grupo a establecer acuerdos para decantar respuestas posibles con fundamentos de por qué serían esas las acertadas según las evidencias disponibles. Luego, ayudará a enunciarlas en forma afirmativa, por ejemplo: "Los residuos en la orilla contaminan el río." “Si aumentan los residuos en la orilla, aumentará la contaminación.” “Esta relación es una relación proporcional.” Fundamentalmente, se busca que el proceso sea genuino; es así que el error y la reformulación, si fuera necesaria, constituyen parte del proceso.

Experimentar

En el tratamiento de problemáticas sociocientíficas puede ser necesario realizar experimentos en algún momento de una secuencia o proyecto de enseñanza. El diseño y la realización de experimentos permitirán desarrollar el pensamiento científico mediante la formulación y el replanteo de hipótesis a medida que se avanza en el análisis de resultados y la elabora-

ción de conclusiones. El diseño no sigue un orden fijo (como se enunciaba en el tradicional "método científico" que era enseñado con frecuencia en las escuelas anteriormente), sino con una metodología abierta a una revisión permanente, a la formulación de nuevas preguntas frente a nuevos resultados.

Para diseñar o seleccionar un experimento a realizar, lo primero que debería hacerse es seleccionar los contenidos (conceptos y prácticas del quehacer científico) a enseñar. A continuación, buscar en la bibliografía experimentos que se hayan realizado para enseñar estos temas o diseñar nuevos, siempre en coherencia con los objetivos de aprendizaje y tomando en cuenta las concepciones alternativas de las y los estudiantes para que puedan comprender los fenómenos a estudiar. A la hora de planificar la actividad: presentar el problema, invitar a la formulación de preguntas investigables, hipótesis y predicciones. Es importante que las y los estudiantes comprendan qué materiales se usarán, qué procedimientos se van a realizar, qué tipo de resultados se van a obtener y cómo se van registrar para ser interpretados, discutidos y finalmente formular explicaciones. Por último, esos conocimientos se aplican en el problema que se viene estudiando y además, se espera que queden disponibles para comprender nuevas situaciones.[18]

Para este bloque, siguiendo el proceso propuesto en el párrafo anterior, un conjunto de experimentos favorecerían, por ejemplo, responder algunas de las preguntas planteadas en relación con el ciclo del agua. Entonces, habrá que decidir qué parámetros se van a variar, cuáles se van a medir. Se trabajará la observación, la descripción y el registro de resultados.

Los experimentos podrían implicar mediciones y comparaciones, y también la construcción de gráficos que relacionen variables. Un análisis sería si, entre esas variables, se dan o no relaciones de proporcionalidad y qué propiedades deberían estar presentes para que fueran relaciones de proporcionalidad directa. Entonces, habrá que identificar las propiedades que las caracterizan: entre ellas, la constante de proporcionalidad.

Este contenido precisará de un tratamiento específico. Por lo tanto, sería aconsejable disponer tiempo para una secuenciación de explicaciones y problemas (dentro del proyecto o secuencia) que pongan en tensión variables de diferentes tipos para corroborar si son o no relaciones proporcionales.

18 Existen modelos que ayudan en la planificación de clases experimentales por indagación, basados, en su mayoría, en el "Ciclo de aprendizaje" propuesto por Robert Karplus (1977, en Furman y de Podestá, 2010), que explica la manera en que las personas aprendemos nuevos conceptos científicos. Un ejemplo es el modelo QUESTA (Koch y Calabrese Barton, 2007, en Furman y de Podestá, 2010), que propone cinco pasos que conectan el aprendizaje de las ciencias con la producción de conocimiento científico.

Los modelos científicos y escolares

Los modelos científicos son representaciones que han realizado científicas y científicos en base a datos teóricos surgidos de investigaciones y son reconocidas mundialmente. Su finalidad es representar algún contenido complejo y/o abstracto para facilitar su comprensión. Modelos científicos para este bloque, por ejemplo, son los que representan ecosistemas y muestran el flujo de materia y energía que en ellos se desarrollan: el modelo del sistema solar, el de estímulo-procesamiento-respuesta, entre otros.

En las aulas, se pueden producir modelos escolares utilizando materiales de uso cotidiano. Los modelos permitirán describir, comprender y predecir fenómenos naturales e hipotetizar sobre las causas de posibles alteraciones que puedan afectar esos procesos. Es fundamental que la o el docente esté atenta o atento a las aclaraciones, descripciones y orientaciones que tendrá que hacer mientras interviene didácticamente.

Trabajar con conceptos y redes de conceptos

Para dar un tratamiento complejo a las cuestiones ambientales desde una visión pedagógica reflexiva, comprometida y fundamentada conviene seguir algunos lineamientos teórico-metodológicos como los que propone Bachmann (2018). Para que se manifieste la multicausalidad, historicidad, multidisciplinariedad y multiescalaridad de las problemáticas ambientales es importante prestar atención a la selección y jerarquización de un andamiaje conceptual que otorgue un contenido adecuado a la problemática que se quiere abordar en función de los contextos, los criterios y los propósitos de enseñanza.

Se buscará la comprensión de fenómenos y situaciones identificando regularidades y conexiones, diferenciando particularidades de generalidades, superando los saberes previos, el sentido común, y los aprendizajes apoyados meramente en el interés, en la información o en estrategias atractivas. Poner conceptos en juego para la comprensión de un problema ambiental habilitará, en ese andamiaje, posteriores movimientos e intercambios de los conceptos que resulten necesarios para apropiarse de un nuevo recorte de la realidad, poniendo en diálogo los conceptos y otros contextos.

Por lo tanto, será importante discriminar núcleos duros de conceptos explicativos aplicables en otras instancias de enseñanza, de simples nociones, información o datos, y jerarquizarlos en función de la problemática y el recorte realizado. Por ejemplo, conceptos como la vulnerabilidad, la distribución de la riqueza, el acceso diferencial de las personas a los

bienes comunes (como la tierra, los bosques, el agua, la fauna silvestre terrestre y acuática y los minerales), son conceptos que corresponden a causas profundas, estructurales o subyacentes. La legislación vigente, las actividades económicas, las condiciones físicas son causas directas que requieren de conceptos explicativos para comprender los síntomas visibles, como la contaminación, la deforestación o la pérdida de biodiversidad (Bachmann, 2008; 2018).

Es imprescindible que las decisiones que las y los docentes tomen sobre los diferentes recorridos didácticos contemplen puntos de partida y de llegada significativos, donde no solo se produce una modificación a nivel conceptual de las ideas trabajadas, sino que se aporta al trabajo colectivo. La construcción de conceptos puede empezar desde observaciones y mediante experimentos que permitan probar, asistir a un proceso y obtener conclusiones por las evidencias cotidianas. A partir de ellos, en la medida de lo posible, avanzar hacia explicaciones con mayor/menor grado de abstracción y detalle.

Durante las explicaciones, ciertos ejemplos demuestran lo que se quiere explicar, lo ilustran. Por otra parte, mediante algunos ejemplos se construyen los conceptos, entonces esos casos son imprescindibles y hasta son la explicación misma cuando no es posible pasar a su enunciación en el lenguaje o generalizar la explicación. En otras situaciones, casos particulares son el objeto de estudio.

Actividades para analizar los materiales y sus propiedades, por ejemplo, serían modos de enseñar sin poder enunciar ni generalizar, o de aplicar un concepto explicado como el de concentración de sustancias y así, seguir fortaleciendo la noción. Además, se podrían analizar etiquetas de líquidos (bebidas, productos de limpieza, etcétera). O comenzar por ese análisis como interrogante para poder explicarla. En el caso de los conceptos que pueden ser facilitados con la observación como parte de la explicación: por ejemplo, se analizaría la respuesta de huida en animales que se manifiesta en la dilatación de las pupilas; el aumento del ritmo cardíaco, y de la irrigación al cerebro y a los músculos.

Otras explicaciones mediadas por experiencias como puentes y ejemplos son necesarias para construir conceptos más alejados de la realidad cotidiana, como el modo en que se producen las reacciones nucleares. Esto puede ser construido a partir de relatos, biografías, materiales audiovisuales. Casos de estudio, objetos de enseñanza en sí mismos, son los pueblos fumigados (poblaciones rurales cercanas a campos sembrados, principalmente con soja, que son frecuentemente fumigados con agrotóxicos, como el glifosato, dando cuenta de numerosos efectos adversos sobre los ecosistemas en general y sobre la salud humana. También en

este bloque, la descripción del cielo nocturno en el eje La Tierra y el Universo es un objeto de estudio y no una actividad. La intención es que, desde ellos, se puedan generalizar algunas conclusiones y conceptos.

Trabajo metacognitivo

El trabajo metacognitivo, por el que se razona sobre el pensamiento mismo, es necesario para consolidar aprendizajes. Las ideas que pueden representarse, escribirse y hablarse permiten hacer visibles las diferentes estrategias desplegadas para resolver problemas según los distintos puntos de partida. Este trabajo consiste en poner en común procedimientos, reconstruir procesos de otra forma (por ejemplo, por medio del lenguaje -incluso gráfico y escrito-), al exponerlos ante otras personas, explicárselos a compañeras y compañeros, al elaborar un material de divulgación, conversar sobre cómo se comprendió algo o no, cómo funcionó el trabajo en equipo. Es decir, la metacognición se promueve a través de las interacciones. Todo esto permite modificaciones a nivel conceptual de las y los estudiantes al ampliar la red de conceptos, que también queda distribuida entre el grupo para ser compartida.

Orientaciones para la evaluación

Para la FG, se sugieren momentos de pausas en la enseñanza para concretar una evaluación significativa basada en criterios ya establecidos en la planificación docente, en la elaboración de registros cualitativos que permita identificar indicadores de los progresos en los aprendizajes. Por eso, se invita a releer ese apartado.

La evaluación debe colaborar con la conciencia de las y los estudiantes respecto de su aprendizaje. Para quienes enseñan, es indicativa de cómo ha ocurrido la enseñanza y de qué replantearse para que sea posible intervenir de manera más acertada. Por eso, se propone la recolección de trabajos grupales e individuales y su justificación en distintos momentos clave de los desarrollos de enseñanza y en su finalización. Esto permitirá reconstruir el proceso en sus distintos momentos, valorar su evolución, y la elaboración de síntesis individuales y grupales. También, se sugiere destinar algunas tareas puntuales para evaluar la construcción de ciertos conceptos con mayor precisión.

Específicamente para este bloque, en las producciones de las y los estudiantes se sugiere valorar:

- Las relaciones que establecen entre los conceptos y las prácticas abordadas con situaciones cotidianas. Por ejemplo, el cambio climático y el

aumento de la temperatura media del planeta en relación con la deforestación como problemática.

- El tipo de soluciones que proponen ante un problema: tomar medidas de un objeto y justificar por qué lo hicieron de ese modo y con qué instrumento de medición.
- Las posibilidades crecientes de modificar ideas previas: en lugar de sumar en forma sucesiva, multiplican; concluyen que no se debe desperdiciar agua y por eso, modifican un hábito de consumo en la escuela y en sus casas; por las preguntas que realizan en entrevistas a vecinas y vecinos o a una profesional invitada sobre las propiedades de ciertos materiales para conducir calor;
- Las posibilidades de transferencia entre lo contextualizado y lo no contextualizado: los criterios por los que analizan si distintos escenarios comparten o no características similares a otros ya estudiados, que permitan construir generalidades.
- La identificación de hitos cualitativos en la intervención en un contexto y/o en el proceso del propio aprendizaje: las fotos que sacaron como evidencia del crecimiento de los árboles en las calles del barrio; la información que resaltan en un relato de vida; las notas/los objetos que toman cuando salen a la zona costera; los objetos desconocidos que asocian a la cosmovisión de pueblos originarios.
- La colaboración entre pares y el trabajo de construcción en equipo: leerle a una compañera, explicarle a otro cómo usar la calculadora; los caminos que acuerdan para resolver tareas de experimentación.
- La reconstrucción de procesos con estrategias narrativas y descriptivas: por el ordenamiento de etapas con imágenes, en forma oral o escrita; por la exposición de estados progresivos de objetos recolectados; por la demostración de estados iniciales, intermedios, finales de una acción colectiva para producir una transformación; por la narración de las pistas para dictar y copiar un cuerpo geométrico; la explicitación de las estrategias usadas en los procedimientos originales de cálculo.
- En el discurso y en el lenguaje (plurilingüe y multimodal): incorporación de términos propios de lo estudiado (íconos, objetos, español, LSA, relaciones entre las lenguas, braille); el progreso en la identificación y producción de textos adecuados al propósito y al género, con secuencias, estructuras y léxico para narrar, describir, explicar, etcétera.

Indicadores de avance del aprendizaje

En el transcurso de la enseñanza, las y los estudiantes:

- Observan, registran e interpretan fenómenos del mundo natural.
- Analizan fuentes de diversos formatos.
- Diseñan experimentos, formulan hipótesis y preguntas investigables, predicen y analizan resultados, y construyen conclusiones.
- Elaboran explicaciones argumentadas.
- Comunican y expresan lo aprendido utilizando vocabulario de las ciencias.
- Planifican y distribuyen roles para salidas de campo.
- Identifican relaciones entre los seres vivos y su ambiente.
- Reconocen la existencia y el valor de la biodiversidad.
- Identifican ecosistemas cercanos, sus componentes y comprenden sus interrelaciones.
- Describen, identifican y clasifican distintos seres vivos.
- Comprenden de qué manera la actividad humana determina las problemáticas ambientales actuales e inciden sobre la salud.
- Aplican el modelo de estímulo-procesamiento-respuesta a ejemplos de la vida cotidiana y a la resolución de situaciones problemáticas.
- Identifican conductas humanas ligadas al modelo binario hombre/mujer, los roles y estereotipos de género.
- Establecen relaciones que les permiten comprender por qué ocurren el día y la noche, y las estaciones del año.
- Dan cuenta de la importancia de la posición de la Tierra respecto del Sol para el desarrollo de la vida, tal como la conocemos.
- Reconocen transformaciones energéticas de la vida cotidiana.
- Comprenden la importancia de la energía solar para la vida.
- Comprenden el ciclo del agua, lo relacionan con fenómenos de la vida cotidiana y valoran la importancia del agua para la vida.
- Conocen que la salud está determinada por múltiples factores.
- Comprenden que existen desigualdades de clase, de etnia, de género frente a problemáticas socio-ambientales.
- Interpretan, producen y comparan escrituras numéricas de diversa cantidad de cifras, dentro de los números naturales.

- Realizan cálculos mentales, estimativos, próximos y/o exactos con números naturales.
- Resuelven situaciones problemáticas planteando estrategias con mayor grado de economía involucrando las cuatro operaciones y otorgándole construcción de sus sentidos.
- Establecen comparaciones y relaciones de medida de longitudes a partir de instrumentos convencionales y no convencionales.
- Construyen, representan y describen figuras y cuerpos a partir de sus propiedades.
- Acceden a información, pueden comprenderla, reformularla y comunicarla.
- Emplean el lenguaje como instrumento de elaboración conceptual.
- Incorporan gradualmente vocabulario específico en la lengua, código o sistema personalizado.

Cuando una/s o un/os estudiante/s trabaje/n contenidos de bloques siguientes, se reconsiderarán los indicadores de avance de acuerdo con lo enseñado.

Bibliografía y recursos sugeridos

Adúriz Bravo, A. et al. (2011). *Las Ciencias Naturales en Educación Básica: formación de ciudadanía para el siglo XXI*. Secretaría de Educación Pública. Universidad Pedagógica Nacional. D.F, México. Disponible en: https://bit.ly/3C9BHZW [consulta: agosto, 2022].

Dirección de Educación Especial (2022). La ESI en las escuelas de la Modalidad de Educación Especial. Orientaciones para su desarrollo institucional y curricular. La Plata: Dirección de Educación Especial. Disponible en https://bit.ly/3DXRqN3

Versión accesible para personas con discapacidad visual. Disponible en: https://bit.ly/3UDOivn

Dirección de Educación Especial (2022). Formación Integral para Adolescentes y Jóvenes con Discapacidad. Serie de Documentos Curriculares Participativos. La Plata: Dirección de Educación Especial. Disponibles en [www.abc.gob.ar].

Dirección de Educación Especial. (2017). Disposición Nº 3. La Plata: DGCyE

Crippa, A; Grimaldi, V. & Machiunas, V. (2005). La proporcionalidad. Programa Maestros y Profesores enseñando y aprendiendo. Subsecretaría de Educación. Provincia de Buenos Aires.

Educ.ar. Colección Educación Ambiental Integral. Disponible en [https://bit.ly/3f7e2jx].

Furman, M. y de Podestá M.E. (2010). *La aventura de enseñar Ciencias Naturales.* Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Ley de Educación Ambiental Integral N° 27621/21 Disponible en [https://bit.ly/3r4owTC].

Ministerio de Educación. Argentina. Ambiente. Colección Derechos humanos, Género y ESI. (2021). Disponible en [https://bit.ly/3Rb7cqO].

Rosenvasser Feher, E. (2004). *Cielito lindo. Astronomía a simple vista.* Siglo XXI Editores. Disponible en [https://bit.ly/3LHFfpe].

Bloque Ciencia, Tecnología y Ciudadanía

Primer / Segundo Ciclo - Tercer y cuarto año

El bloque Ciencia, Tecnología y Ciudadanía y su enseñanza

En este bloque, el foco está puesto en la ciudadanía crítica: valores, cuidados y compromiso. El conocimiento de sus derechos y la posibilidad de manifestar sus deseos e intereses, que seguramente comparten colectivamente. Se invita a las y los estudiantes a comprometerse en el cuidado de sus propios cuerpos y los de las demás personas, a conocerse más, a la búsqueda de una autonomía progresiva, a tomar conductas saludables, a involucrarse en la lucha por causas justas, defendiendo el planeta, visibilizando y denunciando desigualdades, cuestionando lo establecido desde un diálogo de saberes y una ética que valoriza la naturaleza, tomando conciencia del efecto de las prácticas individuales y colectivas, promoviendo la salud colectiva.

Propósitos

- Proponer situaciones de enseñanza y aprendizaje que establezcan relaciones entre conocimientos que ya están apropiados y otros nuevos.
- Propiciar el conocimiento de los diversos cuerpos, géneros y sexualidad desde un enfoque de integralidad e interseccionalidad.
- Promover la reflexión acerca de las relaciones entre las ciencias y su conocimiento público.
- Crear espacios de trabajo seguros donde la totalidad de las ideas sean puestas en valor más allá del acierto, donde el valor esté en el intercambio con otras y otros que permite la construcción colectiva del conocimiento.
- Incentivar la apropiación progresiva de lenguajes científicos, tecnológicos y matemáticos.
- Promover el desarrollo de una actitud crítica frente a propuestas que utilizan las ciencias y las tecnologías de manera reduccionista.
- Promover la construcción de un saber ambiental desde un enfoque de cuidado y justicia.
- Propiciar la participación social y la acción colectiva para la defensa de la vida.

- Promover conductas saludables desde el concepto integral de salud.
- Crear las condiciones áulicas para el desarrollo de estrategias de resolución originales la comunicación y validación de las mismas.
- Identificar, construir y representar figuras y cuerpos a partir de reconocer sus características y propiedades.
- Disponer prácticas del lenguaje que permitan incrementar las posibilidades de acceder a información, comprenderla, reformularla, comunicarla.
- Enseñar vocabulario específico.

Objetivos de aprendizaje

Al finalizar el bloque, se espera que las y los estudiantes puedan:

- Movilizar razonamiento, habilidades y competencias propios de la actividad científico-tecnológica y matemática.
- Evidenciar disposiciones y actitudes de respeto y protección del ambiente.
- Reconocer que existen bienes comunes, de uso colectivo y acceso universal.
- Crecer en la adopción de conductas comprometidas con la salud personal y colectiva.
- Valorar la importancia del activismo y la movilización como práctica ciudadana.
- Comprender que el organismo humano funciona como una unidad.
- Conocer y respetar la diversidad de sexos, géneros y sexualidades de las demás personas.
- Valorar los hábitos alimenticios y su relación con el cuidado de la salud.
- Ampliar el campo numérico como herramientas para abordar el mundo.
- Analizar los problemas, definiendo el procedimiento pertinente, para resolver trabajando con cálculos de diferente naturaleza según la situación planteada. Identificar características de figuras y cuerpos a partir de sus características y propiedades.
- Realizar mediciones escogiendo unidades e instrumentos de medición según la naturaleza del objeto a medir.
- Desarrollar prácticas del lenguaje que permitan incrementar las posibilidades de acceder a información, comprenderla, reformularla, comunicarla.

- Emplear el lenguaje como instrumento de elaboración conceptual.
- Incorporar gradualmente vocabulario específico en la lengua, código, sistema personalizado.

Organización de contenidos

Conceptos estructurantes

Para este bloque, algunos conceptos son estructurantes: cuerpos y su diversidad, sistemas, nutrición, regulación, cambio, sexualidad, salud. Se trata de conceptos profundos, puntos de articulación de los ejes organizadores del bloque y que guían el sentido de todos los contenidos. En la enseñanza, se construyen a partir de los conceptos explicativos, que analizan las posibles causas de los problemas planteados (que evidencian conceptos "más visibles") y conforman respuestas argumentadas y duraderas.

Ejes organizadores del bloque

Los ejes del bloque son:

- La actividad científica como construcción social. Prácticas del lenguaje situadas.
- Números.
- Operaciones en contexto de problemas.
- Proporcionalidad.
- Medida.
- Geometría.
- Respeto y protección del ambiente desde el principio de justicia ambiental.
- El organismo humano como un sistema abierto, complejo y coordinado.
- Los cuerpos, su diversidad y sus cambios: construcción progresiva.
- La búsqueda de la autonomía y la ubicación espacial.
- El proceso de alimentación desde un abordaje complejo: hábitos alimenticios y cuidado de la salud.
- La importancia del activismo y la movilización como práctica ciudadana.

Selección de contenidos

La selección de contenidos responderá a las necesidades de las propuestas de enseñanza en la medida en que sean potentes para interpretar los contextos de indagación y necesarios de estudiar puntualmente. Se pueden combinar en un mismo proyecto o secuencia aun siendo de distintos ejes. Cada docente deberá realizar una indagación precisa para conocer los puntos de partida de cada estudiante y grupo para el diseño de tareas coordinadas sobre todo en relación con las ideas matemáticas. Por eso, es imprescindible la claridad acerca de cuáles son las secuencias necesarias de conocimientos en las que unos posibilitan otros.

El estudio de los ejes se distribuirá a lo largo de los 2 años de enseñanza total del bloque. No se espera que se siga el orden en el que están presentados.

No obstante el orden no prescriptivo, el eje "La importancia del activismo y movilización como práctica ciudadana" tendría que ser el último trabajado en el bloque. Dentro de cada eje de Matemática, sí existe una secuencia lógica en el orden presentado de arriba hacia abajo.

La selección de contenidos puede ser la misma para todo el grupo o diferente según su constitución en función de las trayectorias (pluriciclos/años) para organizar recorridos variados compartiendo un contenido central y tareas en común. Siempre se deben seleccionar contenidos del eje "La actividad cientìfica como construcción social."

Dados los avances dispares en los aprendizajes, se debe contemplar que alguna/s o algún/os estudiante/s trabaje/n contenidos del bloque anterior o siguiente.

Eje. La actividad científica como construcción social (p. 286)

Números

En este eje se trabajan números racionales. La construcción de esta numeración se apoya en los saberes que ya se construyeron acerca del sistema de numeración. También, se deberá enfrentar una ruptura en relación con la lógica de los naturales. Por ejemplo: si bien 5 es menor que 7, 1/5 es mayor que 1/7. Entonces, un número escrito puede tener más cifras y sin embargo, ser menor. Se presentarán propuestas de prácticas que permitan identificar estas rupturas, resignificando las características del sistema de numeración para así ampliar el campo numérico como capital cultural y herramientas para abordar lo cotidiano.

Prácticas	Conocimientos involucrados	Alcance y potencialidad de los contenidos
Usar números fraccionarios y decimales en contextos variados. Identificar usos cotidianos de los números fraccionarios y decimales. Usar expresiones decimales y fracciones para resolver situaciones problemáticas sobre reparto. Trabajar con fracciones donde se establecen relaciones entre el todo y las partes o entre partes. Establecer relaciones entre el entero y sus diferentes formas de fraccionamiento. Utilizar números decimales en actividades de uso social. Relacionar los números decimales con los números fraccionarios. Ordenar expresiones decimales, pudiendo analizar sus regularidades.	**Ampliación del campo numérico del conjunto de los números racionales: fracciones y decimales.** Fracciones de uso frecuente en cantidades continuas y discontinuas. Fracciones para expresar resultados de repartos. Fracciones para expresar relaciones entre parte-todo o entre partes. El entero y sus diferentes modos de fraccionamiento. Fracciones y equivalencias. **Números decimales: uso social** Comparación. décimos, centésimos y milésimos. Lectura, escritura y orden de expresiones decimales.	• **Un número racional puede:** • ser el resultado de un reparto, donde esté relacionado con un cociente entre números naturales; • ser el resultado de una medición, donde se establece una relación con la unidad; • expresar una constante de proporcionalidad; • indicar la parte de un todo. • **Los números racionales poseen propiedades y características que representan el quiebre de lógica con los números naturales (1/5 es mayor que 1/7):** demostración gráfica, e incluso por medio de objetos, que permita comparaciones visuales es un buen camino para iniciar o apropiarse de esta noción; Trabajar con distintas propuestas para calcular la fracción de una cantidad, que vayan desde soportes gráficos hacia la interpretación descontextualizada. favorece la construcción de sentidos dentro de esta numeración e identificación de diferentes propiedades de este conjunto de números. Por ejemplo, la densidad. • **Densidad:** propiedad que indica que, entre cualquier par de números racionales, es posible encontrar otro número racional. Para explorarla: organizar la progresión desde los ámbitos de funcionamiento que permite otorgarle sentido en la construcción de las prácticas.

		• **Problemas donde se piensen las equivalencias y la composición de cantidades a partir de fracciones:** *"Necesito comprar 2 ¼ litros de pintura. En la pinturería solo quedan latas de algunos tamaños: 1 lata de 1 litro; 3 latas de ½ litro; 7 latas de ¼ litro. ¿Qué latas puedo llevar? ¿Hay una sola posibilidad? Si quiero llevar la menor cantidad de latas, ¿qué latas debo llevar? ¿Cuántas latas de ¼ necesito para llevar 1 litro entero?".* • **Problemas donde se comparen y se ordenen números,** tanto en contextos cotidianos como en la recta numérica: *"De una lata de pintura de 1 litro se usó ⅓ y de otra de 1 litro se usó ²⁄₄. ¿En qué lata se gastó más pintura?".*

Operaciones en contexto de problemas

Este eje propone abordar el campo numérico de los números racionales desde la operatividad. Planteando situaciones problemáticas en el marco de las prácticas del recorte de contextos, se busca posibilitar la construcción de los diferentes sentidos de la suma, la resta, la multiplicación y la división de los números racionales.

Prácticas	Conocimientos involucrados	Alcance y potencialidad de los contenidos
Establecer los diferentes significados de la división estableciendo relaciones con números racionales. Resolver problemas de suma y resta de fracciones en situaciones de partición, reparto y medida. Emplear estrategias de cálculo mental y relaciones entre fracciones para resolver sumas y restas. Resolver problemas que implican una fracción y un entero. Explorar situaciones que permitan el inicio en el estudio de la densidad.	**Estructuras multiplicativas: la división** **Sentidos de la división** Partición, reparto, organizaciones rectangulares, series proporcionales, iteración. **Números racionales** Suma y resta de fracciones de uso social. Multiplicación entre una fracción de uso social y un entero y multiplicación entre fracciones de uso social. **Densidad entre números decimales**	**Distintos sentidos del concepto de números racionales:** • **reparto y partición:** a partir de una división entera continuar repartiendo los restos de la división, se propone debatir qué sucede si se continúa repartiendo aquello que sobra en un reparto, el resto, tanto en magnitudes continuas como discretas. *"Se desea repartir 17 barras de chocolate del mismo tamaño en 4 platos para hacer una torta. Cada plato debe tener la misma cantidad de chocolate para que salgan iguales."* *"Se desea repartir 17 tornillos en 4 maderas y que todos tengan la misma cantidad, ¿Puede repartirse en su totalidad? ¿Qué sucede con lo que sobra?".*

<table>
<tr>
<td>Resolver problemas que involucren el análisis del valor posicional en la notación decimal.

Resolver problemas que implican multiplicar dos fracciones.

Multiplicar y dividir expresiones decimales por la unidad seguida de ceros.

Realizar cálculos mentales exactos y aproximados con fracciones y expresiones decimales.</td>
<td>Cálculos mentales, estimativos y/o exactos con números naturales

Uso de la calculadora</td>
<td>• medición: se utilizarán fracciones para medir longitudes trabajadas en el eje de medición en el bloque anterior. Se proponen problemas donde la unidad elegida no cabe exactamente en aquello a medir y hay que calcular valores menores a la unidad;

• proporcionalidad: se propone abordar la multiplicación y la división de fracciones en el contexto de la proporcionalidad directa. Ejemplo:

“Para hacer una receta de torta en cantidad se propone agregar por cada ¼ de leche 4 cucharadas de harina:

<table>
<tr><td>Leche</td><td>1/4</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Harina</td><td>4</td><td>12</td><td>40</td><td>8</td></tr>
</table>

• cálculos mentales con fracciones: se recuperan relaciones trabajadas cuando se amplió el campo numérico:

“Debatir que cálculos son necesarios para llegar a ciertos números naturales, desde la idea de completar el entero. Analizar situaciones en las que hay que estimar si el cálculo dará mayor o menor que cierto número entero sin resolverlo”;

• números decimales: se proponen problemas en los que la calculadora permita el análisis posicional; por ejemplo,

“Si en la calculadora aparece el número 5.341, ¿qué cálculo hay que hacer para que aparezca el número 5.031 sin borrar el primer número?”.</td>
</tr>
</table>

Proporcionalidad

En el eje se aborda la proporcionalidad con números naturales y racionales en el contexto de porcentaje. Este contexto asume una importancia fundamental para interpretar y producir información en la vida cotidiana y en otras ciencias. Se propone también analizar relaciones de proporcionalidad entre magnitudes de la misma naturaleza con el contexto de medida y de escalas.

Prácticas	Conocimientos involucrados	Alcance y potencialidad de los contenidos
Involucrar relaciones de proporcionalidad en contexto de porcentaje. Analizar las relaciones entre porcentaje y números racionales. Interpretar y confeccionar gráficos circulares de porcentajes. Resolver problemas que involucren magnitudes de la misma naturaleza: escalas y mezclas.	**Proporcionalidad directa con números naturales y racionales** Contexto de porcentaje. Contexto de porcentaje: relación entre números racionales y porcentajes. Representaciones gráficas de magnitudes directamente proporcionales: gráficos circulares de porcentaje. **Proporcionalidad directa con números naturales y racionales** Contexto de escalas y mezclas.	• **Trabajar con el contexto de porcentaje como la parte de un todo:** por ejemplo, en el problema siguiente: *"Un tren tiene capacidad para 400 personas. Todos los viernes del mes llega a la ciudad. El primer viernes solo se ocuparon 160 asientos; el segundo viernes, 200 asientos. ¿Qué porcentaje de la capacidad del tren se ocupó cada viernes?".* • **llevar al aula la discusión de cómo interpretar el porcentaje cuando la idea "parte de un todo" no funciona.** Por ejemplo, para porcentajes mayores que 100%, preguntas como: *"¿La boleta de luz aumentó un 150% en el último mes?".* • **contexto escalas:** las escalas son razones entre cantidades de la magnitud "longitud" que pueden expresarse en diferentes unidades. Se involucran en, abordar y resignificar los contenidos del eje de medida y en analizar relaciones entre magnitudes de igual naturaleza pertenecientes a la magnitud longitud. Es potente proponer **debates sobre la constante:** analizar la constante posibilita si se utiliza la misma unidad para la realidad y para el dibujo a escala, buscar poner en debate algunas anticipaciones. Por ejemplo, si la constante es menor que 1, se trata de una reducción; y si la constante mayor que 1 se trata de una ampliación.

Medida

En este eje se aborda el problema de medir en relación con los atributos peso, capacidad, tiempo y ángulos, trabajando el uso de instrumentos de medición y de las unidades de medida en relación con las prácticas. Se busca realizar mediciones efectivas y la toma de decisiones sobre las unidades y los instrumentos pertinentes.

Prácticas	Conocimientos involucrados	Alcance y potencialidad de los contenidos

Resolver problemas que exigen determinar y comparar pesos y capacidades.
 	
Identificar y comparar pesos y capacidades, usando diferentes unidades de medida convencionales (SIMELA).
 	
Realizar estimaciones sobre pesos y capacidades cuando no se requiere una medida exacta.
 	
Usar expresiones decimales y fracciones para medir pesos, capacidades y longitudes.
 	
Resolver situaciones problemáticas que impliquen el análisis de unidades de medida de tiempo.
 	
Calcular duraciones para resolver situaciones problemáticas referidas a tiempos.
 	
Usar el transportador para medir y comparar ángulos.
 	
Reconocer los grados como la unidad de medida de los ángulos.
	Unidades de medida: de peso, capacidad, tiempo
	Sistema métrico decimal (SIMELA)
	Unidades de medida convencionales: kilogramo, gramo, miligramo, litro y mililitro.
	
	Mediciones exactas y estimaciones.
	
	Expresiones decimales y fracciones
	Medición de pesos, capacidades y longitudes.
	
	Medidas de tiempo: años, meses, semanas, días.
	
	Sistema sexagesimal de medición de ángulos y de tiempo
	
	Elementos de medición sistema sexagesimal: transportador, reloj
		• **Dar cuenta de las distintas magnitudes, entendiendo propiedades que pueden medirse y expresar su resultado mediante un número y una unidad.** Se propone:
		  • mediciones efectivas, analizando la pertinencia de distintos instrumentos de medición según el objeto a medir;
		  • toma de decisiones sobre la pertinencia de estimaciones de medidas;
		  • *"¿Un elefante puede medir 25 toneladas, 25 kilos o 25 gramos?"*;
		  • análisis de mediciones menores a la unidad, recurriendo a expresiones fraccionarias (1/4 o ½ litro); toma de decisiones sobre usar una u otras unidades de medida según la magnitud del objeto a medir;
		  • establecer duraciones temporales y equivalencias entre horas y minutos.
		• **sistema sexagesimal:** sistema de conjuntos de numeración posicional que emplea como base el número 60. El sistema sexagesimal se usa para medir tiempos y ángulos.

Geometría

Este eje profundiza lo trabajado en el primer bloque, estableciendo nuevos elementos que amplíen las posibilidades de análisis centrando en problemas que impliquen la copia y construcción de figuras y cuerpos.

Prácticas	Conocimientos involucrados	Alcance y potencialidad de los contenidos
Construir figuras a partir del dictado, de la copia, del análisis de datos. Reconocer y explicitar las propiedades de las figuras (triángulos y cuadriláteros). Establecer relaciones entre cuerpos geométricos y figuras geométricas como caras de los mismos. Construir esqueletos de cuerpos geométricos anticipando la cantidad de vértices, cantidad de aristas y sus longitudes necesarias para armarlos. Comparar, estimar, medir y clasificar ángulos para resolver problemas diversos. Proponer modelos para situaciones geométricas a partir de los conocimientos construidos y sus propiedades. Explorar, formular y validar conjeturas sobre la base de los criterios de congruencia. Comparar, medir y clasificar ángulos para resolver problemas diversos Estimar medidas de ángulos sin el uso de instrumentos. Clasificar ángulos a partir de la distinción entre rectos, mayores y menores que un recto. Comparar ángulos con y sin uso del transportador.	**Construcción de figuras y cuerpos** Ángulos. Clasificación. Cuadriláteros. Propiedades de lados y ángulos. Triángulos. Propiedades. Paralelogramos. Propiedades de las diagonales. Cubos. Prismas y pirámides. Propiedades. **Nociones de semejanza, congruencia y equivalencia** Distintos criterios de congruencias de triángulos.	• **Problemas geométricos:** no se refieren solo a problemas relacionados con la medida, como calcular un perímetro, medir un ángulo, etc., sino a aplicar y repensar situaciones desde el uso de una propiedad, o descubrir propiedades a partir de saber otras. Copiar figuras es una situación problemática siempre que no sea a partir de seguir instrucciones que son evidentes; • **reproducir una figura:** para descubrir relaciones, identificar elementos geométricos puestos en juego y analizar las propiedades de la figura; • **identificar y observar cuerpos y la búsqueda de clasificaciones:** permite avances en las posibilidades de explicitar algunas de las propiedades; • **propuestas con cuerpos desplegados:** permiten identificar la relación entre figuras y cuerpos. Esta relación entiende las figuras como huellas de las caras de los cuerpos. Producir propiedades sobre las figuras es una actividad muy útil que puede progresar hacia que dichas propiedades adquieran cada vez mayor grado de generalidad.

Respeto y protección del ambiente desde el principio de justicia ambiental

El eje plantea un encuadre ético basado en la valorización de la naturaleza desde una lógica del cuidado. Desde un enfoque intercultural, se incluye la promoción de un diálogo de saberes con la cosmovisión de los pueblos originarios y/o de poblaciones migrantes, para conocer y aprender de sus costumbres, de sus prácticas de cuidado y su relación con la naturaleza.

Prácticas	Conocimientos involucrados	Alcance y potencialidad de los contenidos
Reflexionar sobre las prácticas cotidianas individuales y colectivas, y su impacto sobre el ambiente. Poner en diálogo saberes, y analizar los aportes y los perjuicios de la tecnociencia. Indagar saberes populares sobre el valor de la naturaleza, y de una relación armoniosa con ella. Estudiar casos situados que inviten a la reflexión y toma de postura. Estudiar y valorar los avances tecnológicos desde una conciencia ambiental. Idear acciones colectivas de promoción de conciencia ambiental	**Los procesos de decisión de la actividad científica y la reflexión ética** El respeto por la igualdad y la libertad de todas y todos. Los múltiples efectos de la tecnociencia. El cuidado del patrimonio natural y cultural desde una perspectiva intercultural: los saberes y productos de las culturas de los pueblos originarios y migrantes. La producción de expresiones culturales colectivas: obras, intervenciones, muestras. **Diálogo de saberes** Saberes académicos y científico-técnicos, y los populares y ancestrales. Los conocimientos de las abuelas y los abuelos, y de las primeras personas que poblaron nuestras tierras: sobre las plantas, los animales, el clima, el respeto a la Tierra, entre otros. **Formación de conciencia ambiental** Búsqueda y promoción de una vida con armonía entre la humanidad y la naturaleza. Garantía y promoción de los Derechos Humanos. Postura crítica respecto del uso de determinados materiales según sus efectos sobre el ambiente y la vida. Cambios de actitud a nivel individual, participación comunitaria. Valores y responsabilidad.	• **Relaciones entre las ciencias y la ética, y la contrastación de posturas controversiales** de diversos sectores: debería permitir reforzar la idea de que las ciencias no son neutrales ni objetivas. Por ejemplo: el desarrollo de una semilla transgénica podría ser celebrado como un logro de un sector de la ciencia, mientras que, desde otro, se lo cuestiona por las consecuencias que tiene sobre el ambiente; • **diálogo con saberes ancestrales y populares** permitirá conocer otras cosmovisiones.

El organismo humano como un sistema abierto, complejo y coordinado

Este eje invita a conocer el propio cuerpo para promover su cuidado. Estudia sus procesos de intercambio de materia y energía y de qué manera se coordinan sus funciones. El énfasis no estará puesto en la memorización de nombres, sino en la comprensión del funcionamiento del organismo como unidad compleja, en búsqueda constante de equilibrio y en permanente interacción con el entorno.

Prácticas	Conocimientos involucrados	Alcance y potencialidad de los contenidos
Estudiar los cuerpos humanos para comprender cómo funcionan, para conocerlo y cuidarlo. Construir modelos escolares de manera colectiva.	**Conocimiento de los cuerpos humanos** Los sistemas de órganos relacionados con la nutrición: sistemas respiratorio, digestivo, circulatorio y excretor. **Los cuerpos: sostén y movimientos** Sistema ósteo-artro-muscular. **La regulación e integración de funciones** Los sistemas nervioso y endócrino u hormonal. Homeostasis.	• **Noción de sistema:** permite analizar procesos de intercambio y transformación de materia y energía, y aplicable a una gran variedad de fenómenos. Conociendo las **funciones de los sistemas de órganos, su interrelación y coordinación** se promoverá su cuidado y valorización. Las **funciones relacionadas con la nutrición** y su relación con los hábitos alimenticios pueden promover conductas saludables y de cuidado; • **la integración a cargo de los sistemas hormonal y nervioso:** sostenida en ejemplos cercanos debería ser comprendida como un conjunto de fenómenos biológicos que permiten al organismo responder de manera integrada a los estímulos del medio (interno y/o externo).

Los cuerpos, su diversidad y sus cambios: construcción progresiva

Los cambios en los cuerpos son estudiados desde un enfoque integral e interseccional. El reconocimiento de la diversidad corporal será la prioridad, tanto en las formas de las partes del cuerpo, como en sus colores y dimensiones. Se abordará la diversidad sexo-genérica, entendiendo la sexualidad como construcción compleja con componentes biológicos y no biológicos. La reproducción en animales se estudiará desde su finalidad evolutiva y se la diferenciará de la reproducción humana atravesada por múltiples factores, como el deseo y la posibilidad. También, el eje incluye el estudio de los métodos de prevención de infecciones de transmisión sexual (ITS), métodos anticonceptivos (MAC), y el tratamiento de la interrupción legal y voluntaria del embarazo desde una perspectiva de derechos.

Prácticas	Conocimientos involucrados	Alcance y potencialidad de los contenidos
Analizar críticamente la construcción social e histórica del ideal de belleza y del cuerpo "perfecto." Analizar los cambios progresivos que ocurren a lo largo de la vida con énfasis en la adolescencia. Compartir ideas, mitos, experiencias sobre la menstruación. Conocer distintos elementos de gestión menstrual, valorando aquellos que sean sustentables. Comprender las desigualdades de género de las personas menstruantes que deja en evidencia la menstruación: el precio de las toallitas, los dolores menstruales, la posibilidad de mancharse, etcétera. Debatir acerca de la construcción de la sexualidad en nuestra especie. Comprender que los varones trans también son personas menstruantes. Analizar distintos tipos de reproducción en animales para comprender su finalidad evolutiva de perpetuar la especie. Diferenciar los sistemas genital y reproductor en nuestra especie. Comprender que la sexualidad humana es una construcción social compleja. Conocer las ITS más comunes y los métodos de prevención. Conocer y comparar distintos MAC. Debatir acerca de la interrupción legal y voluntaria del embarazo.	**Los ejes de (a)simetría y las proporciones matemáticas de los cuerpos hegemónicos y de los cuerpos reales**. **Los cambios en la adolescencia. El ciclo menstrual y la menstruación.** Mitos y tabúes. Los elementos de gestión menstrual. **La reproducción en los seres vivos. Reproducción y genitalidad en nuestra especie.** **Diversidad sexogenérica** Intersexualidad. Cis y transexualidad. La diversidad de orientaciones sexuales y expresiones de géneros. Sexo-género, orientación y expresión sexual. Las relaciones sexoafectivas: placer y consentimiento. Tipos de reproducción en distintos seres vivos. La reproducción humana: deseo y cuerpos con posibilidad de gestación. Prevención e interrupción de embarazos no deseados. Infecciones de transmisión sexual: información y métodos de cuidado.	• **Cuerpos diferentes como personas en el mundo:** se enfatiza su estudio desde la perspectiva de la diversidad corporal. Con el uso de imágenes, (obras artísticas, fotografías, dibujos de libros) es posible problematizar la imposición cultural contemporánea de ciertos ideales de cuerpos y de belleza, a la vez que pueden buscarse otros modelos impuestos a lo largo de la historia; • **menstruación:** proceso que ocurre a las personas que tienen útero, abandonando la idea de que es solo un tema de mujeres desde los **lineamientos de la ESI** y una perspectiva de géneros interseccional. Tratar algunos mitos y tabúes que todavía persisten y dialogar sobre los elementos de gestión menstrual, su elevado costo y las opciones sustentables; • otros **cambios que ocurren en la adolescencia:** también deberían ser abordados desde estas perspectivas, evitando el uso de estereotipos de género; • **reproducción en los seres vivos** y sus posibles variaciones: debería servir para comprenderla como posibilidad de perpetuación para las especies, y para estudiar la reproducción humana de manera diferente, atendiendo a factores que la determinan, como el deseo y las posibilidades económicas, entre otras. Asimismo, es necesario dejar en claro que, si bien existen órganos genitales que eventualmente tienen funciones en la reproducción, no tienen por qué vincularse con esta función: • **la sexualidad:** una construcción compleja, que, si bien incluye componentes biológicos, no es definida por ellos; • **métodos de prevención de ITS y anticonceptivos:** deben ser enseñados desde una perspectiva de derechos e integralidad, incorporando en su tratamiento las relaciones sexo-afectivas en toda su diversidad.

La búsqueda de la autonomía y la ubicación espacial

Si bien las personas somos seres sociales en permanente interacción con otras y otros, la autonomía es un valor necesario para la vida. Por eso, este eje pretende colaborar en la adquisición progresiva de herramientas para la movilidad personal, tema ya tratado en Prácticas de la Ciudadanía.

Prácticas	Conocimientos involucrados	Alcance y potencialidad de los contenidos
Utilizar instrumentos y aplicaciones para la (geo) localización. Comprender el funcionamiento básico de aplicaciones e instrumentos y seleccionarlos según las necesidades. Localizar geográficamente distintas áreas protegidas, parques y reservas	**Comprensión del funcionamiento de una brújula**, basado en el campo magnético terrestre, para orientarse espacialmente. **El uso de aplicaciones de localización y cálculo de distancias** GPS u otros sistemas de geolocalización.	• **Conocer la brújula y comprender su funcionamiento:** colabora en la integración de contenidos teóricos y su aplicación a un instrumento que, históricamente y actualmente en regiones alejadas de las redes de comunicación, facilita la orientación geográfico-espacial (si bien no es una herramienta de uso habitual); • **conocer y hacer uso el GPS:** proporciona cierta autonomía y seguridad que, muchas veces, son necesarias en la vida cotidiana.

El proceso de alimentación desde un abordaje complejo: hábitos alimenticios y cuidado de la salud

Este eje intenta dar un abordaje complejo a la alimentación como un proceso determinado por cuestiones sociales, económicas, culturales, biológicas y emocionales, entre otras. Se integran conocimientos del ámbito de la química que se pueden aplicar a situaciones de la vida cotidiana en el contexto de la alimentación, estudiando la estructura química general de los nutrientes y sus funciones en los organismos. La producción y el consumo de alimentos es analizada y problematizada con énfasis en la importancia del ejercicio de la soberanía alimentaria y del derecho a consumir alimentos adecuados y saludables. Los trastornos de la conducta alimentaria (TCA) y sus determinantes son estudiados al final del eje.

Prácticas	Conocimientos involucrados	Alcance y potencialidad de los contenidos
Investigar las características y los aportes de los nutrientes al organismo. Construir el concepto de reacción química. Analizar cambios químicos y representarlos con ecuaciones generales. Construir y comparar los conceptos de seguridad y soberanía alimentaria. Problematizar la producción y el consumo de alimentos. Analizar las características de modelos sustentables de producción de alimentos. Conocer la Ley de Talles y debatir acerca de la influencia que tienen los medios sobre los ideales de cuerpos y de belleza. Conocer y comprender a los TCA como resultado de múltiples factores.	**La química de los alimentos y nutrientes** Tipos de nutrientes (carbohidratos, proteínas, lípidos, vitaminas, minerales), sus funciones en el organismo y sus aportes energéticos (cálculos de calorías por gramo de nutriente). Concepto de reacción química. Modelización del cambio químico: lo que se conserva y lo que cambia en el proceso. Las reacciones químicas: su representación y su significado. Uso del lenguaje simbólico propio de la química: reconocimiento de fórmulas químicas de uso cotidiano: H_2O, CO_2, O_2 **Seguridad y soberanía alimentaria** Los alimentos reales y los ultraprocesados (con poco o nulo valor nutritivo, elaborados a partir de sustancias derivadas de los alimentos o sintetizadas, como los aditivos químicos que le dan mejor sabor y olor para promover su consumo). La Ley Nacional de Promoción de la Alimentación Saludable (Ley 27642, que incluye la reglamentación sobre el etiquetado frontal de advertencias). Modelos sustentables de producción de alimentos y alimentación saludable. **La influencia de los medios masivos de comunicación** Ropa para todos los cuerpos: la Ley de Talles. Causas y características de diferentes trastornos de la conducta alimentaria (TCA).	• **Nociones y lenguaje de la química** a la vida cotidiana: suele ser un contenido complejo. El abordaje desde la alimentación facilita su comprensión al tomar contacto con situaciones que son parte de la vida diaria. Analizar los cambios que ocurren con la cocción de algunos alimentos, por ejemplo, permite tomar contacto con procesos químicos en su contexto; • **símbolos químicos:** leer las etiquetas de los productos alimenticios que compramos facilita la familiarización con algunos de ellos y, además, desde una perspectiva de derechos, permite asociar la composición química de los ultraprocesados y su poca relación con los alimentos reales, naturales o mínimamente procesados; • **el ejercicio de los derechos, el tratamiento de la ley de talles y la importancia del enfoque de la diversidad corporal;** • **la influencia negativa de los medios masivos de comunicación y su carácter determinante de los TCA:** habilita al conocimiento de personas, cuentas y redes activistas que militan en contra de los abordajes capacitistas y gordo-odiantes.

La importancia del activismo y la movilización como práctica ciudadana

Como eje final, y con la intención de recuperar contenidos y valores construidos a lo largo del primer y de este segundo bloque, se propone conmover a las y los estudiantes y dejarles una invitación a un cambio de actitudes y a la participación social.

Prácticas	Conocimientos involucrados	Alcance y potencialidad de los contenidos
Analizar el estado de las condiciones ambientales en distintas dimensiones y a distintas escalas. Integrar los conocimientos aprendidos y construir mapas de complejidad de problemáticas ambientales. Contactar e interactuar con personas y/o agrupaciones que participen del activismo ambiental. Planificar, desarrollar y evaluar propuestas colectivas de mejora.	**La crisis ambiental** Crisis energética, alimentaria, del agua, por el calentamiento global, los modelos extractivistas, la explotación de los bienes, las desigualdades como un momento importante de posibilidades de transformación social. Proyectos ambientales y de promoción de salud comunitarios. **Reconocimiento y promoción de conductas saludables** Construcción de normas.	• **Crisis ambiental:** comprender la crisis permite tomarla como oportunidad para la transformación social, fomentando una cultura de pertenencia, de compromiso y de solidaridad; • **problemáticas situadas y propuestas de posibles soluciones a través de proyectos ambientales y de promoción de la salud comunitaria:** permiten construir saberes de manera colectiva, a la vez que poner en juego diversas habilidades de comunicación y organización grupal, más allá de la aplicación de los contenidos disciplinares aprendidos; • **mapas de complejidad de problemáticas ambientales:** construir abordajes que incluyan la multiplicidad de dimensiones y de actrices y actores que intervienen en las problemáticas, propuestas por estudiantes y/o por docentes).

Orientaciones didácticas

Las posibilidades de intervención didáctica sugeridas en el bloque anterior se sostienen y complejizan en este. Estas incorporan otros matices al vincularlas con los propósitos de enseñanza y contenidos de este bloque. Por eso se sugiere su relectura, si fuera necesario. En este apartado se desarrollan con mayor detalle otras alternativas también válidas para todo el campo de conocimiento.

Preguntas para enseñar a pensar y conversar

La invitación a pensar sobre un asunto y a conversar sobre él no se vehiculiza solamente por medio de preguntas. Existen otros modos para promover el pensamiento como: tomar lo que alguien dijo y agregar ideas y comentarios, dejar espacios de silencio y esperar a que se tome la palabra, reafirmar, expresar duda, confusión o solicitar aclaraciones luego de una intervención, etcétera. Sin embargo, las preguntas pueden ser el motor de nuevas conexiones entre ideas en una conversación que elabora conocimiento e incluso consigo misma y mismo. Buenas preguntas por parte de las y los docentes guían progresos interesantes en el razonamiento y, como parte de ello, enseñan a preguntar.

Ciertas preguntas buscan una respuesta directa y son necesarias, como: "¿dónde vimos ese árbol?", "¿cómo se llamaba ese lugar?", "¿qué resultado se obtiene de esa división?" Sin embargo, es importante que no se reduzcan a este tipo de formulación y menos a esperar una respuesta obvia como ocurre con la habitual "¿qué es ….?" cuando se está observando algo reconocible y/o que quien la hace ya conoce, dado que gira en torno a lo evidente.

En cambio, otras preguntas orientan el pensamiento e introducen diferenciaciones. Entre ellas:

- ¿qué creés que es? cuando lo observado no es fácilmente identificable o es desconocido para la o el estudiante. Hay una intención de conocer una respuesta que no se sabe de antemano;
- ¿cómo sabés eso? ¿Cómo te diste cuenta? Invitan a hacer conexiones entre ideas, y entre ideas y experiencias;
- ¿por qué pensás eso? Invita a fundamentar las respuestas con argumentos;
- ¿podés decir algo más? Propone expandir el pensamiento e hipotetizar hacia el futuro;
- ¿qué opinás? Es útil luego de una observación, predicción o conclusión;
- ¿tenés dudas? Este tipo de interrogante alienta a formular preguntas.

Algunas más amplias del tipo "¿qué consecuencias trajo el calentamiento global?" son propias de espacios de discusión. Son más complejas, pero pueden propiciar un intercambio más verdadero. Otras favorecen cierto tipo de respuestas más precisas y fundamentadas porque es claro su objetivo:

- para describir: ¿qué vieron en el recorrido? ¿Cómo era ese animal?;
- para buscar evidencia: ¿qué te hace pensar…?;

- para predecir: ¿qué vas a hacer después? ¿Cómo puede seguir?;
- para explicar: ¿por qué te parece…? ¿Cuál es la causa de …?;
- para establecer relaciones: ¿en qué se parecen/diferencian…? ¿Cómo se compara…?

Es importante que la interrogación sea concreta, breve y abierta, como para que las y los estudiantes tengan espacio para construir una respuesta que no debe ser sugerida. En tal caso, se podrían dar opciones para que elijan entre ellas. Otro aspecto fundamental es dar un tiempo de espera que permita construir respuestas más elaboradas. Cuando una pregunta de la o el docente surja en grupo a raíz de una o un estudiante, es importante dirigirla a todas y todos para que piensen en ella.

También, dar lugar a modos de revisión de las respuestas y que no dejen a nadie en evidencia de error, sino como parte de la elaboración de conocimiento; siempre hay una razón en lo expresado, aunque no sea adecuado. No se busca que se conteste de forma correcta, sino identificar cómo se piensa y ayudar a progresar. Tampoco se trata de dejar con la duda a quien no entendió algo. Las afirmaciones de las y los estudiantes deben tener la retroalimentación de las y los docentes profundizándolas o corrigiéndolas con indicios de mejora e, incluso, fomentando los intercambios entre pares. Asimismo, es importante que, luego de espacios de diálogo, haya una conclusión que deje alguna claridad.

Una tarea interesante entre estudiantes puede ser elaborar interrogaciones en grupos pequeños a partir de una fuente, como un audiovisual, y que luego se lleven a toda la clase. Esto también podría ocurrir cuando subgrupos trabajan en recorridos diferentes de contenidos y/o tareas. En este tipo de situaciones, las preguntas buscan realmente conocer lo que no se sabe y así el interés por las respuestas será mayor; sobre todo, si se van a emplear después.

Construir ideas propias y argumentadas

Este bloque hace foco en la construcción de ciudadanía crítica, reflexiva y transformadora en concordancia con el campo de Prácticas de la Ciudadanía. Se sugiere el uso de estrategias que propicien la toma de postura sobre un tema, la construcción de ideas propias (individuales y colectivas) y la búsqueda de respuestas argumentadas a las problemáticas planteadas. Por ejemplo, puede proponerse la aplicación de los conceptos de proporción y simetría al estudio de los cuerpos hegemónicos a lo largo de la historia, mediante el análisis de obras de arte de distintas épocas, dejando en evidencia que, en la actualidad, la sociedad ejerce una presión para que los cuerpos se acerquen a las proporciones idealizadas, y que,

como consecuencia, se producen discriminación y violencia y se sufren trastornos en la alimentación. Como aporte a estas prácticas, se podrá llevar adelante un trabajo integrado con Educación Artística y también, se encuentran las sugerencias del punto anterior. Además, en el bloque de Prácticas del Lenguaje: "Comunicación e Identidades", se introducen, por ejemplo, orientaciones para el género discursivo "debate."

El trabajo con fuentes

Para el abordaje de las propuestas de Matemática se propone el uso de portadores. Se considera "portadores" a objetos culturales que presenten números ordenadamente y que funcionen como fuente de información para acceder al sistema de numeración, por ejemplo: cuadros de números, tablas pitagóricas. Otras fuentes matemáticas son aquellas de construcción colectiva como conclusiones matemáticas, como afiches con ejemplos de resolución de situaciones previas, carteles con conclusiones escritas a partir de la resolución de problemas sobre propiedades, procedimientos y sentidos de las operaciones.

Por otra parte, el uso de materiales bibliográficos escritos, gráficos y/o audiovisuales, orales (LSA, español) con contenido científico-tecnológico favorecerá, por un lado, el desarrollo de la comprensión habilitando la posibilidad de encontrar información necesaria. Por otro lado, brindará ocasiones para debatir sobre las interpretaciones elaboradas por parte del grupo buscando argumentaciones consensuadas siempre que sea posible. Además, actualmente en las redes sociales una serie de profesionales divulgan contenidos válidos y de sencilla comunicación (de breve duración y con muy buenas explicaciones). Hasta se podrían planificar conversaciones en línea o presenciales con esas personas por distintos intereses. Incluso, por otra parte, otra información publicada en redes sociales, poemas o canciones permitirán acercarse al mundo vivencial de las y los estudiantes.

La búsqueda de información en los textos podrá hacerse de manera guiada (con preguntas orientadoras, por ejemplo), compartida (leyendo en conjunto, y conversando y registrando la información relevante) y/o autónoma. También, variando entre búsquedas puntuales de datos precisos, otras que impliquen lecturas de fragmentos o de la totalidad de un texto aportando "pistas" que ayuden a identificar aquello que se busca, y que luego podrían sistematizarse. Se sugiere consultar los aportes didácticos de Prácticas del Lenguaje, además de considerar las prácticas del lenguaje situadas en este bloque.

Asimismo, para el campo es valioso el acceso a una gran cantidad de información y hasta mientras está siendo producida que provee Internet;

a observaciones de fenómenos en tiempo real y en diferido; a recorridos virtuales y simulaciones; al seguimiento de experimentos; a distintas soluciones tecnológicas; a ejecuciones de procedimientos a distancia, etc. Todo ello se combina, incluso fuera de Internet, con la sofisticación constante de dispositivos de registro y recuperación de información y de experiencias, de comunicación y con la posibilidad de producir contenidos propios. Para las personas con discapacidad, los recursos tecnológicos actuales tienen un valor notable en términos de accesibilidad al hacer posible su protagonismo en una amplia variedad de actividades culturales y de aprendizaje escolar.

Orientaciones para la evaluación

Para la FG se sugieren momentos de pausas en la enseñanza para concretar una evaluación significativa basada en criterios ya establecidos en la planificación docente, en la elaboración de registros cualitativos que permitan identificar indicadores de los progresos en los aprendizajes.

La evaluación debe colaborar con la conciencia de las y los estudiantes respecto de su aprendizaje. Para quienes enseñan, es indicativa de cómo ha ocurrido la enseñanza y de qué replantearse para que sea posible intervenir de manera más acertada. Por eso, se propone la recolección de trabajos grupales e individuales, y su justificación en distintos momentos clave y en su finalización. Esto permitirá reconstruir el proceso en sus distintos momentos, estimar su evolución, y la elaboración de síntesis individuales y grupales. También, se sugiere destinar algunas tareas puntuales para evaluar la construcción de ciertos conceptos con mayor precisión.

Específicamente para este bloque, se sugiere valorar:

- Las relaciones establecidas entre los conceptos y las prácticas abordadas con situaciones cotidianas. Por ejemplo, el conocimiento del valor nutricional de los alimentos, la importancia y la posibilidad que nos da la Ley de Promoción de la Alimentación Saludable de conocer qué estamos eligiendo comprar y consumir, la posibilidad de implementar cálculos mentales con números decimales para calcular un vuelto en una situación de compra.
- Las soluciones propuestas a un problema. Por ejemplo: los procedimientos propuestos y la elección en función de la pertinencia y la economía y su validación como cuando eligen trabajar con tablas de proporcionalidad para validar el límite de la proporcionalidad; priorizar los cálculos mentales como cálculos reflexionados a los mecánicos o algorítmicos.

- Las posibilidades crecientes de modificar ideas previas: el porcentaje es un contexto de la proporcionalidad directa; por ende, cumple con sus propiedades; expresiones como: “usemos el gps para saber cómo llegar”.
- Las posibilidades de transferencia entre lo contextualizado y lo no contextualizado. Por ejemplo, establecer si dos variables tienen o no una relación de proporcionalidad más allá de los problemas contextualizados; el conocimiento de los distintos tipos de nutrientes y su aplicación al concepto de dieta adecuada; los aceites y las grasas no se disuelven en agua y por eso se usan detergentes para la higiene; la representación de las reacciones químicas: unas sustancias (los reactivos) se transforman y se convierten en otras (los productos). Esta última es bien general, puede aplicarse a cualquier reacción química.
- La identificación de hitos cualitativos en la intervención en un contexto o en el propio proceso de aprendizaje al seleccionar elementos, producciones que consideren significativas para dar cuenta de estos: por ejemplo, los aspectos que se modificaron sobre la conciencia ambiental en relación con el punto de partida del proyecto; un informe de experimento donde se evidencian sus secciones y es pertinente el contenido (escrito, con dibujos, con objetos); las síntesis de los aprendizajes construidos que exponen en un coloquio sobre el lugar de las mujeres en el trabajo.
- La colaboración brindada entre pares y el trabajo en equipo por el que se producen progresos en los conocimientos individuales. Por ejemplo, explicar un concepto a una compañera; la puesta en común donde, a partir de explicar su procedimiento, se producen interacciones para analizar cómo seguir repartiendo el resto de una división y seleccionar el más económico.
- La reconstrucción de procesos con estrategias narrativas y descriptivas: verbalmente, por la demostración de estados progresivos de objetos recolectados o de estados iniciales, intermedios, finales de una acción colectiva y su explicación.
- En el discurso y en el lenguaje (lo que incluye lo plurilingüe y multimodal): incorporación de términos propios de lo estudiado (íconos, objetos, español, LSA, relaciones entre las lenguas, braille); la identificación y producción de textos escritos, orales, multimodales adecuados al propósito y al género, con secuencias, estructuras y léxico para narrar, describir y explicar como progresos del bloque anterior.

Indicadores de avance del aprendizaje

En el transcurso de la enseñanza, las y los estudiantes:

- Observan, registran e interpretan fenómenos del mundo natural.
- Analizan fuentes de diversos formatos.
- Diseñan experimentos.
- Formulan hipótesis y preguntas investigables.
- Predicen y analizan resultados.
- Construyen conclusiones.
- Elaboran explicaciones argumentadas.
- Comunican y expresan lo aprendido utilizando vocabulario de las ciencias.
- Planifican y distribuyen roles para salidas de campo.
- Planifican acciones colectivas de promoción de conciencia ambiental.
- Reconocen saberes populares sobre el valor de la naturaleza, y de una relación armoniosa con ella.
- Comprenden el funcionamiento del cuerpo humano como una unidad.
- Construyen modelos para representar algunas partes del cuerpo.
- Dan cuenta de la imposición cultural de un modelo de cuerpo y belleza.
- Advierten la diversidad y los cambios de los cuerpos.
- Comprenden el significado de la menstruación.
- Comprenden que la sexualidad es una construcción.
- Conocen las ITS más comunes y los métodos de prevención.
- Conocen los principales MAC y su funcionamiento y comprenden la importancia de su uso.
- Comprenden la importancia del deseo y del consentimiento en las relaciones sexo-afectivas.
- Comprenden la separación de la genitalidad de la función reproductora en nuestra especie y su posible vinculación.
- Comprenden el funcionamiento básico de aplicaciones e instrumentos de geolocalización y pueden seleccionarlos para su uso según las necesidades.
- Comprenden la importancia del proceso de alimentación desde un abordaje complejo.

- Comprenden el concepto de reacción química, identificando reactivos y productos en procesos de la vida cotidiana.
- Comparan y comprenden los conceptos de seguridad y soberanía alimentaria.
- Conocen y comprenden a los TCA como resultado de múltiples factores.
- Construyen mapas de complejidad de problemáticas ambientales.
- Planifican, desarrollan y evalúan propuestas colectivas de mejora.
- Acceden a información, la comprenden, reformulan y comunican.
- Emplean el lenguaje como instrumento de elaboración conceptual.
- Incorporan gradualmente vocabulario específico en la lengua, código o sistema personalizado.

Cuando una/s o un/os estudiante/s trabaje/n contenidos del bloque siguiente o anteriores a este, se reconsiderarán los indicadores de avance de acuerdo con lo enseñado.

Bibliografía y recursos sugeridos

Consultar documentos de la Dirección de Educación Especial sugeridos en el bloque anterior.

Ministerio de Educación. Argentina. Educación Sexual Integral. Colección Derechos humanos, Género y ESI. (2021). Disponible en [https://bit.ly/3B-MYfy2].

Ministerio de Educación. Argentina. Género. Colección Derechos humanos, Género y ESI. (2021). Disponible en [https://bit.ly/3dNLEmd].

Bloque Ciencia, Tecnología y Derecho al trabajo

Segundo Ciclo - Quinto y sexto año

El bloque Ciencia, Tecnología y Derecho al trabajo y su enseñanza

Este bloque se dedica a la integración de los conocimientos científico-tecnológicos, su contextualización y aplicación en el ámbito laboral. Por eso, se ponen en juego el pensamiento y las habilidades científico-tecnológicas para el mundo del trabajo. Contenidos propios de la Física, Química, Biología y Matemática son propuestos para ser aprendidos, integrados y aplicados en el contexto del ámbito laboral. Por ejemplo, para el uso de la tierra, o para la cocina, se necesitará conocer sobre el manejo de herramientas y/o utensilios, habrá que realizar cálculos matemáticos, determinar peso y volumen de algunas sustancias, se requerirán conocimientos básicos de la Física para el manejo de fuerzas, traslado de objetos, entre otros, a la vez que será necesario formular preguntas, hipótesis y ofrecer posibles soluciones a problemas que puedan plantearse. Además, se promueven prácticas sustentables y se invita a un análisis crítico de los productos de las ciencias, sus efectos y alcances sobre la población y sobre todo el planeta.

Propósitos

- Promover la integración, contextualización y aplicación de los conocimientos científico-tecnológicos en el ámbito laboral.
- Propiciar el desarrollo del pensamiento y las habilidades científico-tecnológicas para el mundo del trabajo.
- Enseñar prácticas sustentables para la producción de alimentos.
- Desarrollar un análisis crítico de los productos de las ciencias, sus efectos y alcances sobre la población y sobre todo el planeta.
- Posibilitar diferentes propuestas de complejidad creciente para enriquecer las interacciones de las y los estudiantes entre sí y con las ideas matemáticas como objeto de conocimiento.
- Crear las condiciones para que en el aula circulen procedimientos, hipótesis y validaciones que construyan herramientas matemáticas como forma de conocer el mundo y operar sobre él.

- Construir una comunidad de productores de ideas matemáticas en contexto.
- Desarrollar prácticas del lenguaje que permitan incrementar las posibilidades de acceder a información, comprenderla, reformularla, comunicarla.
- Enseñar vocabulario específico.

Objetivos de aprendizaje

Al finalizar el bloque, se espera que las y los estudiantes puedan:

- Movilizar razonamiento, habilidades y competencias propios de la actividad científico-tecnológica y matemática.
- Aplicar el concepto de solubilidad a la preparación de soluciones.
- Determinar experimentalmente el grado de acidez o alcalinidad y el pH de diversas sustancias.
- Asociar los procesos de cocción de los alimentos con transformaciones que involucran intercambio de materia y energía.
- Preparar la tierra para el cultivo.
- Conocer y producir alimentos de manera ecológica.
- Reconocer y diferenciar distintos tipos de células con el uso de microscopios, imágenes, aplicaciones.
- Relacionar la división descontrolada de nuestras células con la aparición del cáncer.
- Relacionar la estructura del ADN con su función en los seres vivos y como herramienta de identificación.
- Comprender la identidad como construcción social compleja.
- Elaborar estrategias personales para resolver problemas que involucran números naturales, racionales y enteros y modos de comunicar sus procedimientos y resultados, considerando las formas de comunicación como objeto de reflexión.
- Asumir progresivamente la responsabilidad de validar sus producciones, construyendo estrategias pertinentes y considerando la validación como un aspecto inherente a la práctica matemática.
- Realizar mediciones y estimaciones entre las diferentes unidades de medida, identificando su pertinencia y utilidad.
- Reconocer la utilización y pertinencia según contexto de calcular el perímetro y el área.

- Desarrollar prácticas del lenguaje situadas que permitan incrementar las posibilidades de acceder a información, comprenderla, reformularla y comunicarla.
- Incorporar gradualmente vocabulario específico en la lengua, código, sistema personalizado.

Organización de contenidos

Conceptos estructurantes

Los conceptos científicos estructurantes del bloque son: parámetros físicos, reacción química, célula, ADN, variabilidad, herencia, suelo. Se trata de conceptos profundos, punto de articulación de los ejes organizadores del bloque y que guían el sentido de todos los contenidos. En la enseñanza, se construyen a partir de los conceptos explicativos, que analizan las posibles causas de los problemas planteados (que evidencian conceptos "más visibles") y conforman respuestas argumentadas y duraderas.

Ejes organizadores del bloque

Los ejes de este bloque son:

- La actividad científica como construcción social. Prácticas del lenguaje situadas.
- Números.
- Operaciones en contexto de problemas.
- Proporcionalidad.
- Medida.
- Geometría.
- Uso de maquinarias, herramientas y utensilios.
- Las células, el ADN, aplicaciones a la salud y al mundo del trabajo.
- ADN: variabilidad genética y mutaciones.
- El uso de la tierra para la producción de alimentos.
- La tecnología como intervención sobre el mundo.

Selección de contenidos

La selección de contenidos responderá a las necesidades de las propuestas de enseñanza en la medida en que sean potentes para interpretar los contextos de indagación y necesarios de estudiar puntualmente. Se pueden combinar en un mismo proyecto o secuencia aun siendo de distintos ejes. Cada docente deberá realizar una indagación precisa para conocer los puntos de partida de cada estudiante y grupo para el diseño de tareas coordinadas sobre todo en relación con las ideas matemáticas. Por eso, es imprescindible la claridad acerca de cuáles son las secuencias necesarias de conocimientos en las que unos posibilitan otros.

El estudio de los ejes se distribuirá a lo largo de los dos años de enseñanza total del bloque. En la enseñanza, no se espera que se siga el orden en el que están presentados.

No obstante el orden no prescriptivo, dentro de cada eje de Matemática sí existe una secuencia lógica en el orden presentado de arriba hacia abajo.

La selección de contenidos puede ser la misma para todo el grupo o diferente según su constitución en función de las trayectorias (pluriciclos/años) para organizar recorridos variados con un núcleo y tareas en común. Siempre se deben seleccionar contenidos del eje "La actividad científica como construcción social."

Dados los avances dispares en los aprendizajes, se debe contemplar que alguna/s o algún/os estudiante/s trabaje/n contenidos de bloques anteriores.

Eje. La actividad científica como construcción social (p. 286)

Números

El eje aborda el conjunto de los números enteros: su interpretación, registro, comunicación y comparación. Precisa momentos de sistematización para poner en discusión las ideas de las y los estudiantes sobre el cero, los números negativos y los números positivos en relación con las prácticas trabajadas. La incorporación de los números enteros a los números naturales permitirá ampliar las posibilidades cuantificables, por ejemplo, de las temperaturas bajo cero.

Prácticas	Conocimientos involucrados	Alcance y potencialidad de los contenidos
Ampliar el campo numérico introduciendo el conjunto de los números enteros (Z). Comparar números enteros a partir de su representación en la recta numérica. Identificar la distancia y el orden de los números enteros en su representación en la recta numérica. Investigar y argumentar sobre la validez o no de las propiedades de los números en la ampliación del campo numérico. Lectura y análisis de tablas, de diferentes tipos de gráficos y la forma más conveniente de expresar los datos de situaciones en contextos.	**Ampliación del campo numérico del conjunto de los números enteros** Lectura, escritura, orden y análisis del conjunto de números enteros. Representación en la recta numérica Valor absoluto **Análisis de datos** Tablas y datos Selección y disposición de la información	• **Números enteros (representados como el conjunto Z):** se representan en una recta numérica con el cero en medio, los números positivos (Z+) hacia la derecha, y los negativos (Z-) a la izquierda, a ambos lados extendiéndose hasta el infinito; • **retomar las ideas previas de las y los estudiantes sobre "la distancia al cero" y números "que se encuentren a la misma distancia al cero":** introducir los conceptos de valor absoluto y opuesto de un número, enriqueciendo el trabajo en la recta numérica que posibilite la representación gráfica de cantidades; • **proponerse situaciones problemáticas que permitan analizar los campos numéricos:** *"Escriban con un número entero (positivo, negativo o cero) cada una de estas situaciones:* *a) Debo $530 en un negocio.* *b) Ayer, la temperatura fue 2° bajo cero.* *c) El monte más elevado del mundo mide 8.848 metros sobre el nivel del mar".*

Operaciones en contextos de problemas

El eje aborda la resolución de problemas que impliquen suma, resta, multiplicación y división con números enteros en situaciones que retomen los significados ya elaborados en los bloques anteriores. Se analizará la continuidad de la validez de las propiedades de los números en la ampliación de los campos numéricos estudiados.

Prácticas	Conocimientos involucrados	Alcance y potencialidad de los contenidos
Resolver problemas que impliquen suma, resta, multiplicación y división con números enteros. Explorar y enunciar las propiedades de las operaciones a partir de la resolución de cálculos mentales. Aplicar operaciones con números enteros Establecer relaciones entre adición, multiplicación, orden y distancias en la recta numérica. Realizar cálculos reflexionados: mentales, estimativos y/o exactos con números naturales.	**Números Enteros (Conjunto Z)** **Operaciones con números enteros** Adición, sustracción, multiplicación, división. Propiedades de las operaciones. Valor absoluto. **Relaciones en la recta numérica** Relaciones entre adición, multiplicación, orden y distancias en la recta numérica. **Cálculos reflexionados: mentales, estimativos y/o exactos con números enteros**	• **Números enteros, conocidos como Z:** incluyen los números naturales y sus opuestos negativos, incluso también el número cero. Son un conjunto infinito de números con los que podemos sumar, restar, multiplicar y dividir; • **propiedades de los números enteros: afectan sus operaciones**. La suma se puede hacer con cualquier número, ya sea positivo o negativo. A diferencia de los números naturales, con los números enteros sí se pueden hacer restas en cualquier orden, sea más grande o más pequeño el minuendo. Ejemplo: *"Jorge se despertó a las 3 de la mañana por el frío, y averiguó que la temperatura era de -3ºC. A las 6 de la mañana, cuando se levantó para ir a trabajar, la temperatura era de 4ºC. ¿Cuál fue la variación de temperatura ocurrida en esas tres horas?".* • **multiplicación de dos números enteros:** se multiplican sus valores absolutos. Si los dos factores tienen igual signo, el producto es positivo; si los dos factores tienen distinto signo, el producto es negativo; • **cociente exacto de dos números enteros:** se dividen sus valores absolutos. Si el dividendo y el divisor tienen igual signo, el cociente es positivo. Si el dividendo y el divisor tienen distinto signo, el cociente es negativo. • Proponemos trabajar las situaciones problemáticas que involucran números enteros con representaciones en la recta numérica que aporte a la reflexión de la relación entre los números.

Proporcionalidad

En este eje se aborda otro contexto de la proporcionalidad directa entre magnitudes de la misma naturaleza: el contexto de concentración y mezclas. Este contexto pone de manifiesto lo funcional de la proporcionalidad directa, que se establece como una relación entre cantidades. Se desarrolla también la proporcionalidad inversa. La sistematización de sus propiedades y su constante de proporcionalidad permitirá que puedan construirse sus sentidos en concordancia con lo trabajado en geometría sobre áreas y perímetros.

Prácticas	Conocimientos involucrados	Alcance y potencialidad de los contenidos
Abordar problemas de proporcionalidad directa en contexto de concentraciones y mezclas. Reconocer las propiedades y constante de proporcionalidad de la proporcionalidad inversa. Poner en juego relaciones de proporcionalidad inversa, con números naturales y racionales. Analizar qué condiciones se tienen que dar en una relación para que sea de proporcionalidad inversa. Analizar la constante de proporcionalidad inversa. Analizar, enunciar y utilizar las propiedades de la proporcionalidad inversa en situaciones problemáticas Construir diferentes representaciones que permitan analizar la proporcionalidad inversa.	**Proporcionalidad directa** Contexto de concentraciones y mezclas. **Proporcionalidad inversa** Propiedades. Constante de proporcionalidad. Proporcionalidad Inversa: contexto de medida. **Representación de relaciones de proporcionalidad** Tablas y en ejes cartesianos de una situación de proporcionalidad inversa.	• **Relaciones de proporcionalidad inversa:** dos magnitudes se dicen inversamente proporcionales si al multiplicar (dividir) una de ellas por un número distinto de cero, la otra resulta dividida (multiplicada) por ese mismo número; • **representación gráfica como tabla de proporcionalidad:** permite transparentar las propiedades como "al doble de una variable le corresponde la mitad de la otra variable." Esta proporcionalidad puede trabajarse en el contexto de medida, por ejemplo, situaciones problemáticas de cálculo de áreas y perímetros de rectángulos y cuadrados: *"El siguiente rectángulo tiene una base igual a 6 cm y altura igual a 4 cm. A partir de calcular el área, construir otro con la misma área, pero con distinta medida".* • **problemas con variables decrecientes (una variable aumenta y otra decrece), pero no forman una relación de proporcionalidad inversa:** para poder debatir las condiciones que deben cumplir para que sean proporcionalmente inversas.

Medida

En el eje se abordan las equivalencias entre las unidades del sistema métrico decimal (SIMELA), poniéndolas en relación con lo trabajado en los ejes de proporcionalidad.

Prácticas	Conocimientos involucrados	Alcance y potencialidad de los contenidos
Establecer equivalencias entre las unidades del Sistema Métrico Legal para longitud, capacidad y peso. Expresar las equivalencias entre magnitudes utilizando fracciones y números decimales. Explorar unidades de medida mayores a las utilizadas en las experiencias cotidianas para capacidades y pesos. Reconstruir unidades de medida a partir de determinados datos Transformar unidades de medida mediante un uso dinámico de la proporcionalidad en problemas de perímetros, áreas y volúmenes, capacidades, pesos y ángulos.	**Equivalencias del Sistema Métrico Decimal** **Relaciones entre medidas** **Uso de la proporcionalidad**	• **Mediciones efectivas que le otorguen sentido al problema de medir habilitando o no diferentes instrumentos:** una vez establecida la medida de la cantidad de alguna magnitud respecto de una unidad convencional, la resolución de un problema conlleva la búsqueda de las equivalencias entre unidades de la misma magnitud; • **trabajo con equivalencias:** poner en evidencia la necesidad de definir cuál es la unidad de medida reflexionando sobre la importancia de contar con medidas legales con múltiplos y subunidades de esas medidas como acuerdos sociales; • **exploración de múltiplos y subunidades:** permite ampliar las herramientas para abordar los diferentes problemas que planteen los recortes de contextos. Por ejemplo, el peso de animales, el caudal de un río, o cuál es la medida de una longitud si ¾ de ella son 30 km.

Geometría

En este eje se pondrá en relación lo aprendido en los ejes de geometría sobre propiedades de figuras y cuerpos, lo trabajado en el eje de medida sobre área y perímetro, y lo trabajado en los ejes de proporcionalidad directa e inversa en contexto de medida.

Prácticas	Conocimientos involucrados	Alcance y potencialidad de los contenidos
Estudiar y comparar áreas de diferentes figuras recurriendo y sin recurrir a la medida. Descomponer figuras para comparar áreas. Comparar áreas Analizar la variación del área en función de la variación de distintos elementos de la figura.	**Elementos geométricos y sistema de medidas** Área y perímetro. Independencia de área y perímetros. Área del triángulo y de paralelogramos (cuadrados, rectángulos, rombos). Área de los polígonos regulares.	**El sentido de las relaciones entre los elementos geométricos y el área y el perímetro como elemento de medida:** abordar una variedad de problemas que • permitan reconocer que puede haber modificaciones en una y otra magnitud (área y perímetro) de forma independiente; • posibiliten la utilización de fracciones para expresar la medida de una superficie considerando otra como unidad; • impliquen estimar, medir y comparar áreas a partir del establecimiento de relaciones entre las figuras. Con diferentes recursos: superposición, cuadrícula, fórmulas; • permitan establecer relaciones entre diversas unidades de medida con diferentes recursos (cuadrículas, unidades de medida métricos y no convencionales); • permitan el análisis de problemas que involucren áreas de figuras compuestas desconocidas, calculando el área de aquellas figuras de las que se conoce la fórmula y que componen la figura; • establezcan, a partir del análisis de datos, la cantidad de construcciones distintas considerando las nociones de semejanza y congruencia.

Uso de maquinarias, herramientas y utensilios

Este eje se propone aplicar algunos contenidos de la Física al manejo de máquinas, vehículos y a la comprensión básica de su funcionamiento. Incluye el estudio del calor y la temperatura, y la manera en que se relacionan; la transferencia de calor de un objeto a otro y la distinta conductividad del calor que poseen los materiales.

Prácticas	Conocimientos involucrados	Alcance y potencialidad de los contenidos
Analizar distintos tipos de movimientos y variaciones temporales de fenómenos y objetos. Comprender el concepto de velocidad y asociarlo a los distintos medios de transporte. Comprender la relación entre el calor y la temperatura. Identificar la variación en la conducción del calor en distintos materiales.	**Los distintos tipos de movimientos y variaciones temporales de fenómenos y objetos** Uso de distintas representaciones de los movimientos: gráficos y otras modelizaciones. Noción de velocidad y su uso para la interpretación de gráficos, carteles y tablas. Los cambios en el estado de los cuerpos a partir de las fuerzas o presiones que actúan sobre ellos. **El calor y la temperatura** Uso de unidades adecuadas para expresar temperatura y calor. Distinción entre materiales conductores y aislantes del calor. Restauración, arreglo e intervención de artefactos.	• **Conceptos de la Física como: movimientos de objetos y sus variaciones.** Por ejemplo, los Manuales de las maquinarias pueden ser fuente de conocimiento y aplicación; • **distancia, velocidad máxima, longitud y altura:** se pueden enseñar a interpretar en carteles indicadores que incluyan advertencias o información al respecto; • **calor y temperatura:** diferenciarlos y definirlos puede facilitar el aprendizaje de la lectura de termómetros o indicadores de temperatura en distintos artefactos; conociendo la distinta capacidad de conducir el calor que poseen los materiales puede predecirse con cuáles hay que tener cuidado al tocarlos y cuáles son más seguros.

Las ciencias en la vida cotidiana

Los conocimientos científicos permiten explicar procesos de la vida cotidiana. Así, las reacciones físico-químicas dan sentido y permiten explicar y/o predecir resultados de fenómenos o procedimientos habituales, como puede ser la preparación de comidas o bebidas, la acción de productos de limpieza o las tormentas eléctricas.

Prácticas	Conocimientos involucrados	Alcance y potencialidad de los contenidos
Aplicar el concepto de reacción química ya construido, a reacciones cotidianas. Aplicar el concepto de solubilidad a la preparación de soluciones. Determinar experimentalmente el grado de acidez o alcalinidad y el pH de diversas sustancias. Asociar los procesos de cocción de los alimentos con transformaciones que involucran intercambio de materia y energía. Identificar la variación en la conducción de la electricidad en distintos materiales.	**Reacciones químicas sencillas** Combustión, redox (corrosión), síntesis, descomposición. Variedad de soluciones que, en distintos estados de agregación, son utilizadas cotidianamente (jugos, bebidas azucaradas, limonada, gaseosas, entre otras). Comportamiento ácido/básico en sustancias de uso cotidiano (ácido cítrico en naranjas, mandarinas, limones, ácido acético del vinagre y el aceto balsámico, ácido láctico en los yogures, ácido clorhídrico en el jugo estomacal, amoníaco y soda cáustica en los productos de limpieza. El pH. **La energía asociada a las reacciones químicas** Reacciones endotérmicas (la cocción de los alimentos, la fotosíntesis) y exotérmicas (las reacciones de combustión, como el encendido de una vela, un fósforo o el fuego de una hornalla). Introducción al concepto de velocidad de reacción. **Analogías y semejanzas entre los fenómenos eléctricos atmosféricos** Rayos y sus efectos sonoros y la electrificación por fricción o frotamiento y la inducción cotidianos. **Clasificación de los materiales en conductores y aislantes de acuerdo con su comportamiento frente a campos eléctricos.**	• **Habilidades del quehacer científico-tecnológico que se retoman en la Formación Técnica:** la observación, la clasificación, la experimentación, la cuantificación y la elaboración de conclusiones permitirán conocer distintos materiales, sus propiedades y su relación con fenómenos de la vida cotidiana; • **electricidad estática:** se puede producir por frotamiento, y formular hipótesis sobre qué sucedería con otros objetos si un determinado material perdiera o ganara cargas. Se pueden realizar experimentos sencillos con materiales de uso cotidiano.

Las células, el ADN, aplicaciones a la salud y al mundo del trabajo

En este eje conceptos centrales de la biología celular, como la estructura de las células y el ADN, son presentados tanto desde sus funciones en los seres vivos, como así también en sus aplicaciones para la salud, y su utilidad como herramientas de investigación.

Prácticas	Conocimientos involucrados	Alcance y potencialidad de los contenidos
Comprender que los seres vivos estamos formados por células. Reconocer y diferenciar distintos tipos de células con el uso de microscopios, imágenes, aplicaciones. Relacionar la división descontrolada de nuestras células con la aparición del cáncer. Conocer la historia del descubrimiento de la estructura del ADN. Relacionar la estructura del ADN con su función en los seres vivos. Comprender la utilidad del ADN como herramienta de identificación: el caso de las Abuelas de Plaza de Mayo. Comprender la identidad como construcción social compleja.	**Las células de nuestros cuerpos** Diversidad de estructuras y funciones. La división celular y sus consecuencias (crecimiento, reparación de heridas, producción de células sexuales o gametas). **El ADN, sus características, sus funciones biológicas y su uso como herramienta** Estructura y función del ADN: contener la información necesaria para el desarrollo del organismo y transmitirla a las generaciones futuras. El uso del ADN como herramienta de identificación. La identificación de personas mediante estudios genéticos: la ciencia y la tecnología al servicio de los derechos humanos. Las Abuelas de Plaza de Mayo y la genética. La importancia (y ausencia de reconocimiento) de los aportes de la científica Rosalind Franklin. **La identidad como construcción compleja**	• **Células:** unidades que forman a todos los seres vivos. Las observaciones con el uso de microscopios o disponer de una galería virtual de imágenes facilita la comprensión de estas estructuras tan pequeñas, a la vez que permite encontrar patrones que se repiten, ya que sus componentes se presentan en distintos tipos celulares. Es interesante encontrar las diferencias que caracterizan a cada una de ellas y relacionar las estructuras con sus funciones especializadas. Diferencias y similitudes entre las **células procariotas y eucariotas** sin detallar descripciones: hacer referencia a la mayor complejidad de las eucariotas (con un núcleo organizado y organelas que cumplen distintas funciones). Como ejemplo de las primeras, se pueden estudiar bacterias que causan enfermedades para, de paso, incorporar cuestiones relacionadas a la salud, como la prevención de contagios, el uso de antibióticos y su relación con el control de enfermedades, el abuso de estos medicamentos y su relación con la generación de resistencia bacteriana; • **función del ADN** en los seres vivos y también su utilidad como herramienta para estudios de filiación, parentesco, filogenia, y/o para la predicción de enfermedades. Al hablar de ADN e identificación es deseable hacer referencia a la identidad de las personas como una construcción social compleja, evitando "caer" en determinismos genéticos. El trabajo de científicas y científicos acompañando a las Abuelas de Plaza de Mayo brinda la oportunidad de ver a la ciencia al servicio de la sociedad y en un contexto de profunda acción humanitaria. • **el descubrimiento de la estructura del ADN:** se recomienda mencionar a Rosalind Franklin (1920-1958), sin cuyos aportes no habría sido posible tal hallazgo.

ADN: variabilidad genética y mutaciones

En este eje se presenta una introducción a la genética, con la finalidad de comprender las leyes de la herencia, las posibles variaciones poblacionales y el rol de las mutaciones, tanto como generadoras de variabilidad, como así también siendo causa de numerosas enfermedades.

Prácticas	Conocimientos involucrados	Alcance y potencialidad de los contenidos
Comprender los conceptos de fenotipo, genotipo, recesividad y dominancia. Estudiar casos que permitan comprender las consecuencias de las mutaciones. Comprender la aparición de mutaciones como consecuencia del uso de algunos agrotóxicos y de las radiaciones.	**Variaciones heredables y no heredables** dominancia y recesividad, fenotipo y genotipo. **Mutaciones y expresión génica:** Condiciones genéticas en nuestra especie. La aplicación de las leyes de la genética a la producción vegetal. Cálculos de porcentajes para la resolución de problemas sencillos de genética: tipos de cabello, orientación del remolino del cabello, forma del lóbulo de la oreja, dedo pulgar "con forma de hacer dedo", etcétera. Los organismos genéticamente modificados. Tensiones y controversias.	• **Relación entre las variantes de algunos genes:** puede hacerse un estudio para calcular porcentajes en la población escolar y en las familias de ciertas características. Por ejemplo, el lóbulo de la oreja, la capacidad de enrollar la lengua en cunita, para averiguar en qué proporción se encuentran las variantes y así determinar cuáles podrían ser consideradas dominantes (el cabello enrulado) y cuáles recesivas (el cabello lacio). También es posible comprender, mediante problemas sencillos, de qué manera se transmiten algunas características en las plantas. **No se espera la explicación teórica profunda de los conceptos, pero sí una explicación coherentemente articulada**. • **Efectos que pueden tener algunas mutaciones sobre la salud:** por ejemplo, del glifosato o las consecuencias del accidente nuclear en Chernobil ocurrido en 1986.

El uso de la tierra para la producción de alimentos

Los suelos son proveedores de alimentos, de medicinas, de agua y nutrientes, espacio en donde habitan múltiples especies. Su cuidado y conocimiento es importante, tanto por los bienes ecosistémicos que brinda, como así también para aprender a trabajar en la producción de alimentos, en un posible diálogo con los saberes de productoras y productores.

Prácticas	Conocimientos involucrados	Alcance y potencialidad de los contenidos
Conocer e identificar los componentes del suelo. Aplicar el concepto de ecosistema a los suelos. Comprender el concepto de homeostasis y aplicarlo a los suelos. Analizar la estructura y dinámica de los suelos, comparando magnitudes de ingreso y egreso de materiales. Realizar mediciones de pH, investigar sobre distintos tipos de siembra y cosecha. Comprender la propuesta de la producción agroecológica de alimentos y su relación con los procesos naturales. Promover el consumo de productos agroecológicos, valorizando sus atributos. Estimar, desde un enfoque de interseccionalidad, las desigualdades que se presentan en cuanto al acceso a la tierra, a las tareas relacionadas con la alimentación. Valorizar los conocimientos de las mujeres desde su lugar de cuidadoras de la biodiversidad. Interpretar, comunicar y producir información científico-tecnológica.	**Los suelos: componentes y dinámica** Los suelos como modelos de ecosistemas: intercambio de materia y energía. **Preparación de los suelos** Medición de pH, uso del agua, técnicas de siembra y cosecha. **Prácticas agrícolas ecológicas** Soberanía alimentaria y agroecología: el respeto de las relaciones ecológicas para la producción de alimentos sanos sin usar agrotóxicos. Fertilizantes y control de plagas naturales. Polinización. Reciclado y gestión de residuos. Compostaje. **La producción de alimentos desde una perspectiva de géneros e interseccional** Categorías tales como género, etnia, clase social, orientación sexual, religión, edad, nacionalidad, situación física, como dimensiones relacionadas y determinantes de situaciones de injusticia y discriminación. Las mujeres y su relación histórica y actual con el sistema alimentario, como productoras de alimentos y cuidadoras de la biodiversidad (plantas nativas, semillas). Desigualdades en el acceso, inserción y mantenimiento en el mundo laboral de las mujeres y las disidencias sexo-genéricas: tareas invisibilizadas y no valoradas: de cuidado, higiene, preparación de los alimentos en el hogar. Desigualdades de género en el acceso y uso de las tierras. **La información científico-tecnológica** Indicaciones para el uso de maquinarias, de prospectos de medicamentos, órdenes médicas, recetas de cocina. La información técnica. Elaboración de resúmenes con información técnica.	• **Suelos, sus componentes y dinámica:** es importante y necesario para el trabajo con la tierra. Comprender su estado, sus posibilidades y necesidades facilita la producción ecológica de alimentos saludables; • **control biológico de plagas:** permite aplicar conocimientos sobre biodiversidad, ecosistemas y relaciones tróficas al cultivo de especies de interés; • **acercamiento a productoras y productores locales:** ofrece, por un lado, la posibilidad de valorizar y aprender sus saberes y, por otro, es importante comprender el rol que ocupan las mujeres en la producción y preparación de alimentos; • **reflexionar sobre el lugar que ocupan en nuestra sociedad las personas que producen la mayor parte de nuestros alimentos:** desde una perspectiva interseccional, analizar que suelen sufrir discriminación por su origen, su color de piel, y/o su género.

La tecnología como intervención sobre el mundo

La aplicación de procesos biológicos para beneficio de la humanidad es milenaria. La producción de tecnología para conocer e intervenir sobre el mundo ha sido y es una característica de nuestra especie. Sin embargo, en las últimas décadas se ha producido un preocupante alejamiento de la humanidad de la naturaleza con la aparición consecuente de múltiples problemáticas socio-ambientales.

Prácticas	Conocimientos involucrados	Alcance y potencialidad de los contenidos
Conocer e interpretar procesos biológicos involucrados en la producción de alimentos (biotecnología clásica: panificados, bebidas alcohólicas). Comprender las tensiones que genera la aplicación de la biotecnología moderna.	**La biotecnología clásica en la vida cotidiana** La fermentación y la producción de panificados, quesos, bebidas alcohólicas. **Biotecnología moderna** Tensiones y controversias: el ejemplo de la producción de biocombustibles y sus consecuencias (aumento del precio de los alimentos, monocultivo, degradación ambiental).	• **Relación entre algunos procesos biológicos y la obtención de alimentos y bebidas:** buena oportunidad para, por un lado, entender **reacciones metabólicas** que suelen resultar de difícil comprensión, y, por otro, **aprender recetas** para obtener panificados, bebidas, yogures y quesos. Es interesante interiorizarse en la producción del probiótico ***kefir***, un producto lácteo milenario de origen búlgaro, que se obtiene gracias a la acción de bacterias y levaduras que fermentan la lactosa de la leche. En nuestro país, se produce en forma artesanal a partir de leche y gránulos de kefir gracias a comunidades de migrantes que pasaron la tradición y los gránulos de generación en generación y de familia a familia; • **debate sobre la relación de las ciencias con la ética:** se pueden analizar posturas de quienes apuestan a nuevas tecnologías y se enfrentan a las de quienes reclaman un retorno a la unión de la humanidad con la naturaleza, tema ya estudiado en Prácticas de la Ciudadanía.

Orientaciones didácticas

Las posibilidades de intervención didáctica sugeridas en el bloque anterior se sostienen y complejizan en este. Estas incorporan otros matices al vincularlas con los propósitos de enseñanza y contenidos de este bloque. Por eso se sugiere su relectura, si fuera necesario.

La integración de los conocimientos científico-tecnológicos al ámbito laboral

Este campo de conocimiento viene aportando al desarrollo de la FT desde primer año. En muchos casos, sus contenidos están siendo aplicados en los proyectos tecnológicos con variantes según las Familias Profesionales. En estos últimos años de formación, este bloque profundiza las conceptualizaciones y argumentaciones para hacer más consistentes los saberes del trabajo para expandirlas por fuera del desempeño de oficios y que no queden, en lo posible, solo ligadas a los contextos de su aparición. Esto significa también valorizar los conocimientos desarrollados en la FT para ser retroalimentados con los enseñados en la FG.

Son variadas las estrategias que facilitan la integración de los conocimientos científico-tecnológicos al ámbito laboral. Por ejemplo, para poder producir alimentos en una huerta de forma agroecológica será necesario conocer las condiciones del suelo disponible. Habrá que investigar de qué manera se pueden controlar biológicamente las plagas habituales, qué especies conviene cultivar, conocer sus ciclos de reproducción, entre otros factores. Entrevistar a personas que produzcan alimentos tendrá un doble valor: por un lado, el de dialogar y valorizar sus saberes, y por otro, conocer otras formas de vivir y relacionarse con la naturaleza.

La producción de panificados y lácteos también hace posible integrar conocimientos: comprender la fermentación implica conocer microorganismos, sus formas de metabolismo y reproducción, además de aplicar y entender el curso de reacciones químicas y su relación con estos procesos. Para aprender a manejar herramientas y/o utensilios, habrá que realizar cálculos matemáticos, hacer determinaciones de masa y volumen de algunas sustancias. Se requerirán conocimientos básicos de la Física para el manejo de fuerzas, cálculos de velocidad; a la vez será necesario formular y responder preguntas, enunciar hipótesis y ofrecer posibles soluciones a problemas que puedan plantearse. La argumentación será necesaria ante situaciones que propongan un análisis crítico de los productos de las Ciencias, sus efectos y alcances sobre la población y sobre todo el planeta, como es el caso de la biotecnología en la actualidad.

Orientaciones para la evaluación

Para la FG se sugieren momentos de pausas en la enseñanza para concretar una evaluación significativa basada en criterios ya establecidos en la planificación docente, en la elaboración de registros cualitativos que permitan identificar indicadores de los progresos en los aprendizajes.

La evaluación debe colaborar con la conciencia de las y los estudiantes respecto de su aprendizaje. Para quienes enseñan, es indicativa de cómo ha ocurrido la enseñanza y de qué replantearse para que sea posible intervenir de manera más acertada. Se propone la recolección de trabajos grupales e individuales y su justificación en distintos momentos clave de los desarrollos de enseñanza y en su finalización.

También, se sugiere destinar algunas tareas puntuales para evaluar la construcción de ciertos conceptos con mayor precisión.

Específicamente para este bloque, se sugiere valorar:

- Las relaciones que se establecen entre los conceptos y las prácticas abordadas con situaciones cotidianas. Por ejemplo, la reflexión sobre los números enteros para analizar amplitudes térmicas diarias; la importancia de separar los residuos en los hogares.
- El tipo de soluciones que proponen ante un problema y su justificación. Por ejemplo: "cambiaríamos ese material porque conduce calor y es riesgoso"; "para conocer las medidas de este terreno para alambrarlo, calculamos el perímetro"; la comunicación de procedimientos utilizados y la argumentación para validarlos: por ejemplo, usan calculadora para cotejar cálculos entre números enteros, donde se ponen en juego los valores absolutos.
- Las posibilidades crecientes de modificar ideas previas: por ejemplo, "las personas con útero menstrúan y no solamente las mujeres"; "las caras de un cubo son cuadrados."
- Las posibilidades de transferencia entre lo contextualizado y lo no contextualizado: por ejemplo, aplican el concepto de intercambio de materia y energía en los suelos para analizar el estado de la tierra en que se propone plantar; reconocen las constantes de proporcionalidad indirecta como razones.
- La identificación de hitos cualitativos en una intervención en un contexto o en el propio proceso de aprendizaje: al identificar los problemas que trajeron los fertilizantes; el texto, dibujo, los objetos que consideren para exponer su comprensión sobre las semejanzas entre los fenómenos eléctricos atmosféricos.

- La colaboración brindada entre pares y el trabajo en equipo para producir conocimiento que supere el individual: describen a una compañera el estado de las plantas de la huerta; construyen en el grupo una relación nueva sobre las equivalencias entre magnitudes del sistema métrico decimal.
- La reconstrucción de procesos: por el ordenamiento de etapas de sus trabajos; por la demostración de estados progresivos de objetos recolectados y/o intervenidos y de una acción colectiva.
- En el discurso y en el lenguaje (plurilingüe y multimodal): incorporación de términos propios de lo estudiado (íconos, objetos, español, LSA, relaciones entre las lenguas, braille); la identificación y producción de textos escritos, orales, multimodales adecuados al propósito y al género, con secuencias, estructuras y léxico para narrar y describir, explicar y argumentar.

Indicadores de avance del aprendizaje

En el transcurso de la enseñanza, las y los estudiantes:

- Observan, registran e interpretan fenómenos del mundo natural.
- Analizan fuentes de diversos formatos.
- Diseñan experimentos.
- Formulan hipótesis y preguntas investigables.
- Predicen y analizan resultados.
- Construyen conclusiones.
- Elaboran explicaciones argumentadas.
- Comunican y expresan lo aprendido utilizando vocabulario de las ciencias.
- Planifican y distribuyen roles para salidas de campo.
- Asocian el concepto de velocidad con el tiempo que tardan distintos tipos de transporte en recorrer distancias determinadas.
- Comprenden la diferencia entre calor y temperatura.
- Identifican conductividades del calor y de la electricidad distintas en materiales diversos.
- Utilizan el concepto de solubilidad para preparar soluciones.
- Relacionan el concepto de reacción química con la cocción de alimentos.
- Conocen las diferencias y similitudes entre células procariotas y eucariotas;
- Reconocen y diferencian distintos tipos de células.

- Comprenden la función del ADN en los seres vivos y su utilidad como herramienta de identificación.
- Comprenden el concepto de dominancia y recesividad.
- Comprenden el significado de las mutaciones, sus posibles causas y consecuencias.
- Conocen e identifican los componentes del suelo.
- Preparan la tierra para su uso en la producción de cultivos de manera ecológica.
- Conocen y relacionan procesos metabólicos con la producción de alimentos y bebidas.
- Comprenden las tensiones y controversias en torno a la aplicación de la biotecnología moderna.
- Acceden a información, la comprenden, la reformulan, la comunican.
- Emplean el lenguaje como instrumento de elaboración conceptual.
- Incorporan gradualmente vocabulario específico en la lengua, código o sistema.

Cuando una/s o un/os estudiante/s o grupo trabaje/n contenidos de bloques anteriores a este, se reconsiderarán los indicadores de avance de acuerdo con lo enseñado.

Bibliografía y recursos sugeridos

Consultar documentos de la Dirección de Educación Especial en el primer y segundo bloque del campo.

Abuelas de Plaza de Mayo (2009). Las abuelas y la Genética. Disponible en [https://www.abuelas.org.ar/resources/LibroGenetica.pdf].

Educ.ar (2011) La huerta orgánica. Disponible en [https://www.educ.ar/recursos/50497/la-huerta-organica].

INTA. La huerta orgánica familiar. Disponible en [https://repositorio.inta.gob.ar/handle/20.500.12123/16089].

INTA. (2008). Manual de cultivos para la huerta orgánica familiar. Disponible en [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2023/08/script-tmp-manual_de_cultivos_para_la_huerta_organica_familiar_-.pdf].

EDUCACIÓN ARTÍSTICA

La Educación Artística y su enseñanza

La Educación Artística en la Formación Integral de Adolescentes y Jóvenes con Discapacidad se propone garantizar el pleno desarrollo de la identidad bonaerense y los derechos culturales de todas y todos las y los estudiantes para propiciar el carácter emancipatorio de cada uno de ellos y ellas en el desarrollo de sus trayectorias educativas, en relación con el mundo del trabajo y el ejercicio de ciudadanía en el marco de lo establecido en el Artículo 16 de la Ley de Educación Provincial Nº 13688:

> Establecer una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, veracidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural que habilite a todas las personas para el desempeño social y laboral y la continuidad de estudios entre todos los niveles y modalidades.

La Educación Artística, posicionada desde el paradigma actual como campo de conocimiento para la interpretación de la realidad, es de por sí esencial y trascendente para la formación ciudadana en la contemporaneidad.

La forma de abordar la enseñanza del campo de conocimiento artístico en la Formación Integral permite la construcción de marcos de referencia para la investigación y la producción de experiencias subjetivas desde una perspectiva territorializada[19]. En este marco, el arte se presenta como un

19 "La metamorfosis del capitalismo a finales del siglo XIX, y luego su dominio indiscutible bajo la forma presente de la globalización, remataron un trabajo de desarraigo que representa, según Deleuze y Guattari, su proyecto mismo:

campo de conocimiento que favorece elaboraciones y reflexiones complejas –simbólicas, metafóricas, poéticas, ficcionales–, que interpelan la realidad desde una mirada crítica y diversa.

> En la cotidianidad contemporánea abundan imágenes, sonidos, movimientos, gestos, que conforman discursos portadores de múltiples significados y sentidos. El manejo de la metáfora, las diversas lecturas acerca de un mismo hecho, la apropiación de bienes culturales y el desarrollo del pensamiento crítico, son considerados hoy cuestiones fundamentales a la hora de comprender la complejidad del mundo en que vivimos (CFE, 2010: 6).

Desde esta perspectiva, el concepto de campo de conocimiento amplía los términos disciplina[20]/lenguaje[21] -vinculados con una mirada tecnicista y comunicacional- utilizados hasta el momento para referirse a la enseñanza y al aprendizaje artístico, entrelazando lo específico de cada campo de conocimiento con el contexto, en vinculación con la Propuesta Curricular de la FG y la FT.

> La experiencia educativa común a la que todas y todos las/los estudiantes del país tienen derecho es aquella que potencia la formación del pensamiento, la profundización de la comprensión, el entendimiento con otros/as, la capacidad de actuar y hace posible la construcción de futuros personales y colectivos libres, plurales y justos" (CFE, 2012). La Educación Artística resulta fundamental por contribuir al desarrollo de sujetos autónomos capaces de interpretar e intervenir la realidad para el ejercicio pleno de la ciudadanía ya que "en el arte intervienen procesos cognitivos, de planificación, racionalización e interpretación. Y como ocurre con otros campos del conocimiento y el desarrollo profesional, la producción artística está atravesada por aspectos sociales, éticos, políticos y económicos (CFE, 2010: 6).

La enseñanza de los diferentes campos de conocimiento artístico en la Formación Integral se organiza a partir de bloques en los cuales se planifican prácticas pedagógicas basadas en la experimentación, investigación y pro-

la máquina capitalista reemplaza los códigos locales por flujos de capitales, desplaza el imaginario, transforma a los individuos en fuerza laboral; está, en última instancia, realizando un cuadro abstracto. El posmodernismo estético se señala por la instauración de un imaginario de la fluctuación y de la fluidez que remite a ese amplio movimiento de desterritorialización por el que se realiza el capitalismo." Bourriaud, N. (: 52). Radicante.

20 Conjunto de reglas o normas cuyo cumplimiento de manera constante conduce a cierto resultado. Diccionario Oxford Languages.

21 Sistema de signos que utiliza una comunidad para comunicarse oralmente o por escrito. Diccionario Oxford Languages.

ducción. En todos los bloques, estos conceptos coexisten y se retroalimentan, jerarquizando algunos de ellos de acuerdo con las metodologías y procedimientos planteados como eje preponderante de las prácticas áulicas.

El desarrollo de la planificación parte desde un origen conceptual (tema, concepto, idea) que da comienzo al desarrollo de prácticas pedagógicas en vinculación constante con el propósito del proyecto y acciona las instancias de intervención desde una práctica situada.

El origen conceptual es el impulso poético que, en diálogo con los procedimientos en un tiempo y espacio determinados, posibilita la materialidad.

Las relaciones dialógicas que surjan entre: el origen conceptual, los procesos de producción artística y las materialidades resultarán sustento para las producciones de las y los estudiantes. De este modo, en las prácticas áulicas la exploración, las técnicas y el análisis no se abordarán en forma aislada sino que serán parte constitutiva del entramado para ser caudal esencial de la praxis artística que tiene como objetivo la construcción de sentido.

Es así que se puede advertir que la experiencia no solo se limita a enriquecer lo individual sino también lo colectivo. La construcción ciudadana en el campo de conocimiento artístico se elabora y se aprende como práctica y ejercicio de empoderamiento en la conflictividad que implican las relaciones sociales. En este sentido, y considerando los ejes transversales detallados en el Marco General, el desarrollo de la subjetividad y la autonomía cobra significación al trascender en el ejercicio de la ciudadanía posibilitando la construcción de sentido.

La enseñanza del arte como campo de conocimiento

El arte, comprendido como un hecho cultural y un derecho, interviene en marcos más amplios en relación con múltiples prácticas sociales e instala un modo de conocimiento que se configura por sentidos socioculturales. Se define a partir de procesos de construcción metafóricos, poéticos y ficcionales, concretándose en nuevas prácticas artísticas que tensionan y desbordan los límites de las categorías instituidas tradicionalmente.

Desde esta perspectiva, la enseñanza de los diferentes campos de conocimiento artístico propone el desarrollo de diversas prácticas pedagógicas que promuevan la experimentación, investigación y producción, favoreciendo procesos de interpretación y reflexión.

La enseñanza del arte como campo de conocimiento parte de los procesos de producción, se focaliza en el hacer artístico y tiene como objetivo la conceptualización de los contenidos y el desarrollo del sentido a partir de producciones metáforicas, poéticas y ficcionales. Este posicionamiento instala

la ruptura de las formas tradicionales en las que las técnicas y los elementos de los diferentes lenguajes, entendidos como contenidos, se enseñan y evalúan en forma fraccionada y fuera de la experiencia artística, posibilitando generar espacios de trabajo artísticos con alternativas significativas de transformación, impulsando la autodeterminación para dar oportunidad a lo colectivo, favoreciendo el desarrollo del pensamiento crítico y emancipatorio como categoría de acción política, contribuyendo a la identidad y garantizando el acceso y la participación a los derechos culturales.

El campo de conocimiento artístico, desde el paradigma actual y en vinculación con las producciones artísticas contemporáneas, implica transformaciones en las prácticas pedagógicas tradicionales que permitan abordar modos de producción artística de carácter colectivo, popular, contemporáneo y latinoamericano, y en instancias de análisis crítico y contextualizado.

A partir de los ejes de enseñanza seleccionados, la Educación Artística propone un entramado de sentido entre lo situado y la especificidad artística que posibilite proyectar nuevos márgenes de enseñanza que impacten en la participación cultural local y regional, promoviendo la identidad bonaerense y el ejercicio pleno de la ciudadanía para el desarrollo de la emancipación.

Interacciones plurilingües y multimodales desde la Educación Artística

La construcción de sentido involucra relaciones plurilingües y multimodales, ya que el trabajo poético de traducción está en el corazón de todo aprendizaje (Rancière, 2010).[22]

El acto educativo implica estar disponible para todas y todos los estudiantes potenciando el encuentro colectivo y singular. Esta decisión pedagógica define la construcción de proyectos institucionales en clave con la especificidad de la Educación Artística.

> La emancipación, por su parte, comienza cuando se vuelve a cuestionar la oposición entre mirar y actuar, cuando se comprende que las evidencias que estructuran de esa manera las relaciones del decir, del ver y del hacer pertenecen, ellas mismas, a la estructura de la dominación y de la sujeción. Comienza cuando

22 "La distancia no es un mal a abolir, es la condición normal de toda comunicación [...]. Es el camino desde aquello que ya sabe hasta aquello que todavía ignora, pero que puede aprender tal como ha aprendido el resto, que puede aprender no para ocupar la posición del docto sino para practicar mejor el arte de traducir, de poner sus experiencias en palabras y sus palabras a prueba, de traducir sus aventuras intelectuales a la manera de los otros y de contra-traducir las traducciones que ellos le presentan de sus propias aventuras" Rancière, J. (2010: 17).

> se comprende que mirar es también una acción que confirma o que transforma esta distribución de las posiciones. El espectador también actúa, como el alumno o como el docto. Observa, selecciona, compara, interpreta. Liga aquello que ve a muchas otras cosas que ha visto en otros escenarios, en otros tipos de lugares. Compone su propio poema con los elementos del poema que tiene delante. Participa en la performance rehaciendo a su manera, sustrayendo por ejemplo a la energía vital que se supone que ésta ha de transmitir, para hacer de ella una pura imagen y asociar esa pura imagen a una historia que ha leído o soñado, vivido o inventado. Así, son a la vez espectadores distantes e intérpretes activos del espectáculo que se les propone (Ibíd).

Propósitos generales del campo de conocimiento

- Promover la identidad bonaerense desde la perspectiva de las adolescencias.
- Garantizar los Derechos culturales, su acceso y su ejercicio.
- Promover la democratización y la convivencia a partir de prácticas pedagógicas colectivas que garanticen procesos de enseñanza y aprendizaje del campo del conocimiento artístico desde una perspectiva de derechos.
- Desarrollar prácticas pedagógicas que vinculen la Educación Artística con los diferentes campos de conocimiento.
- Promover trayectorias que se relacionen con el mundo del trabajo, los contextos de producción y circulación del capital cultural.
- Generar propuestas pedagógicas innovadoras a partir de la selección de procesos de producción artísticos que permitan desarrollar contenidos y su apropiación en vinculación con los intereses de las y los estudiantes.
- Acceder a nuevos modos de producción de sentido.
- Abandonar el automatismo, para generar autonomía en la toma de decisiones desde una mirada crítica sobre la realidad, favoreciendo producciones alejadas de estereotipos.

Distribución del contenido del campo en bloques

Los contenidos de este campo de conocimiento se organizan en tres bloques.

Ejes Transversales	CICLO BÁSICO	CICLO SUPERIOR	
Políticas de Cuidado y ESI Educación Ambiental Interculturalidad Intersectorialidad Educación Digital	BLOQUE 1er y 2° año	BLOQUE 3er y 4° año	BLOQUE 5° y 6° año
	Prácticas de Experimentación	**Prácticas de investigación**	**Prácticas de producción**

Bloque Prácticas de Experimentación (1er y 2º año): las trayectorias educativas en este bloque se inician con prácticas centradas en la experimentación, dado que es el primer acercamiento al campo del conocimiento artístico en el marco de la Formación General.

Bloque Prácticas de investigación (3er y 4º año): las trayectorias educativas de este bloque se desarrollarán a partir de prácticas centradas en la investigación. En el marco de la Formación Integral, esta instancia comienza a partir de una idea u origen conceptual, que surge de la selección de contenidos específicos.

Bloque Prácticas de producción (5º y 6º año): las trayectorias educativas de este bloque estarán centradas en el desarrollo de procesos de producción, entendida como metodología, cuya finalidad será la manifestación artística, individual y/o grupal, en términos de elaboración de un producto final como síntesis de los procesos de experimentación e investigación.

Bloque Prácticas de Experimentación

Primer Ciclo - Primer y segundo año

El bloque Prácticas de Experimentación y su enseñanza

Las trayectorias educativas del bloque se inician con prácticas centradas en la experimentación, dado que es el primer acercamiento al campo del conocimiento artístico en el marco de la Formación General. Este proceso de experimentación contará con instancias de exploración como instrumento de indagación que modifica y/o enriquece la construcción subjetiva a partir del contacto directo con los materiales desde propuestas de trabajo colectivo. Toda experimentación debe ser guiada y con objetivos claros, tomando como elementos aquellos saberes previos de experiencias ya vividas que formarán parte de las nuevas instancias que se construyan en la grupalidad.

Los procesos de experimentación deberán:

- Planificarse con un objetivo didáctico definido de acuerdo a los procedimientos artísticos seleccionados, los contenidos y en relación constante con los otros campos de conocimiento.
- Promover instancias de producción que permitan incorporar nuevas conceptualizaciones en los marcos y los tiempos individuales que esto conlleve.

La experimentación se verá priorizada en este bloque, no invalidando otros procesos que coexisten como puentes hacia la investigación, la producción, el análisis crítico y la conceptualización que implican otros modos de conocer.

ARTES VISUALES

Las Artes Visuales y su enseñanza

Las Artes Visuales suponen modos propios de consolidación que superan la concepción del arte como herramienta o como medio, centrándose en la construcción de sujetos críticos y reflexivos a partir de la complejización de las miradas, y por ende de los contextos. Prioriza la comprensión de lo social como fenómeno capaz de ser modificado y propicia la elaboración de las identidades, tanto particulares como colectivas, que a su vez forman y conforman lo social.

Propósitos

- Valorar experiencias artísticas visuales contextualizadas, ligadas a la interpretación y la producción con sentido, para garantizar los Derechos Culturales.
- Generar propuestas de producción que se vinculen con los espacios de producción, circulación y recepción de propuestas visuales y audiovisuales.
- Fortalecer el desarrollo de una mirada compleja que registre los diversos contextos territoriales.
- Desarrollar propuestas artísticas visuales, que favorezcan la interpretación de producciones propias y de su contexto, dando protagonismo a las representaciones juveniles del medio local y regional, para consolidar su identidad y favorecer el desarrollo de la autonomía.

Objetivos de aprendizaje

Al finalizar el bloque, se espera que las y los estudiantes puedan:

- Conocer y diferenciar algunos procedimientos artísticos simples.
- Desarrollar producciones artísticas a partir de la experimentación de diferentes procedimientos artísticos básicos.
- Diferenciar y relacionar contenidos a partir del abordaje de diferentes procedimientos artísticos.

Organización de contenidos

Eje: En relación con el proceso de interpretación

- El tratamiento del tiempo y el espacio en la imagen fija y en movimiento. La imagen bidimensional y tridimensional. Empleo y aplicación de diferentes procedimientos y elementos formales.
- Identificación y análisis de los componentes formales básicos a partir de su conformación visual desde el conocimiento de los parámetros que le brindan entidad: color, textura, forma y proporción.
- Variedades cromáticas y texturales, reconociendo las diferentes cualidades y características del color y la textura en producciones gráficas (historietas, publicidades, fotografías) y audiovisuales (cortos, videos, entre otros).
- Aspectos compositivos que incorporan componentes formales de composición y relación como el equilibrio, tomando en cuenta algunas de sus posibilidades espaciales, la escala para comprender los diferentes planos a través de sus proporciones, la estructuración del campo visual a partir de conocer aspectos sobre la dirección, la posición, el espacio y el peso compositivo.

Eje: En relación con el proceso de producción con sentido

- Procedimientos artísticos como proceso de producción para el abordaje de los contenidos (ejemplo: repetición, alternancia, superposición, etcétera) utilizando diversos soportes y técnicas.
- El color, la textura, la forma y proporción. Exploración y experimentación a partir del abordaje de procedimientos artísticos.
- Aspectos compositivos de los elementos formales en relación al equilibrio, la posición, la dirección, el espacio y sus indicadores elementales a través de diversas producciones visuales.

Eje: En relación con la contextualización

- Conocimiento y valoración de producciones artísticas visuales contemporáneas y de la cultura visual global, analizando algunos de los elementos compositivos empleados, y reconociendo el contexto histórico y social en el que se produjeron las obras.

- Exploración de manifestaciones artísticas de diferentes grupos, colectivos, sus producciones en distintas épocas, contextos sociales y políticos.
- Observación de las características compositivas presentes en diferentes producciones y en la cultura visual del entorno y consumo de las y los estudiantes.

Orientaciones didácticas

Se orienta el desarrollo de diferentes experiencias artísticas que promuevan, de manera dialógica, la interpretación, la producción, la reflexión. En este sentido, el formato del aula taller y las experiencias directas posibilitan la participación en lo colectivo a partir de estrategias didácticas que priorizan la acción.

Los contenidos deben abordarse a partir de los procedimientos artísticos en encuentro tanto con las tecnologías digitales como los elementos tradicionales, posibilitando producciones individuales y/o grupales que favorezcan un análisis crítico y constructivo con el objetivo de promover la autonomía.

Las técnicas y los componentes formales del campo de conocimiento se enseñan a partir de los procedimientos artísticos en función de la construcción de sentido y no de forma fragmentada.

Orientaciones para la evaluación

La forma de presentar el campo de conocimiento del arte y el enfoque de su abordaje basado en la enseñanza de procedimientos artísticos que dan forma al material -desde un origen conceptual o tema- seleccionando contenidos para la construcción de sentido, desafía las prácticas pedagógicas tradicionales en las que las técnicas y los componentes formales del lenguaje, entendidos como contenidos, se enseñan y evalúan en forma fragmentada y descontextualizada de la experiencia artística y la producción de sentido. En este marco, la evaluación debe considerar los procesos que se articulan para dar lugar a las producciones entendidas como instancias procesuales de interpretación, ideación, producción y reflexión, siempre vinculados al contexto del estudiante.

Indicadores de avance del aprendizaje

Los indicadores de avance estarán directamente relacionados con la selección de los contenidos y procesos de producción que la o el docente realiza para el grupo de forma situada debiéndose explicitar en planifica-

ción áulica. La Educación Artística no se concibe de una forma fragmentada ni lineal, ya que conforma una totalidad en donde la interpretación, la producción de sentido y la contextualización no se abordan escindidas de la producción artística.

BLOQUE PRÁCTICAS DE EXPERIMENTACIÓN		
ARTES VISUALES		
EJES TRANSVERSALES	**EJES ORGANIZADORES**	**INDICADORES**
Políticas de cuidado y ESI Educación Ambiental Interculturalidad Intersectorialidad Educación Digital	**En relación con el proceso de interpretación**	El tratamiento del tiempo y el espacio en la imagen fija y en movimiento. La imagen bidimensional y tridimensional. Empleo y aplicación de diferentes procedimientos y elementos formales. Identificación y análisis de los componentes formales básicos a partir de su conformación visual desde el conocimiento de los parámetros que le brindan entidad: color, textura, forma y proporción. Variedades cromáticas y texturales, reconociendo las diferentes cualidades y características del color y la textura en producciones gráficas (historietas, publicidades, fotografías) y audiovisuales (cortos, videos, entre otros). Aspectos compositivos que incorporan componentes formales de composición y relación como el equilibrio, tomando en cuenta algunas de sus posibilidades espaciales, la escala para comprender los diferentes planos a través de sus proporciones, la estructuración del campo visual a partir de conocer aspectos sobre la dirección, la posición, el espacio y el peso compositivo.
	En relación con el proceso de producción con sentido	Procedimientos artísticos como proceso de producción para el abordaje de los contenidos (ejemplo: repetición, alternancia, superposición, etcétera.) utilizando diversos soportes y técnicas. El color, la textura, la forma y proporción. Exploración y experimentación a partir del abordaje de procedimientos artísticos. Aspectos compositivos de los elementos formales en relación al equilibrio, la posición, la dirección, el espacio y sus indicadores elementales a través de diversas producciones visuales.
	En relación con la contextualización	Conocimiento y valoración de producciones artísticas visuales contemporáneas y de la cultura visual global, analizando algunos de los elementos compositivos empleados, y reconociendo el contexto histórico y social en el que se produjeron las obras. Exploración de manifestaciones artísticas de diferentes grupos, colectivos, sus producciones en distintas épocas, contextos sociales y políticos. Observación de las características compositivas presentes en diferentes producciones y en la cultura visual del entorno y consumo de las y los estudiantes.

DANZA

La Danza y su enseñanza

La Danza posibilita variadas experiencias del movimiento que permiten generar un reconocimiento más amplio del propio cuerpo y sus posibilidades en diversos entornos y apropiarse de nuevos conocimientos como el espacio, el tiempo, relajación- contracción, respiración, poniendo énfasis en la construcción de sentido.

Promueve un espacio de encuentro con el propio cuerpo y con el/los de la/s otra/s persona/s ofreciendo alternativas a los modelos impuestos socialmente contribuyendo al desarrollo de las identidades.

Propósitos

- Reconocer los componentes formales de la Danza en función de la construcción de sentido.
- Desarrollar los distintos movimientos corporales utilizando técnicas de improvisación a partir del abordaje de procedimientos artísticos.
- Desarrollar producciones de danza a partir de la experimentación, investigación e indagación de movimientos propios y de producción colectiva.
- Conocer y relacionar las prácticas de danza de su contexto actual con otras danzas locales, regionales populares y latinoamericanas, investigando sus ámbitos de producción y circulación.
- Cuidar y valorar el propio cuerpo y el de sus pares, evitando prejuicios asociados al género y/o a las diferencias sociales, que derivan de modelos corporales dominantes.

Objetivos de aprendizaje

Al finalizar el bloque, se espera que las y los estudiantes puedan:

- Conocer y diferenciar algunos procedimientos artísticos simples.
- Desarrollar producciones artísticas a partir de la experimentación de diferentes procedimientos artísticos básicos.
- Diferenciar y relacionar contenidos a partir del abordaje de diferentes procedimientos artísticos.

Organización de contenidos

Eje: En relación con el proceso de interpretación

- Reconocimiento de movimientos y matices de las danzas cercanas a las y los estudiantes, que integran el acervo cultural y que resultan socialmente significativos.
- Indagación de diferentes evocaciones a partir de factores de la danza vinculados a: registro corporal, regulación del tono muscular, alineación y direccionalidad del cuerpo en el espacio.

Eje: En relación con el proceso de producción de sentido

- Exploración del tiempo, el espacio y las calidades de movimiento en el danzar, entendido como la posibilidad de manifestarse a través del movimiento sin necesariamente estar sujetos a estructuras técnicas específicas.
- Producción de composiciones coreográficas colectivas que respeten las particularidades corporales de las y los adolescentes, sus capacidades de movimiento e intereses particulares, abordando temáticas que resulten significativas para las y los estudiantes.

Eje: En relación con la contextualización

- Análisis de las intencionalidades y prácticas de las distintas formas de la danza, teniendo en cuenta la imposición de modelos corporales y estereotipos de belleza, sesgados por una visión consumista.
- Resignificación de las prácticas de danza habituales de las y los estudiantes, vinculando con otras danzas locales, regionales populares, populares y latinoamericanas, investigando sus ámbitos de producción y circulación.

Orientaciones didácticas

La enseñanza de la danza recuperará los conocimientos aprendidos por los estudiantes en los años previos, vinculándolos con los saberes propios con el propósito de profundizar y complejizar, progresivamente, los conocimientos de la danza.

Se orienta el desarrollo de propuestas pedagógicas de forma transversal con los demás campos de conocimiento de la Formación Integral.

Además:

- Desarrollar procedimientos y técnicas que permitan ampliar las posibilidades de movimientos de los estudiantes partiendo de las particularidades de cada cuerpo.
- Promover el uso de las tecnologías en los procesos de indagación, reflexión, intercambio colaborativo entre los estudiantes, a través de aplicaciones de dispositivos móviles y de recursos digitales multimediales.
- Brindar herramientas para que las y los estudiantes puedan utilizar las técnicas de improvisación para la búsqueda del material de movimiento de una producción a partir de los procedimientos artísticos que permiten metaforizar y poetizar.

Orientaciones para la evaluación

La forma de presentar el campo de conocimiento del arte y el enfoque de su abordaje se basa en la enseñanza de procedimientos artísticos que dan forma al material -desde un origen conceptual o tema- seleccionando contenidos para la construcción de sentido.

Este abordaje desafía las prácticas pedagógicas tradicionales en las que las técnicas y los componentes formales del lenguaje, entendidos como contenidos, se enseñan y evalúan en forma fragmentada y descontextualizada de la experiencia artística y la producción de sentido. En este marco, la evaluación debe considerar los procesos que se articulan para dar lugar a las producciones entendidas como instancias procesuales de interpretación, ideación, producción y reflexión, siempre vinculados al contexto del estudiante.

Indicadores de avance del aprendizaje

Los indicadores de avance estarán directamente relacionados con la selección de los contenidos y procesos de producción que la o el docente realiza para el grupo de forma situada debiéndose explicitar en planificación áulica. La Educación Artística no se concibe de una forma fragmentada ni lineal, ya que conforma una totalidad en donde la interpretación, la producción de sentido y la contextualización no se abordan escindidas de la producción artística.

BLOQUE PRÁCTICAS DE EXPERIMENTACIÓN		
DANZA		
EJES TRANSVERSALES	**EJES ORGANIZADORES**	**INDICADORES**
Políticas de Cuidado y ESI Educación Ambiental Interculturalidad Intersectorialidad Educación Digital	**En relación con el proceso de interpretación**	Reconocimiento de movimientos y matices de las danzas cercanas a las y los estudiantes que integran el acervo cultural y que resultan socialmente significativos. Indagación de diferentes evocaciones a partir de factores de la danza vinculados a: registro corporal, regulación del tono muscular, alineación y direccionalidad del cuerpo en el espacio.
	En relación con el proceso de producción con sentido	Exploración del tiempo, el espacio y las calidades de movimiento en el danzar entendido como la posibilidad de manifestarse a través del movimiento sin necesariamente estar sujetos a estructuras técnicas específicas. Producción de composiciones coreográficas colectivas que respeten las particularidades corporales de las y los adolescentes, sus capacidades de movimiento e intereses particulares, abordando temáticas que resulten significativas para las y los estudiantes.
	En relación con la contextualización de la Danza	Análisis de las intencionalidades y prácticas de las distintas formas de la danza, teniendo en cuenta la imposición de modelos corporales y estereotipos de belleza, sesgados por una visión consumista. Resignificación de las prácticas de danza habituales de las y los estudiantes, vinculando con otras danzas locales, regionales populares, populares y latinoamericanas, investigando sus ámbitos de producción y circulación.

TEATRO

El Teatro y su enseñanza

La enseñanza del Teatro permite apropiarse de los códigos que les son propios y que facilitan la comprensión, la producción y la percepción de hechos teatrales contribuyen a formar a las y los estudiantes como observadores críticos de la realidad. El acercamiento al campo teatral es de naturaleza grupal y polisémica, no solo desde la práctica áulica, sino desde su apropiación en la experiencia espectatorial y convivial. Es así que se transforma en un hecho social colectivo que promueve prácticas democráticas plurales para el desarrollo de la identidad; la construcción de la memoria para el pleno ejercicio de la ciudadanía; y sus vinculaciones con los derechos humanos.

Propósitos

- Reconocer e identificar los elementos de los códigos del campo de conocimiento teatral, a partir de la exploración de cada uno.
- Comprender lo teatral como Teatral ficcional, metafórico y poético, partiendo de la relación directa y viva del actor y el espectador.
- Valorar y respetar los distintos discursos ante el propio trabajo y el colectivo, expresando las ideas de manera respetuosa, democrática y pacífica.
- Reconocer el quehacer teatral y artístico en general, que se desarrolla en el territorio y en Latinoamérica, propiciando el encuentro con artistas del medio, garantizando el derecho al acceso de los bienes culturales simbólicos e inmateriales.
- Producir obras individuales y colectivas de diferentes estilos.

Objetivos de aprendizaje

Al finalizar el bloque, se espera que las y los estudiantes puedan:

- Conocer y diferenciar algunos procedimientos artísticos simples;
- Desarrollar producciones artísticas a partir de la experimentación de diferentes procedimientos artísticos básicos;
- Diferenciar y relacionar contenidos a partir del abordaje de diferentes procedimientos artísticos.

Organización de contenidos

Eje: En relación con los procesos de interpretación

- Desarrollar propuestas teatrales que aborden los diferentes procedimientos artísticos desde el registro del cuerpo del sujeto real, la acción transformadora, los conflictos, el entorno, el espacio, entre otros.
- Identificar y experimentar la acción como generadora del espacio, el tiempo, los personajes y el conflicto como productor de las situaciones teatrales en la improvisación de secuencias dramáticas, en producciones colectivas.
- Reconocer y organizar los elementos de los códigos del campo de conocimiento, considerando el espacio, la escenografía, el vestuario, la composición sonora y lumínica, entre algunos de ellos, en función de la construcción de sentido.

Eje: En relación con el proceso de producción de sentido

- Desarrollar propuestas teatrales a partir de la construcción de historias, improvisaciones y secuencias buscando abordajes alejados de estereotipos y reproducciones literales.
- Propiciar prácticas que elaboren diversos sentidos en el uso de la voz y el cuerpo.
- Producir relatos a partir de procedimientos artísticos utilizando técnicas de improvisación grupales e individuales.
- Indagar la metáfora en la producción teatral, seleccionando y aplicando elementos de la construcción escénica y sus posibilidades de representación simbólica.
- Desarrollar participación responsable y cooperativa en los distintos roles de la producción teatral.

Eje: En relación con la contextualización

- Reconocer y analizar las vinculaciones entre lo teatral y otros campos de conocimiento.
- Valorar y analizar producciones artísticas que circulan en el ámbito local y regional.

- Reconocer el patrimonio cultural local y regional, indagando en los orígenes y la historia de las prácticas artísticas, en diversas producciones escénicas, y otras manifestaciones culturales que aportan a la construcción de la identidad, superando prejuicios, estereotipos y discriminaciones, propiciando el respeto y valoración de sus propuestas.
- Vivenciar la representación de obras de Teatro, para garantizar los derechos culturales de las y los estudiantes, fomentando y respetando la autonomía y diversidad de criterios.

Orientaciones didácticas

Se propone trabajar desde el aula taller, ya que esta modalidad brinda la posibilidad de participación e implica a las y los estudiantes experimentar el teatro como hacedores de su propio proceso de aprendizaje, utilizando el instrumento del propio cuerpo y de la voz, en relación con las y los demás y con el espacio.

Se recomienda el desarrollo de técnicas de improvisación y ensayo, entendiéndose como herramientas metodológicas, para profundizar en lo ficcional, y en la producción de material simbólico colectivo. Asimismo, desarrollar experiencias directas de expectación, reconociendo que el rol espectatorial como rol activo en camino a lo emancipatorio.

Se sugiere promover la producción de propuestas teatrales de proyección grupal, institucional y comunitaria que desarrollen la identidad, la diversidad cultural local y regional.

Orientaciones para la evaluación

La forma de presentar el campo de conocimiento del arte y el enfoque de su abordaje basado en la enseñanza de procedimientos artísticos que dan forma al material -desde un origen conceptual o tema- seleccionando contenidos para la construcción de sentido, desafía las prácticas pedagógicas tradicionales. En ellas, las técnicas y los componentes formales del lenguaje, entendidos como contenidos, se enseñan y evalúan en forma fragmentada y descontextualizada de la experiencia artística y la producción de sentido.

En este marco, la evaluación debe considerar los procesos que se articulan para dar lugar a las producciones entendidas como instancias procesuales de interpretación, ideación, producción y reflexión, siempre vinculados al contexto del estudiante.

Indicadores de avance de aprendizaje

Los indicadores de avance estarán directamente relacionados con la selección de los contenidos y procesos de producción que la o el docente realiza para el grupo de forma situada, debiéndose explicitar en planificación áulica. La Educación Artística no se concibe de una forma fragmentada ni lineal, ya que conforma una totalidad en donde la interpretación, la producción de sentido y la contextualización no se abordan escindidas de la producción artística.

BLOQUE PRÁCTICAS DE EXPERIMENTACIÓN		
TEATRO		
EJES TRANSVERSALES	**EJES ORGANIZADORES**	**INDICADORES**
Políticas de Cuidado y ESI Educación Ambiental Interculturalidad Intersectorialidad Educación Digital	**En relación con el proceso de interpretación**	Desarrollar propuestas teatrales que abordan los diferentes procedimientos artísticos desde el registro del cuerpo del sujeto real, la acción transformadora, los conflictos, el entorno, el espacio, entre otros. Identificar y experimentar la acción como generadora del espacio, el tiempo, los personajes y el conflicto como productor de las situaciones teatrales en la improvisación de secuencias dramáticas, en producciones colectivas. Reconocer y organizar los elementos de los códigos del campo de conocimiento, considerando el espacio, la escenografía, el vestuario, la composición sonora y lumínica, entre algunos de ellos, en función de la construcción de sentido.
	En relación con el proceso de producción con sentido	Desarrollar propuestas teatrales a partir de la construcción de historias, improvisaciones y secuencias buscando abordajes alejados de estereotipos y reproducciones literales. Propiciar prácticas que elaboren diversos sentidos en el uso de la voz y el cuerpo. Producir relatos a partir de procedimientos artísticos utilizando técnicas de improvisación grupales e individuales. Indagar la metáfora en la producción teatral, seleccionando y aplicando elementos de la construcción escénica y sus posibilidades de representación simbólica Desarrollar participación responsable y cooperativa en los distintos roles de la producción teatral.
	En relación con la contextualización	Reconocer y analizar las vinculaciones entre lo teatral y otros campos de conocimiento. Valorar y analizar producciones artísticas que circulan en el ámbito local y regional. Reconocer el patrimonio cultural local y regional, indagando en los orígenes y la historia de las prácticas artísticas, en diversas producciones escénicas, y otras manifestaciones culturales que aportan a la construcción de la identidad, superando prejuicios, estereotipos y discriminaciones, propiciando el respeto y valoración de sus propuestas. Vivenciar la representación de obras de Teatro, para garantizar los derechos culturales de las y los estudiantes, fomentando y respetando la autonomía y diversidad de criterios.

MÚSICA

La Música y su enseñanza

La música posibilita también, la realización colectiva ya sea desde la composición y/o desde el análisis que favorece la comprensión para la apropiación del conocimiento, buscando la interpelación por parte de las y los estudiantes tanto como intérpretes como espectadores.

Desde la enseñanza de la música se pretende reconocer y valorar los diferentes paradigmas musicales en los que se entrecruzan y comienzan a perderse los límites entre géneros y estilos, para posibilitar nuevas formas musicales y el desarrollo de las identidades. Los procedimientos artísticos y el encuentro con los instrumentos musicales convencionales, no convencionales y virtuales, las formas, las texturas, las letras, la poética del artista, los diversos modos de interpretación posibilitan la construcción de sentido.

Propósitos

- Desarrollar la producción musical fortaleciendo la autoestima personal en la creación colectiva e individual, respetando los discursos de otras y otros, ya sean musicales o no.
- Identificar los diversos géneros musicales, estilos y el entrecruzamiento del que forman parte en el repertorio de artistas locales, regionales, populares latinoamericanos y del mundo.
- Desarrollar producciones musicales individuales y colectivas, incorporando las posibilidades poéticas del cuerpo y la voz, como así también de instrumentos convencionales y no convencionales.
- Reconocer y valorar la importancia del desarrollo rítmico como parte fundacional para la definición e identidad de la musicalidad de los pueblos.

Objetivos de aprendizaje

Al finalizar el bloque, se espera que las y los estudiantes puedan:

- Conocer y diferenciar algunos procedimientos artísticos simples;
- Desarrollar producciones artísticas a partir de la experimentación de diferentes procedimientos artísticos básicos;
- Diferenciar y relacionar contenidos a partir del abordaje de diferentes procedimientos artísticos.

Organización de contenidos

Eje: En relación con el proceso de interpretación

- Generar espacios para la experimentación musical con propuestas individuales y colectivas.
- Explorar a partir de diferentes procedimientos artísticos componentes formales tales como pulso, acento, compás y ritmo, creando secuencias rítmicas sencillas que colaboren en la construcción de un entramado más complejo (banda rítmica, murga, ensamble de percusión).
- Experimentar arreglos, composiciones y/o improvisaciones en forma colectiva sobre canciones y obras musicales afines a los intereses de las y los estudiantes.
- Reconocer al ritmo como organizador presente en el cuerpo y en el contexto, elaborando secuencias y patrones rítmicos abordados a partir de procedimientos artísticos (repetición, imitación, superposición, etcétera).

Eje: En relación con el proceso de producción de sentido

- Reconocer el uso de la voz en el canto popular.
- Desarrollar propuestas musicales utilizando instrumentos que conforman las músicas populares cercanas a los intereses de las y los estudiantes, a partir del abordaje de diferentes procedimientos artísticos.
- Generar proyectos con las diferentes formas de construcción musical incorporando distintas tecnologías.
- Abordar técnicas de relajación y respiración pertinentes a los cuidados que la voz requiere.

Eje: En relación con la contextualización

- Reconocer los componentes formales básicos del campo de conocimiento musical, el sonido, la voz, la forma, textura, armonía, melodía, la letra.
- Incorporar nociones de pulso, acento y compás, a partir de la selección de diferentes procedimientos.
- Reconocer los instrumentos musicales por familia: cuerdas, viento, teclado y percusión.
- Reconocer a la voz como un medio de expresión identificando sus diversos usos y modos en el canto popular, local, popular latinoamericano y mundial.

Orientaciones didácticas

Se propone abordar la enseñanza de la música partiendo de las experiencias y conocimientos que las y los estudiantes poseen, para alentar su participación y la igualdad de oportunidades. Asimismo, la utilización de recursos multimediales, convencionales y no convencionales, y de las nuevas tecnologías en las producciones musicales para favorecer la construcción de sentido. Se sugiere abordar los diferentes géneros de la música popular.

Se fomentará el trabajo en proyectos colectivos con participación y circulación local regional con impacto en lo cultural, político y social. Se promoverá la concurrencia y/o participación a conciertos, festivales y/o espectáculos, y el contacto directo con los referentes de la música del ámbito local y provincial. Se desarrollarán propuestas para conocer y utilizar las salas de grabación, los equipos, los recursos técnicos específicos, entre otros.

Orientaciones para la evaluación

La forma de presentar el campo de conocimiento del arte y el enfoque de su abordaje basado en la enseñanza de procedimientos artísticos que dan forma al material -desde un origen conceptual o tema- seleccionando contenidos para la construcción de sentido, desafía las prácticas pedagógicas tradicionales. En ellas, las técnicas y los componentes formales del lenguaje, entendidos como contenidos, se enseñan y evalúan en forma fragmentada y descontextualizada de la experiencia artística y la producción de sentido. En este marco, la evaluación debe considerar los procesos que se articulan para dar lugar a las producciones entendidas como instancias procesuales de interpretación, ideación, producción y reflexión, siempre vinculados al contexto del estudiante.

Indicadores de avance del aprendizaje

Los indicadores de avance estarán directamente relacionados con la selección de los contenidos y procesos de producción que la o el docente realiza para el grupo de forma situada, debiéndose explicitar en planificación áulica. La Educación Artística no se concibe de una forma fragmentada ni lineal, ya que conforma una totalidad en donde la interpretación, la producción de sentido y la contextualización no se abordan escindidas de la producción artística.

BLOQUE PRÁCTICAS DE EXPERIMENTACIÓN		
MÚSICA		
EJES TRANSVERSALES	**EJES ORGANIZADORES**	**INDICADORES**
Políticas de Cuidado y ESI Educación Ambiental Interculturalidad Intersectorialidad Educación Digital	**En relación con el proceso de interpretación**	Generar espacios para la experimentación musical con propuestas individuales y colectivas. Explorar, a partir de diferentes procedimientos artísticos, componentes formales tales como pulso, acento, compás y ritmo, creando secuencias rítmicas sencillas que colaboren en la construcción de un entramado más complejo (banda rítmica, murga, ensamble de percusión). Experimentar arreglos, composiciones y/o improvisaciones en forma colectiva sobre canciones y obras musicales afines a los intereses de las y los estudiantes. Reconocer el ritmo como organizador presente en el cuerpo y en el contexto, elaborando secuencias y patrones rítmicos abordados a partir de procedimientos artísticos (repetición, imitación, superposición, etcétera).
	En relación con el proceso de producción con sentido	Reconocer el uso de la voz en el canto popular. Desarrollar propuestas musicales utilizando instrumentos que conforman las músicas populares cercanas a los intereses de las y los estudiantes, a partir del abordaje de diferentes procedimientos artísticos. Generar proyectos con las diferentes formas de construcción musical incorporando distintas tecnologías. Abordar técnicas de relajación y respiración pertinentes a los cuidados que la voz requiere.
	En relación con la contextualización	Reconocer los componentes formales básicos del campo de conocimiento musical, el sonido, la voz, la forma, textura, armonía, melodía, la letra. Incorporar nociones de pulso, acento y compás, a partir de la selección de diferentes procedimientos. Reconocer los instrumentos musicales por familia: cuerdas, viento, teclado y percusión. Reconocer a la voz como un medio de expresión identificando sus diversos usos y modos en el canto popular, local, popular latinoamericano y mundial.

Bloque Prácticas de Investigación

Primer / Segundo Ciclo -Tercer y cuarto año

El bloque Prácticas de Investigación y su enseñanza

Las trayectorias educativas del bloque se desarrollarán a partir de prácticas centradas en la investigación. En el marco de la Formación Integral, esta instancia comienza a partir de una idea u origen conceptual, que surge de la selección de contenidos específicos. Esta idea de inicio se plantea como hipótesis que interpela y propone la reflexión como modo de construcción de sentido simbólico.

La noción de complejidad es entendida como conjunto de procedimientos artísticos que se combinan de modo tal que potencian las prácticas y permiten seguir indagando acerca del campo de conocimiento artístico.

La investigación implicará:

- Generar una propuesta pedagógica innovadora a partir de la selección de contenidos en vinculación con los intereses de las y los estudiantes.
- Acceder a nuevos modos de producción simbólica.
- Abandonar el automatismo, para generar autonomía en la toma de decisiones desde una mirada crítica sobre la realidad, favoreciendo producciones alejadas de estereotipos.

Las Artes Visuales y su enseñanza

Las Artes Visuales suponen modos propios de consolidación que superan la concepción del arte como herramienta o como medio. Centrándose en la construcción de un sujeto crítico y reflexivo a partir de la complejización de las miradas, y por ende de los contextos, prioriza la comprensión de lo social como fenómeno capaz de ser modificado. Propicia, también, la elaboración de las identidades, tanto particulares como colectivas que, a su vez, forman y conforman lo social.

Propósitos

- Valorar experiencias artísticas visuales contextualizadas, ligadas a la interpretación y la producción con sentido, para garantizar los Derechos Culturales.
- Generar propuestas de producción que se vinculen con los espacios de producción, circulación y recepción de propuestas visuales y audiovisuales.
- Fortalecer el desarrollo de una mirada compleja que registre los diversos contextos territoriales.
- Desarrollar propuestas artísticas visuales, que favorezcan la interpretación de producciones propias y de su contexto, dando protagonismo a las representaciones juveniles del medio local y regional, para consolidar su identidad y favorecer el desarrollo de la autonomía.

Objetivos de aprendizaje

Al finalizar el bloque, se espera que las y los estudiantes puedan:

- Conocer y diferenciar procedimientos artísticos;
- Desarrollar producciones artísticas a partir de la investigación de diferentes procedimientos artísticos;
- Diferenciar y relacionar contenidos a partir del abordaje de diferentes procedimientos artísticos;
- Investigar diferentes procedimientos artísticos, reconociendo y seleccionando contenidos a partir de un tema u origen conceptual con énfasis en la construcción de sentido.

Organización de contenidos

Eje: En relación con el proceso de interpretación

- Reconocimiento y análisis de componentes formales en el tratamiento del tiempo y el espacio, en la imagen fija y en movimiento, en la imagen bidimensional y tridimensional.
- Selección de componentes formales de las artes visuales: el punto, la línea, el plano y el volumen, a partir de su conformación visual desde el conocimiento de los parámetros que le brindan entidad: color, textura, forma y proporción.

- Reconocimiento y elección de las diferentes variedades cromáticas y texturales, reconociendo las diferentes cualidades y características del color y la textura en producciones gráficas (historietas, publicidades, fotografías) y audiovisuales (cortos, videos, entre otros), en función de la construcción de sentido.
- Análisis y selección de las diferentes dimensiones de forma y proporción, desarrollando sus cualidades y características en producciones gráficas bidimensionales y tridimensionales.
- Reconocimiento sobre algunos aspectos compositivos que incorporan componentes formales tomando en cuenta algunas de sus posibilidades espaciales; la escala para los diferentes planos y la dirección.

Eje: En relación con el proceso de producción con sentido

- Procedimientos artísticos simples y complejos (transparencia y opacidad, yuxtaposición, montaje, etcétera).
- Desarrollo de producción con progresiva complejidad en el tratamiento de los procedimientos y procesos constructivos a partir de contenidos seleccionados, trabajando el sentido, en diversos soportes y técnicas.
- Producción artística a partir del uso de distintos procedimientos artísticos en relación al abordaje de componentes formales y aspectos compositivos como el equilibrio, la posición, la dirección, el espacio y sus indicadores elementales.

Eje: En relación con la contextualización

- Conocimiento y valoración de producciones artísticas visuales contemporáneas y de la cultura visual global, analizando algunos de los elementos compositivos empleados, y reconociendo el contexto histórico y social en el que se produjeron las obras.
- Exploración de manifestaciones artísticas de diferentes grupos, colectivos, sus producciones en distintas épocas, contextos sociales y políticos.
- Observación de las características compositivas presentes en diferentes producciones y en la cultura visual del entorno y consumo de las y los estudiantes

Orientaciones didácticas

Se orienta el desarrollo de diferentes experiencias artísticas que promuevan, de manera dialógica, la interpretación, la producción y la reflexión. En este sentido, el formato del aula taller y las experiencias directas posibilitan la participación en lo colectivo, a partir de estrategias didácticas que priorizan la acción.

Los contenidos deben abordarse a partir de los procedimientos artísticos en encuentro tanto con las tecnologías digitales como con los elementos tradicionales, posibilitando producciones individuales y/o grupales que favorezcan un análisis crítico y constructivo con el objetivo de promover la autonomía.

Las técnicas y los componentes formales del campo de conocimiento se enseñan a partir de los procedimientos artísticos, en función de la construcción de sentido y no de forma fragmentada.

Orientaciones para la evaluación

La forma de presentar el campo de conocimiento del arte y el enfoque de su abordaje basado en la enseñanza de procedimientos artísticos que dan forma al material -desde un origen conceptual o tema- seleccionando contenidos para la construcción de sentido, desafía las prácticas pedagógicas tradicionales. En ellas, las técnicas y los componentes formales del lenguaje, entendidos como contenidos, se enseñan y evalúan en forma fragmentada y descontextualizada de la experiencia artística y la producción de sentido. En este marco, la evaluación debe considerar los procesos que se articulan para dar lugar a las producciones entendidas como instancias procesuales de interpretación, ideación, producción y reflexión, siempre vinculados al contexto del estudiante. Indicadores de avance del aprendizaje.

Indicadores de avance del aprendizaje

Los indicadores de avance estarán directamente relacionados con la selección de los contenidos y procesos de producción que la o el docente realiza para el grupo de forma situada, debiéndose explicitar en planificación áulica. La Educación Artística no se concibe de una forma fragmentada ni lineal, ya que conforma una totalidad en donde la interpretación, la producción de sentido y la contextualización no se abordan escindidas de la producción artística.

BLOQUE PRÁCTICAS DE INVESTIGACIÓN		
ARTES VISUALES		
EJES TRANSVERSALES	**EJES ORGANIZADORES**	**INDICADORES**
Políticas de Cuidado y ESI Educación Ambiental Interculturalidad Intersectorialidad Educación Digital	**En relación con el proceso de interpretación**	Reconocimiento y análisis de componentes formales en el tratamiento del tiempo y el espacio, en la imagen fija y en movimiento, en la imagen bidimensional y tridimensional. Selección de componentes formales de las artes visuales: el punto, la línea, el plano y el volumen, a partir de su conformación visual desde el conocimiento de los parámetros que le brindan entidad: color, textura, forma y proporción. Reconocimiento y elección de las diferentes variedades cromáticas y texturales, reconociendo las diferentes cualidades y características del color y la textura en producciones gráficas (historietas, publicidades, fotografías) y audiovisuales (cortos, videos, entre otros), en función de la construcción de sentido. Análisis y selección de las diferentes dimensiones de forma y proporción, desarrollando sus cualidades y características en producciones gráficas bidimensionales y tridimensionales. Reconocimiento de algunos aspectos compositivos que incorporan componentes formales tomando en cuenta algunas de sus posibilidades espaciales; la escala para los diferentes planos y la dirección.
	En relación con el proceso de producción con sentido	Procedimientos artísticos simples y complejos (transparencia y opacidad, yuxtaposición, montaje, etcétera). Desarrollo de producción con progresiva complejidad en el tratamiento de los procedimientos y procesos constructivos a partir de contenidos seleccionados, trabajando el sentido, en diversos soportes y técnicas. Producción artística a partir del uso de distintos procedimientos artísticos en relación al abordaje de componentes formales y aspectos compositivos como el equilibrio, la posición, la dirección, el espacio y sus indicadores elementales.

Políticas de Cuidado y ESI Educación Ambiental Interculturalidad Intersectorialidad Educación Digital	**En relación con la contextualización**	Conocimiento y valoración de producciones artísticas visuales contemporáneas y de la cultura visual global, analizando algunos de los elementos compositivos empleados, y reconociendo el contexto histórico y social en el que se produjeron las obras. Exploración de manifestaciones artísticas de diferentes grupos, colectivos, sus producciones en distintas épocas, contextos sociales y políticos. Observaciòn de las características compositivas presentes en diferentes producciones y en la cultura visual del entorno y consumo de las y los estudiantes.

DANZA

La Danza y su enseñanza

La danza posibilita variadas experiencias del movimiento que permiten generar un reconocimiento más amplio del propio cuerpo y sus posibilidades en diversos entornos y apropiarse de nuevos conocimientos como el espacio, el tiempo, relajación- contracción, respiración, poniendo énfasis en la construcción de sentido.

La danza posibilita promover un espacio de encuentro con el propio cuerpo y con el/los de las otra/s persona/s, ofreciendo alternativas a los modelos impuestos socialmente, contribuyendo al desarrollo de las identidades.

Propósitos

- Reconocer los componentes formales de la Danza en función de la construcción de sentido.
- Desarrollar los distintos movimientos corporales utilizando técnicas de improvisación a partir del abordaje de procedimientos artísticos.
- Desarrollar producciones de danza a partir de la experimentación, investigación e indagación de movimientos propios y de producción colectiva.
- Conocer y relacionar las prácticas de danza de su contexto actual con otras danzas locales, regionales populares y latinoamericanas, investigando sus ámbitos de producción y circulación.
- Cuidar y valorar el propio cuerpo y el de sus pares, evitando prejuicios asociados al género y/o a las diferencias sociales, que derivan de modelos corporales dominantes.

Objetivos de aprendizaje

Al finalizar el bloque, se espera que las y los estudiantes puedan:

- Conocer y diferenciar procedimientos artísticos.
- Desarrollar producciones artísticas a partir de la investigación de diferentes procedimientos artísticos.
- Diferenciar y relacionar contenidos a partir del abordaje de diferentes procedimientos artísticos.
- Investigar diferentes procedimientos artísticos, reconociendo y seleccionando contenidos a partir de un tema u origen conceptual con énfasis en la construcción de sentido.

Organización de contenidos

Eje: En relación con el proceso de interpretación

- Reconocimiento y análisis de movimientos y matices de las danzas cercanas a las y los estudiantes que integran el acervo cultural y que resultan socialmente significativos, en particular, las danzas escénicas, populares y urbanas.
- Indagación de distintas posibilidades de movimientos a partir de factores de la danza vinculados a: registro corporal, regulación del tono muscular, alineación y direccionalidad del cuerpo en el espacio.

Eje: En relación con el proceso de producción de sentido

- Improvisación y composición coreográfica.
- Procedimientos artísticos simples y complejos (repetición, secuenciación, alternancia, superposición, yuxtaposición, etcétera).
- Exploración en la utilización del tiempo, el espacio y las calidades de movimiento a partir de diferentes procedimientos simples y complejos, con el propósito de generar imágenes poéticas.
- Se construyen composiciones coreográficas colectivas abordando temáticas que resulten significativas para las y los estudiantes.

Eje: En relación con la contextualización

- Análisis de las manifestaciones de la danza cercanas a las y los estudiantes diferenciando entre danzas escénicas, populares y urbanas.
- Reflexión sobre el propio cuerpo revalorizando y adquiriendo hábitos saludables e identificando en los modelos corporales instalados en la danza prácticas perjudiciales para la salud, entre ellos, trastornos alimentarios y adicciones.
- Desarrollo de diferentes posibilidades de movimiento y consciencia para la interpretación de las diferentes danzas.

Orientaciones didácticas

La enseñanza de la danza recuperará los conocimientos aprendidos por las y los estudiantes en los años previos, vinculándolos con los saberes propios, con el propósito de profundizarlos y complejizarlos progresivamente.

Se orienta el desarrollo de propuestas de enseñanza de forma transversal con los demás campos de conocimiento de la Formación Integral, y procedimientos y técnicas que permitan ampliar las posibilidades de movimientos de los estudiantes partiendo de las particularidades de cada cuerpo. Además, promover el uso de las tecnologías en los procesos de indagación, reflexión, intercambio colaborativo entre los estudiantes, a través de aplicaciones de dispositivos móviles y de recursos digitales multimediales.

Es importante brindar herramientas para que las y los estudiantes puedan utilizar las técnicas de improvisación para la búsqueda del material de movimiento de una producción a partir de los procedimientos artísticos que permiten metaforizar y poetizar.

Orientaciones para la evaluación

La forma de presentar el campo de conocimiento del arte y el enfoque de su abordaje basado en la enseñanza de procedimientos artísticos que dan forma al material -desde un origen conceptual o tema- seleccionando contenidos para la construcción de sentido, desafía las prácticas pedagógicas tradicionales en las que las técnicas y los componentes formales del lenguaje, entendidos como contenidos, se enseñan y evalúan en forma fragmentada y descontextualizada de la experiencia artística y la producción de sentido.

En este marco, la evaluación debe considerar los procesos que se articulan para dar lugar a las producciones entendidas como instancias procesuales de interpretación, ideación, producción y reflexión, siempre vinculados al contexto del estudiante.

Indicadores de avance del aprendizaje

Los indicadores de avance estarán directamente relacionados con la selección de los contenidos y procesos de producción que la o el docente realiza para el grupo de forma situada, debiéndose explicitar en planificación áulica. La Educación Artística no se concibe de una forma fragmentada ni lineal, ya que conforma una totalidad en donde la interpretación, la producción de sentido y la contextualización no se abordan escindidas de la producción artística.

BLOQUE PRÁCTICAS DE INVESTIGACIÓN		
DANZA		
EJES TRANSVERSALES	**EJES ORGANIZADORES**	**INDICADORES**
Políticas de Cuidado y ESI Educación Ambiental Interculturalidad Intersectorialidad Educación Digital	**En relación con el proceso de interpretación**	Reconocimiento y análisis de movimientos y matices de las danzas cercanas a las y los estudiantes, que integran el acervo cultural y que resultan socialmente significativos, en particular, las danzas escénicas, populares y urbanas. Indagación de distintas posibilidades de movimientos a partir de factores de la danza vinculados a: registro corporal, regulación del tono muscular, alineación y direccionalidad del cuerpo en el espacio.
	En relación con el proceso de producción con sentido	Improvisación y composición coreográfica. Procedimientos artísticos simples y complejos (repetición, secuenciación, alternancia, superposición, yuxtaposición, etcétera). Exploración en la utilización del tiempo, el espacio y las calidades de movimiento a partir de diferentes procedimientos simples y complejos, con el propósito de generar imágenes poéticas. Se construyen composiciones coreográficas colectivas abordando temáticas que resulten significativas para las y los estudiantes.
	En relación con la contextualización	Análisis de las manifestaciones de la danza cercanas a las y los estudiantes diferenciando entre danzas escénicas, populares y urbanas. Reflexión sobre el propio cuerpo revalorizando y adquiriendo hábitos saludables e identificando en los modelos corporales instalados en la danza prácticas perjudiciales para la salud, entre ellos, trastornos alimentarios y adicciones. Desarrollo de diferentes posibilidades de movimiento y conciencia para la interpretación de las diferentes danzas.

TEATRO

El Teatro y su enseñanza

La enseñanza del Teatro permite apropiarse de códigos que le pertenecen y que facilitan la comprensión, la producción y la percepción de hechos teatrales que contribuyen a formar a las y los estudiantes como observadores críticos de la realidad.

El acercamiento al campo Teatral, de naturaleza grupal y polisémico no solo desde la práctica áulica sino desde su apropiación en la experiencia espectatorial y convivial, se transforma en un hecho social colectivo que promueve prácticas democráticas plurales para el desarrollo de la identidad, la construcción de la memoria para el pleno ejercicio de la ciudadanía, y sus vinculaciones con los derechos humanos.

Propósitos

- Reconocer e identificar los elementos de los códigos del campo de conocimiento teatral, a partir de la exploración de cada uno.
- Comprender lo teatral como Teatral ficcional, metafórico y poético, partiendo de la relación directa y viva del actor y el espectador.
- Valorar y respetar los distintos discursos ante el propio trabajo y el colectivo, expresando sus ideas de manera respetuosa, democrática y pacífica.
- Reconocer el quehacer teatral y artístico en general, que se desarrolla en el territorio y en Latinoamérica, propiciando el encuentro con artistas del medio, garantizando el derecho al acceso de los bienes culturales simbólicos e inmateriales.
- Producir obras individuales y colectivas de diferentes estilos.

Objetivos de aprendizaje

Al finalizar el bloque, se espera que las y los estudiantes puedan:

- Conocer y diferenciar procedimientos artísticos.
- Desarrollar producciones artísticas a partir de la investigación de diferentes procedimientos artísticos.
- Diferenciar y relacionar contenidos a partir del abordaje de diferentes procedimientos artísticos.

- Investigar diferentes procedimientos artísticos, reconociendo y seleccionando contenidos a partir de un tema u origen conceptual con énfasis en la construcción de sentido.

Organización de contenidos

Eje: En relación con el proceso de interpretación

- Apreciar y analizar, desde una perspectiva crítica fundamentada, la representación de obras de Teatro, para ampliar esquemas perceptivos y acceder a manifestaciones culturales fomentando y respetando la autonomía y diversidad de criterios.
- Comprender la importancia del espacio en la práctica escénica y su discurso, en los procesos de comunicación y construcción de la práctica teatral.

Eje: En relación con el proceso de producción de sentido

- Experimentar procesos de producción teatrales a partir de la improvisación de secuencias dramáticas y de movimiento.
- Elaborar prácticas teatrales a partir de los procedimientos artísticos, organizando los elementos del código del campo de conocimiento.
- Desarrollar prácticas que elaboren diversos sentidos en el uso de la voz y el cuerpo.
- Investigar las posibilidades metafóricas en la producción teatral desde diversos procedimientos artísticos, seleccionando y aplicando elementos de la construcción escénica y sus posibilidades de representación simbólica.
- Promover la participación responsable y cooperativa en los distintos roles de la producción teatral, considerando las prácticas culturales juveniles como el espacio propicio para la producción ficcional.
- Organizar y gestionar producciones teatrales, seleccionando e incorporando recursos técnicos y dispositivos tecnológicos.

Eje: En relación con la contextualización

- Reconocer y valorar el aporte de otros campos de conocimiento en la construcción del sentido teatral.
- Participar en el campo artístico local y regional impactando en la identidad cultural territorial.

- Desarrollar crítica teatral a partir del convivio.
- Reconocer y valorar el patrimonio cultural local y regional, indagando en los orígenes y la historia de las prácticas artísticas, en diversas producciones escénicas, y otras manifestaciones culturales que aportan a la construcción de la identidad, superando prejuicios, estereotipos y discriminaciones, propiciando el respeto y valoración de sus propuestas.
- Vivenciar la representación de obras de Teatro, para garantizar los derechos culturales de las y los estudiantes, fomentando y respetando la autonomía y diversidad de criterios.

Orientaciones didácticas

Se propone trabajar desde el aula taller, ya que esta modalidad brinda la posibilidad de participación e implica a las y los estudiantes experimentar el teatro como hacedores de su propio proceso de aprendizaje, utilizando el instrumento del propio cuerpo y de la voz, en relación con las y los demás y con el espacio.

Se recomienda el desarrollo de técnicas de improvisación y ensayo, entendiéndose como herramientas metodológicas, para profundizar en lo ficcional, y en la producción de material simbólico colectivo. Asimismo, desarrollar experiencias directas de expectación, reconociendo que el rol espectatorial como rol activo en camino a lo emancipatorio.

Se recomienda promover la producción de propuestas teatrales de proyección grupal, institucional y comunitaria, que desarrollen la identidad, la diversidad cultural local regional.

Orientaciones para la evaluación

La forma de presentar el campo de conocimiento del arte y el enfoque de su abordaje basado en la enseñanza de procedimientos artísticos que dan forma al material -desde un origen conceptual o tema- seleccionando contenidos para la construcción de sentido, desafía las prácticas pedagógicas tradicionales. En ellas, las técnicas y los componentes formales del lenguaje, entendidos como contenidos, se enseñan y evalúan en forma fragmentada y descontextualizada de la experiencia artística y la producción de sentido. En este marco, la evaluación debe considerar los procesos que se articulan para dar lugar a las producciones entendidas como instancias procesuales de interpretación, ideación, producción y reflexión, siempre vinculados al contexto del estudiante.

Indicadores de avance del aprendizaje

Los indicadores de avance estarán directamente relacionados con la selección de los contenidos y procesos de producción que la o el docente realiza para el grupo de forma situada debiéndose explicitar en planificación áulica. La Educación Artística no se concibe de una forma fragmentada ni lineal, ya que conforma una totalidad en donde la interpretación, la producción de sentido y la contextualización no se abordan escindidas de la producción artística.

BLOQUE PRÁCTICAS DE INVESTIGACIÓN		
TEATRO		
EJES TRANSVERSALES	**EJES ORGANIZADORES**	**INDICADORES**
Políticas de Cuidado y ESI Educación Ambiental Interculturalidad Intersectorialidad Educación Digital	**En relación con el proceso de interpretación**	Apreciar y analizar, desde una perspectiva crítica fundamentada, la representación de obras de Teatro, para ampliar esquemas perceptivos y acceder a manifestaciones culturales fomentando y respetando la autonomía y diversidad de criterios. Comprender la importancia del espacio en la práctica escénica y su discurso, en los procesos de comunicación y construcción de la práctica teatral.
	En relación con el proceso de producción con sentido	Experimentar procesos de producción teatrales a partir de la improvisación de secuencias dramáticas y de movimiento Elaborar prácticas teatrales a partir de los procedimientos artísticos, organizando los elementos del código del campo de conocimiento Desarrollar prácticas que elaboren diversos sentidos en el uso de la voz y el cuerpo. Investigar las posibilidades metafóricas en la producción teatral desde diversos procedimientos artísticos, seleccionando y aplicando elementos de la construcción escénica y sus posibilidades de representación simbólica Promover la participación responsable y cooperativa en los distintos roles de la producción teatral, considerando las prácticas culturales juveniles como el espacio propicio para la producción ficcional. Organizar y gestionar producciones teatrales, seleccionando e incorporando recursos técnicos y dispositivos tecnológicos.

Políticas de Cuidado y ESI Educación Ambiental Interculturalidad Intersectorialidad Educación Digital	**En relación con la contextualización**	Reconocer y valorar el aporte de otros campos de conocimiento en la construcción del sentido teatral. Participar en el campo artístico local y regional impactando en la identidad cultural territorial. Desarrollar crítica teatral a partir del convivio. Reconocer y valorar el patrimonio cultural local y regional, indagando en los orígenes y la historia de las prácticas artísticas, en diversas producciones escénicas, y otras manifestaciones culturales que aportan a la construcción de la identidad, superando prejuicios, estereotipos y discriminaciones, propiciando el respeto y valoración de sus propuestas. Vivenciar la representación de obras de Teatro, para garantizar los derechos culturales de las y los estudiantes, fomentando y respetando la autonomía y diversidad de criterios.

MÚSICA

La Música y su enseñanza

La música posibilita también la realización colectiva, ya sea desde la composición y/o el análisis que favorecen la comprensión para la apropiación del conocimiento, buscando la interpelación por parte de las y los estudiantes tanto como intérpretes y/o espectadores.

Desde la enseñanza de la música se pretende reconocer y valorar los diferentes paradigmas musicales donde se entrecruzan y comienzan a perderse los límites entre géneros y estilos, para posibilitar nuevas formas musicales y el desarrollo de las identidades.

Los procedimientos artísticos y el encuentro con los instrumentos musicales convencionales, no convencionales y virtuales, las formas, las texturas, las letras, la poética del artista, los diversos modos de interpretación que posibilitan la construcción de sentido.

Propósitos

- Desarrollar la producción musical fortaleciendo la autoestima personal, en la creación colectiva e individual, respetando los discursos de otras y otros ya sean musicales o no.

- Identificar los diversos géneros musicales, estilos y el entrecruzamiento de estos que forman parte del repertorio de artistas locales, regionales, populares y latinoamericanos y del mundo.
- Desarrollar producciones musicales individuales y colectivas, incorporando las posibilidades poéticas del cuerpo y la voz como así también de instrumentos convencionales y no convencionales.
- Reconocer y valorar la importancia del desarrollo rítmico como parte fundacional para la definición e identidad de la musicalidad de los pueblos.

Objetivos de aprendizaje

Al finalizar el bloque, se espera que las y los estudiantes puedan:

- Conocer y diferenciar procedimientos artísticos.
- Desarrollar producciones artísticas a partir de la investigación de diferentes procedimientos artísticos.
- Diferenciar y relacionar contenidos a partir del abordaje de diferentes procedimientos artísticos.
- Investigar diferentes procedimientos artísticos, reconociendo y seleccionando contenidos a partir de un tema u origen conceptual con énfasis en la construcción de sentido.

Organización de contenidos

Eje: En relación con el proceso de interpretación

- Generar espacios de investigación musical con propuestas individuales y colectivas.
- Profundizar a partir de diferentes procedimientos artísticos, componentes formales tales como pulso, acento, compás y ritmo, creando secuencias rítmicas sencillas que colaboren en la construcción de un entramado más complejo (banda rítmica, murga, ensamble de percusión).
- Elaborar arreglos, composiciones y/o improvisaciones en forma colectiva sobre canciones y obras musicales afines a los intereses de las y los estudiantes.
- Incorporar al ritmo como organizador presente en el cuerpo y en el contexto elaborando secuencias y patrones rítmicos abordados a partir de procedimientos artísticos (repetición, imitación, superposición, etcétera).

Eje: En relación con el proceso de producción de sentido

- Reconocer el uso de la voz en el canto popular.
- Desarrollar propuestas musicales utilizando instrumentos que conforman las músicas populares cercanas a los intereses de las y los estudiantes, a partir del abordaje de diferentes procedimientos artísticos.
- Generar proyectos de producción musical con las diferentes formas de construcción musical incorporando distintas tecnologías.
- Abordar técnicas de relajación y respiración pertinentes a los cuidados que la voz requiere.
- Reconocer componentes formales de organización de las alturas a partir de procedimientos de sucesión y en simultaneidad, escalas menores y mayores, acordes y secuencias armónicas más comunes en las músicas populares locales, regionales y latinoamericanas.

Eje: En relación con la contextualización

- Valorar los componentes formales básicos del campo de conocimiento musical, el sonido, la voz, la forma, textura, armonía, melodía, la letra.
- Identificar nociones de pulso, acento y compás, a partir de la selección de diferentes procedimientos.
- Reconocer y valorar los instrumentos musicales por familia: cuerdas, viento, teclado y percusión.
- Reconocer y vivenciar a la voz como un medio de expresión, identificando sus diversos usos y modos en el canto popular, local, popular latinoamericano y mundial.

Orientaciones didácticas

Se propone abordar la enseñanza de la música partiendo de las experiencias y conocimientos que las y los estudiantes poseen, para alentar su participación y la igualdad de oportunidades.

Asimismo, la utilización de recursos multimediales, convencionales y no convencionales, y de las nuevas tecnologías en las producciones musicales para favorecer la construcción de sentido.

Se sugiere abordar los diferentes géneros de la música popular y fomentar el trabajo en proyectos colectivos con participación y circulación local regional con impacto en lo cultural, político y social. Promover la concurrencia y/o participación a conciertos, festivales y/o espectáculos. Además,

promover el contacto directo con los referentes de la música del ámbito local y provincial, y desarrollar propuestas para conocer y utilizar las salas de grabación, los equipos, los recursos técnicos específicos, entre otros.

Orientaciones para la evaluación

La forma de presentar el campo de conocimiento del arte y el enfoque de su abordaje basado en la enseñanza de procedimientos artísticos que dan forma al material -desde un origen conceptual o tema- seleccionando contenidos para la construcción de sentido, desafía las prácticas pedagógicas tradicionales. En ellas, las técnicas y los componentes formales del lenguaje, entendidos como contenidos, se enseñan y evalúan en forma fragmentada y descontextualizada de la experiencia artística y la producción de sentido. En este marco, la evaluación debe considerar los procesos que se articulan, para dar lugar a las producciones entendidas como instancias procesuales de interpretación, ideación, producción y reflexión, siempre vinculados al contexto del estudiante.

Indicadores de avance del aprendizaje

Los indicadores de avance estarán directamente relacionados con la selección de los contenidos y procesos de producción que la o el docente realiza para el grupo de forma situada, debiéndose explicitar en planificación áulica. La Educación Artística no se concibe de una forma fragmentada ni lineal, ya que conforma una totalidad en donde la interpretación, la producción de sentido y la contextualización no se abordan escindidas de la producción artística.

BLOQUE PRÁCTICAS DE INVESTIGACIÓN		
MÚSICA		
EJES TRANSVERSALES	**EJES ORGANIZADORES**	**INDICADORES**
Políticas de Cuidado y ESI Educación Ambiental Interculturalidad Intersectorialidad Educación Digital	**En relación con el proceso de interpretación**	Generar espacios de investigación musical con propuestas individuales y colectivas. Profundizar, a partir de diferentes procedimientos artísticos, componentes formales tales como pulso, acento, compás y ritmo, creando secuencias rítmicas sencillas que colaboren en la construcción de un entramado más complejo (banda rítmica, murga, ensamble de percusión). Elaborar arreglos, composiciones y/o improvisaciones en forma colectiva sobre canciones y obras musicales afines a los intereses de las y los estudiantes.

Políticas de Cuidado y ESI Educación Ambiental Interculturalidad Intersectorialidad Educación Digital		Incorporar al ritmo como organizador presente en el cuerpo y en el contexto, elaborando secuencias y patrones rítmicos abordados a partir de procedimientos artísticos (repetición, imitación, superposición, etcétera).
	En relación con el proceso de producción con sentido	Reconocer el uso de la voz en el canto popular. Desarrollar propuestas musicales utilizando instrumentos que conforman las músicas populares cercanas a los intereses de las y los estudiantes, a partir del abordaje de diferentes procedimientos artísticos. Generar proyectos de producción musical con las diferentes formas de construcción musical, incorporando distintas tecnologías. Abordar técnicas de relajación y respiración pertinentes a los cuidados que la voz requiere. Reconocer componentes formales de organización de las alturas a partir de procedimientos de sucesión y en simultaneidad, escalas menores y mayores, acordes y secuencias armónicas más comunes en las músicas populares locales, regionales y latinoamericanas.
	En relación con la contextualización	Valorar los componentes formales básicos del campo de conocimiento musical, el sonido, la voz, la forma, textura, armonía, melodía, la letra. Identificar nociones de pulso, acento y compás, a partir de la selección de diferentes procedimientos. Reconocer y valorar los instrumentos musicales por familia: cuerdas, viento, teclado y percusión. Reconocer y vivenciar a la voz como un medio de expresión, identificando sus diversos usos y modos en el canto popular, local, popular latinoamericano y mundial.

Bloque Prácticas de Producción

Segundo Ciclo - Quinto y sexto año

El bloque Prácticas de Producción y su enseñanza

Las trayectorias educativas del bloque estarán centradas en el desarrollo de procesos de producción, entendida como metodología, cuya finalidad será la manifestación artística, individual y/o grupal, en términos de elaboración de un producto final como síntesis de los procesos de experimentación e investigación. En correspondencia con los procedimientos y contenidos definidos para cada año, la producción estará sostenida en la vinculación con el resto de los campos de conocimiento, en el marco de los proyectos pedagógicos que se establezcan.

La producción implicará:

- Seleccionar procesos y materialidades elaboradas en las diferentes propuestas áulicas.
- Acercar a las y los estudiantes al hecho artístico.
- Definir, acordar y decidir sobre discursos simbólicos que den identidad al producto elaborado.
- La construcción de un hecho artístico como producción simbólica.
- Instancias de exposición, muestra, apertura a la comunidad educativa, etc.

La producción artística en este bloque, estará caracterizada por la conceptualización en términos simbólicos que implica la trayectoria por los procesos de experimentación e investigación, que tendrá como eje la vinculación con los ámbitos culturales locales y regionales desde la participación y circulación cultural.

La conceptualización implica leer, comprender, analizar, seleccionar y sistematizar saberes en función de las experiencias, como así también construir conceptos / pensamientos propios elaborados en el marco del trabajo colectivo, en términos de producción de conocimiento artístico y producción de sentido simbólico.

A partir de la conceptualización y producción, este bloque hará énfasis en la participación y circulación cultural.

La participación cultural está relacionada y definida por el territorio y las producciones artísticas que se desarrollan en los CFI. En estos bloques, deben dialogar y articular con lo que acontece, en términos culturales, en el contexto local/regional (bienales, festivales, fiestas regionales, etc).

Estas experiencias son modos diversos de democratizar el acceso al conocimiento y a los derechos culturales, privilegiando el ejercicio de la ciudadanía, como acto político, en relación directa con el capital cultural.

La circulación cultural está relacionada con la territorialidad, e implica la presencia y movimiento permanentes de la participación en los diferentes circuitos culturales presentes en los ámbitos locales y/o regionales, como parte de la identidad institucional. Es así que las producciones artísticas que se elaboran en este bloque entrarán en diálogo con la territorialidad y, a partir del compromiso sostenido de esta acción, impactarán en la identidad cultural de la región, propiciando el desarrollo de una ciudadanía plena y el ejercicio de los derechos culturales

ARTES VISUALES

Las Artes Visuales y su enseñanza

Las Artes Visuales suponen modos propios de consolidación que superan la concepción del arte como herramienta o como medio. Centrándose en la construcción de un sujeto crítico y reflexivo a partir de la complejización de las miradas, y por ende de los contextos, prioriza la comprensión de lo social como fenómeno capaz de ser modificado y propicia la elaboración de las identidades, tanto particulares como colectivas, que a su vez forman y conforman lo social.

Propósitos

- Valorar experiencias artísticas visuales contextualizadas, ligadas a la interpretación y la producción con sentido, para garantizar los Derechos Culturales.
- Generar propuestas de producción que se vinculen con los espacios de producción, circulación y recepción de propuestas visuales y audiovisuales.
- Fortalecer el desarrollo de una mirada compleja que registre los diversos contextos territoriales.
- Desarrollar propuestas artísticas visuales, que favorezcan la interpretación de producciones propias y de su contexto, dando protagonismo a las representaciones juveniles del medio local y regional, para consolidar su identidad y favorecer el desarrollo de la autonomía.

Objetivos de aprendizaje

Al finalizar el bloque, se espera que las y los estudiantes puedan:

- Seleccionar procedimientos artísticos desde un origen conceptual o tema con énfasis en la construcción de sentido.
- Desarrollar producciones artísticas a partir la selección de procedimientos artísticos que favorezcan el desarrollo metafórico, poético y ficcional.
- Relacionar procedimientos y contenidos con énfasis en la producción de sentido.

- Combinar diferentes procedimientos artísticos, reconociendo y seleccionando contenidos a partir de un tema u origen conceptual con énfasis en la construcción de sentido.
- Desarrollar producciones artísticas con vinculación territorial e impacto cultural.

Organización de contenidos

Eje: En relación con el proceso de interpretación

- Selección y análisis de componentes formales, en la imagen fija y en movimiento, bidimensional y tridimensional, empleando y aplicando procedimientos artísticos para el tratamiento del tiempo y el espacio.
- Reflexión sobre las diversas posibilidades que brindan los procedimientos para el tratamiento de los componentes formales en función de la construcción de sentido.
- Exploración de las diferentes variedades cromáticas y texturales, reconociendo y comprendiendo las diferentes cualidades y características del color y la textura en producciones gráficas (historietas, publicidades, fotografías) y audiovisuales (cortos, videos, entre otros).
- Selección de las diferentes dimensiones de forma y proporción, desarrollando sus cualidades y características en producciones gráficas bidimensionales y tridimensionales y en producciones audiovisuales.

Eje: En relación con el proceso de producción con sentido

- Procedimientos artísticos simples y complejos. Selección y combinación en función de la producción de sentido.
- Elaboración de producciones para investigar diferentes procedimientos con diversos soportes y técnicas.
- Elección de distintos aspectos compositivos de los componentes formales en relación con la posición, la dirección, el ritmo y el espacio.
- Producción de composiciones simples y complejas a partir de la selección de procedimientos y contenidos formales en función de la construcción de sentido
- Investigación de las principales figuras de la retórica visual y el empleo para la producción en diferentes soportes y formatos, bi y tridimensionales, de manera individual y colectiva.

Eje: En relación con la contextualización

- Conocimiento y valoración de producciones artísticas visuales contemporáneas y de la cultura visual global, analizando algunos de los elementos compositivos empleados, y reconociendo el contexto histórico y social en el que se produjeron las obras.
- Exploración de manifestaciones artísticas de diferentes grupos, colectivos, sus producciones en distintas épocas, contextos sociales y políticos.
- Observación de las características compositivas presentes en diferentes producciones y en la cultura visual del entorno y consumo de las y los estudiantes.
- Indagación de las características de los diferentes géneros y estilos discursivos en las manifestaciones de la cultura visual regional, local y provincial.

Orientaciones didácticas

Se orienta el desarrollo de diferentes experiencias artísticas que promuevan, de manera dialógica, la interpretación, la producción, la reflexión. En este sentido, el formato del aula taller y las experiencias directas posibilitan la participación en lo colectivo a partir de estrategias didácticas que priorizan la acción.

Los contenidos deben abordarse a partir de los procedimientos artísticos en encuentro, tanto con las tecnologías digitales como los elementos tradicionales, posibilitando producciones individuales y/o grupales que favorezcan un análisis crítico y constructivo con el objetivo de promover la autonomía.

Las técnicas y los componentes formales del campo de conocimiento se enseñan a partir de los procedimientos artísticos en función de la construcción de sentido y no de forma fragmentada.

Orientaciones para la evaluación

La forma de presentar el campo de conocimiento del arte y el enfoque de su abordaje basado en la enseñanza de procedimientos artísticos que dan forma al material -desde un origen conceptual o tema- seleccionando contenidos para la construcción de sentido, desafía las prácticas pedagógicas tradicionales. En ellas, las técnicas y los componentes formales del lenguaje, entendidos como contenidos, se enseñan y evalúan en forma

fragmentada y descontextualizada de la experiencia artística y la producción de sentido. En este marco, la evaluación debe considerar los procesos que se articulan para dar lugar a las producciones entendidas como instancias procesuales de interpretación, ideación, producción y reflexión, siempre vinculados al contexto del estudiante.

Indicadores de avance del aprendizaje

Los indicadores de avance estarán directamente relacionados con la selección de los contenidos y procesos de producción que la o el docente realiza para el grupo de forma situada, debiéndose explicitar en planificación áulica. La Educación Artística no se concibe de una forma fragmentada ni lineal, ya que conforma una totalidad en donde la interpretación, la producción de sentido y la contextualización no se abordan escindidas de la producción artística.

BLOQUE PRÁCTICAS DE PRODUCCIÓN		
ARTES VISUALES		
EJES TRANSVERSALES	**EJES ORGANIZADORES**	**INDICADORES**
Políticas de Cuidado y ESI Educación Ambiental Interculturalidad Intersectorialidad Educación Digital	**En relación con el proceso de interpretación**	Selección y análisis de componentes formales, en la imagen fija y en movimiento, bidimensional y tridimensional, empleando y aplicando procedimientos artísticos para el tratamiento del tiempo y el espacio. Reflexión sobre las diversas posibilidades que brindan los procedimientos para el tratamiento de los componentes formales en función de la construcción de sentido. Exploración de las diferentes variedades cromáticas y texturales, reconociendo y comprendiendo las diferentes cualidades y características del color y la textura en producciones gráficas (historietas, publicidades, fotografías) y audiovisuales (cortos, videos, entre otros). Selección de las diferentes dimensiones de forma y proporción, desarrollando sus cualidades y características en producciones gráficas bidimensionales y tridimensionales y en producciones audiovisuales.

Políticas de Cuidado y ESI Educación Ambiental Interculturalidad Intersectorialidad Educación Digital	**En relación con el proceso de producción con sentido**	Procedimientos artísticos simples y complejos. Selección y combinación en función de la producción de sentido. Elaboración de producciones investigando diferentes procedimientos con diversos soportes y técnicas. Elección de distintos aspectos compositivos de los componentes formales en relación con la posición, la dirección, el ritmo y el espacio. Producción de composiciones simples y complejas a partir de la selección de procedimientos y contenidos formales en función de la construcción de sentido. Investigación de las principales figuras de la retórica visual y el empleo para la producción en diferentes soportes y formatos, bi y tridimensionales, de manera individual y colectiva.
	En relación con la contextualización	Conocimiento y valoración de producciones artísticas visuales contemporáneas y de la cultura visual global, analizando algunos de los elementos compositivos empleados, y reconociendo el contexto histórico y social en el que se produjeron las obras. Exploración de manifestaciones artísticas de diferentes grupos, colectivos, sus producciones en distintas épocas, contextos sociales y políticos. Observación de las características compositivas presentes en diferentes producciones y en la cultura visual del entorno y consumo de las y los estudiantes. Indagación de las características de los diferentes géneros y estilos discursivos en las manifestaciones de la cultura visual regional, local y provincial.

DANZA

La Danza y su enseñanza

La danza posibilita variadas experiencias del movimiento propiciando un reconocimiento más amplio del propio cuerpo y sus posibilidades en diversos entornos, y apropiarse de nuevos conocimientos como el espacio, el tiempo, relajación-contracción, respiración, poniendo énfasis en la construcción de sentido.

Promueve un espacio de encuentro con el propio cuerpo y con el/los de las otra/s persona/s y ofrece alternativas a los modelos impuestos socialmente para contribuir al desarrollo de las identidades.

Propósitos

- Reconocer los componentes formales de la Danza en función de la construcción de sentido.
- Desarrollar los distintos movimientos corporales utilizando técnicas de improvisación a partir del abordaje de procedimientos artísticos.
- Desarrollar producciones de danza a partir de la experimentación, investigación e indagación de movimientos propios y de producción colectiva.
- Conocer y relacionar las prácticas de danza de su contexto actual con otras danzas locales, regionales populares y latinoamericanas, investigando sus ámbitos de producción y circulación.
- Cuidar y valorar el propio cuerpo y el de sus pares, evitando prejuicios asociados al género y/o a las diferencias sociales, que derivan de modelos corporales dominantes.

Objetivos de aprendizaje

Al finalizar el bloque, se espera que las y los estudiantes puedan:

- Seleccionar procedimientos artísticos desde un origen conceptual o tema, con énfasis en la construcción de sentido.
- Desarrollar producciones artísticas a partir de la selección de procedimientos artísticos que favorezcan el desarrollo metafórico, poético y ficcional.
- Relacionar procedimientos y contenidos con énfasis en la producción de sentido.

- Combinar diferentes procedimientos artísticos, reconociendo y seleccionando contenidos a partir de un tema u origen conceptual con énfasis en la construcción de sentido.
- Desarrollar producciones artísticas con vinculación territorial e impacto cultural.

Organización de contenidos

Eje: En relación con el proceso de interpretación

- Reconocimiento y desarrollo de movimientos y matices de las danzas cercanas a las y los estudiantes, que integran el acervo cultural y que resultan socialmente significativos, abordando manifestaciones de la danza, cercanas y lejanas, comprendiendo como tales las del contexto local, provincial, nacional, popular y latinoamericano.
- Análisis de diferentes movimientos de la danza vinculados a: registro corporal, regulación del tono muscular, alineación y direccionalidad del cuerpo en el espacio.

Eje: En relación con el proceso de producción de sentido

- Procedimientos artísticos simples y complejos. Combinación.
- Improvisación y composición coreográfica.
- Desarrollo del tiempo, el espacio y las calidades de movimiento en el danzar, sin necesariamente estar sujetos a estructuras técnicas específicas. Abordaje de los procedimientos compositivos de la danza, tales como la fragmentación, la repetición, el unísono, entre otros.
- Producción de proyectos de composiciones coreográficas colectivas a partir de los conocimientos y experiencias adquiridas, respetando las particularidades corporales de las y los adolescentes, sus posibilidades de movimiento e intereses particulares.
- Abordaje de temáticas que resulten significativas para las y los estudiantes, desarrollando la producción metafórica de la danza para ser compartida en diversos ámbitos, en interacción con el ámbito local y regional.
- Producción de secuencias y trabajos colectivos generados a partir de sus propias elecciones de movimiento, relacionándolas con temáticas de su interés.

Eje: En relación con la contextualización

- Reconocimiento y análisis de las diferencias y similitudes entre las manifestaciones de la danza cercanas a las y los estudiantes, y las escénicas, populares y urbanas.
- Reflexión sobre el propio cuerpo, fortaleciendo la conciencia corporal para la interpretación de diferentes danzas.
- Identificación de estereotipos asociados al género en los modelos corporales instalados socialmente, problematizando los roles asumidos en los distintos estilos en la Danza.

Orientaciones didácticas

La enseñanza de la Danza recuperará los conocimientos aprendidos por las y los estudiantes en los años previos, vinculándolos con los saberes propios, con el propósito de profundizar y complejizar progresivamente los conocimientos de la danza.

Se orienta a desarrollar propuestas pedagógicas de forma transversal con los demás campos de conocimiento de la Formación Integral. Asimismo, desarrollar procedimientos y técnicas que permitan ampliar las posibilidades de movimiento de las y los estudiantes partiendo de las particularidades de cada cuerpo.

Además, pretende promover el uso de las tecnologías en los procesos de indagación, reflexión, intercambio colaborativo entre las y los estudiantes a través de aplicaciones de dispositivos móviles y de recursos digitales multimediales.

Con ello, se propone brindar herramientas para que ellas y ellos puedan utilizar las técnicas de improvisación para la búsqueda del material de movimiento de una producción, a partir de los procedimientos artísticos que permiten metaforizar y poetizar.

Orientaciones para la evaluación

La forma de presentar el campo de conocimiento del arte y el enfoque de su abordaje basado en la enseñanza de procedimientos artísticos que dan forma al material -desde un origen conceptual o tema- seleccionando contenidos para la construcción de sentido, desafía las prácticas pedagógicas tradicionales. En ellas, las técnicas y los componentes formales del lenguaje, entendidos como contenidos, se enseñan y evalúan en forma fragmentada y descontextualizada de la experiencia artística y la producción de sentido.

En este marco, la evaluación debe considerar los procesos que se articulan para dar lugar a las producciones entendidas como instancias procesuales de interpretación, ideación, producción y reflexión, siempre vinculados al contexto del estudiante.

Indicadores de avance del aprendizaje

Los indicadores de avance estarán directamente relacionados con la selección de los contenidos y procesos de producción que la o el docente realiza para el grupo de forma situada debiéndose explicitar en planificación áulica. La Educación Artística no se concibe de una forma fragmentada ni lineal, ya que conforma una totalidad en donde la interpretación, la producción de sentido y la contextualización no se abordan escindidas de la producción artística.

BLOQUE PRÁCTICAS DE PRODUCCIÓN		
DANZA		
EJES TRANSVERSALES	**EJES ORGANIZADORES**	**INDICADORES**
Políticas de Cuidado y ESI Educación Ambiental Interculturalidad Intersectorialidad Educación Digital	**En relación con el proceso de interpretación**	Reconocimiento y desarrollo de movimientos y matices de las danzas cercanas a las y los estudiantes, que integran el acervo cultural y que resultan socialmente significativos, abordando manifestaciones de la danza, cercanas y lejanas, comprendiendo como tales las del contexto local, provincial, nacional, popular y latinoamericano. Análisis de diferentes movimientos de la danza vinculados a: registro corporal, regulación del tono muscular, alineación y direccionalidad del cuerpo en el espacio. Procedimientos artísticos simples y complejos. Combinación, improvisación y composición coreográfica. Desarrollo del tiempo, el espacio y las calidades de movimiento en el danzar, sin necesariamente estar sujetos a estructuras técnicas específicas. Abordaje de los procedimientos compositivos de la danza, tales como la fragmentación, la repetición, el unísono, entre otros.

		Producción de proyectos de composiciones coreográficas colectivas a partir de los conocimientos y experiencias adquiridas, respetando las particularidades corporales de las y los adolescentes, sus posibilidades de movimiento e intereses particulares. Abordaje de temáticas que resulten significativas para las y los estudiantes, desarrollando la producción metafórica de la danza para ser compartidas en diversos ámbitos, en interacción con el ámbito local y regional. Producción de secuencias y trabajos colectivos generados a partir de las propias elecciones de movimiento, relacionándolas con temáticas de interés de las y los estudiantes.
Políticas de Cuidado y ESI Educación Ambiental Interculturalidad Intersectorialidad Educación Digital	**En relación con el proceso de producción con sentido**	Procedimientos artísticos simples y complejos. Combinación, improvisación y composición coreográfica. Desarrollo del tiempo, el espacio y las calidades de movimiento en el danzar, sin necesariamente estar sujetos a estructuras técnicas específicas. Abordaje de los procedimientos compositivos de la danza, tales como la fragmentación, la repetición, el unísono, entre otros. Producción de proyectos de composiciones coreográficas colectivas a partir de los conocimientos y experiencias adquiridas, respetando las particularidades corporales de las y los adolescentes, sus posibilidades de movimiento e intereses particulares. Abordaje de temáticas que resulten significativas para las y los estudiantes, desarrollando la producción metafórica de la danza para ser compartidas en diversos ámbitos en interacción con el ámbito local y regional. Producción de secuencias y trabajos colectivos generados a partir de sus propias elecciones de movimiento, relacionándolas con temáticas de su interés.
	En relación con la contextualización	Reconocimiento y análisis de las diferencias y similitudes entre las manifestaciones de la danza cercanas a las y los estudiantes, y las escénicas, populares y urbanas. Reflexión sobre el propio cuerpo, fortaleciendo la conciencia corporal para la interpretación de diferentes danzas. Identificación de estereotipos asociados al género en los modelos corporales instalados socialmente, problematizando los roles asumidos en los distintos estilos en la Danza.

TEATRO

El Teatro y su enseñanza

La enseñanza del Teatro permite apropiarse de códigos que le pertenecen y que facilitan la comprensión, la producción y la percepción de hechos teatrales que contribuyen a formar a las y los estudiantes como observadores críticos de la realidad.

El acercamiento al campo teatral es de naturaleza grupal y polisémica no solo desde la práctica áulica, sino desde su apropiación en la experiencia espectatorial y convivial. Es así que se transforma en un hecho social colectivo que promueve prácticas democráticas plurales para el desarrollo de la identidad, la construcción de la memoria para el pleno ejercicio de la ciudadanía, y sus vinculaciones con los derechos humanos.

Propósitos

- Reconocer e identificar los elementos de los códigos del campo de conocimiento teatral, a partir de la exploración de cada uno.
- Comprender lo teatral como Teatral ficcional, metafórico y poético, partiendo de la relación directa y viva del actor y el espectador.
- Valorar y respetar los distintos discursos ante el propio trabajo y el colectivo, expresando las ideas de manera respetuosa, democrática y pacífica.
- Reconocer el quehacer teatral y artístico en general, que se desarrolla en el territorio y en Latinoamérica, propiciando el encuentro con artistas del medio, garantizando el derecho al acceso de los bienes culturales simbólicos e inmateriales.
- Producir obras individuales y colectivas de diferentes estilo.

Objetivos de aprendizaje

Al finalizar el bloque, se espera que las y los estudiantes puedan:

- Seleccionar procedimientos artísticos desde un origen conceptual o tema con énfasis en la construcción de sentido.
- Desarrollar producciones artísticas a partir la selección de procedimientos artísticos que favorezcan el desarrollo metafórico, poético y ficcional.

- Relacionar procedimientos y contenidos con énfasis en la producción de sentido.
- Combinar diferentes procedimientos artísticos, reconociendo y seleccionando contenidos a partir de un tema u origen conceptual con énfasis en la construcción de sentido.
- Desarrollar producciones artísticas con vinculación territorial e impacto cultural.

Organización de contenidos

Eje: En relación con el proceso de interpretación

- Pluralizar la mirada con respecto a los procesos artísticos, focalizando en producciones locales, regionales, populares y latinoamericanas.
- Apreciar y analizar, desde una perspectiva crítica fundamentada, la representación de obras de Teatro, para ampliar esquemas perceptivos y acceder a manifestaciones culturales fomentando y respetando la autonomía y diversidad de criterios.
- Destacar la importancia del espacio en la práctica escénica, su discurso y su apropiación en los procesos de comunicación y construcción de la práctica teatral.

Eje: En relación con el proceso de producción de sentido

- Desarrollar producciones teatrales a partir de la selección y combinación de procedimientos artísticos en función de la producción de sentido.
- Seleccionar prácticas en las que el uso de lo vocal y lo corporal estén en función del sentido ficcional que se pretende.
- Desarrollar producciones metafóricas, poéticas y ficcionales desde diversos procedimientos artísticos, seleccionando y aplicando elementos de la construcción escénica y sus posibilidades de representación simbólica
- Promover la participación y circulación responsable y cooperativa en los distintos roles de la producción teatral, considerando las prácticas culturales juveniles como el espacio propicio para la producción colectiva de escenas ficcionales, locales y regionales.
- Autogestionar producciones teatrales, seleccionando e incorporando recursos técnicos y dispositivos tecnológicos.

Eje: En relación con la contextualización

- Reconocer y valorar el aporte de otros campos de conocimiento en la construcción del sentido teatral.
- Participar en el campo artístico local y regional impactando en la identidad cultural territorial.
- Desarrollar crítica teatral a partir del convivio.
- Reconocer y valorar el patrimonio cultural local y regional, indagando en los orígenes y la historia de las prácticas artísticas, en diversas producciones escénicas, y otras manifestaciones culturales que aportan a la construcción de la identidad, superando prejuicios, estereotipos y discriminaciones, propiciando el respeto y valoración de sus propuestas.
- Vivenciar la representación de obras de teatro para garantizar los derechos culturales de las y los estudiantes, fomentando y respetando la autonomía y diversidad de criterios.

Orientaciones didácticas

Se propone trabajar desde el aula taller, ya que esta modalidad brinda la posibilidad de participación e implica a las y los estudiantes experimentar el teatro como hacedores de su propio proceso de aprendizaje, utilizando el instrumento del propio cuerpo y de la voz, en relación con las y los demás y con el espacio.

Se recomienda el desarrollo de técnicas de improvisación y ensayo, entendiéndose como herramientas metodológicas para profundizar en lo ficcional, y en la producción de material simbólico colectivo.

Desarrollar experiencias directas de expectación, reconociendo el rol espectatorial como rol activo en camino a lo emancipatorio.

Se recomienda promover la producción de propuestas teatrales de proyección grupal, institucional y comunitaria, que desarrollen la identidad, la diversidad cultural local y regional.

Orientaciones para la evaluación

La forma de presentar el campo de conocimiento del arte y el enfoque de su abordaje basado en la enseñanza de procedimientos artísticos que dan forma al material -desde un origen conceptual o tema- seleccionando contenidos para la construcción de sentido, desafía las prácticas pedagógicas tradicionales. En ellas, las técnicas y los componentes formales del

lenguaje, entendidos como contenidos, se enseñan y evalúan en forma fragmentada y descontextualizada de la experiencia artística y la producción de sentido. En este marco, la evaluación debe considerar los procesos que se articulan para dar lugar a las producciones entendidas como instancias procesuales de interpretación, ideación, producción y reflexión, siempre vinculados al contexto del estudiante.

Indicadores de avance del aprendizaje

Los indicadores de avance estarán directamente relacionados con la selección de los contenidos y procesos de producción que la o el docente realiza para el grupo de forma situada debiéndose explicitar en planificación áulica. La Educación Artística no se concibe de una forma fragmentada ni lineal, ya que conforma una totalidad en donde la interpretación, la producción de sentido y la contextualización no se abordan escindidas de la producción artística.

BLOQUE PRÁCTICAS DE PRODUCCIÓN		
TEATRO		
EJES TRANSVERSALES	**EJES ORGANIZADORES**	**INDICADORES**
Políticas de Cuidado y ESI Educación Ambiental Interculturalidad Intersectorialidad Educación Digital	**En relación con el proceso de interpretación**	Pluralizar la mirada con respecto a los procesos artísticos, focalizando en producciones locales, regionales, populares y latinoamericanas. Apreciar y analizar, desde una perspectiva crítica fundamentada, la representación de obras de teatro para ampliar esquemas perceptivos y acceder a manifestaciones culturales; fomentando y respetando la autonomía y diversidad de criterios. Destacar la importancia del espacio en la práctica escénica, su discurso y su apropiación en los procesos de comunicación y construcción de la práctica teatral. Desarrollar producciones teatrales a partir de la selección y combinación de procedimientos artísticos en función de la producción de sentido. Seleccionar prácticas donde el uso de lo vocal y lo corporal estén en función del sentido ficcional que se pretende. Desarrollar producciones metafóricas, poéticas y ficcionales desde diversos procedimientos artísticos, seleccionando y aplicando elementos de la construcción escénica y sus posibilidades de representación simbólica.

		Promover la participación y circulación responsable y cooperativa en los distintos roles de la producción teatral, considerando las prácticas culturales juveniles como el espacio propicio para la producción colectiva de escenas ficcionales, locales y regionales. Autogestionar producciones teatrales, seleccionando e incorporando recursos técnicos y dispositivos tecnológicos.
Políticas de Cuidado y ESI Educación Ambiental Interculturalidad Intersectorialidad Educación Digital	**En relación con el proceso de producción con sentido**	Desarrollar producciones teatrales a partir de la selección y combinación de procedimientos artísticos en función de la producción de sentido. Seleccionar prácticas donde el uso de lo vocal y lo corporal estén en función del sentido ficcional que se pretende. Desarrollar producciones metafóricas, poéticas y ficcionales desde diversos procedimientos artísticos, seleccionando y aplicando elementos de la construcción escénica y sus posibilidades de representación simbólica. Promover la participación y circulación responsable y cooperativa en los distintos roles de la producción teatral, considerando las prácticas culturales juveniles como el espacio propicio para la producción colectiva de escenas ficcionales, locales y regionales. Autogestionar producciones teatrales, seleccionando e incorporando recursos técnicos y dispositivos tecnológicos.
	En relación con la contextualización	Reconocer y valorar el aporte de otros campos de conocimiento en la construcción del sentido teatral. Participar en el campo artístico local y regional, con impacto en la identidad cultural territorial. Desarrollar crítica teatral a partir del convivio. Reconocer y valorar el patrimonio cultural local y regional, indagando en los orígenes y la historia de las prácticas artísticas, en diversas producciones escénicas, y otras manifestaciones culturales que aportan a la construcción de la identidad, superando prejuicios, estereotipos y discriminaciones, propiciando el respeto y valoración de sus propuestas. Vivenciar la representación de obras de teatro, para garantizar los derechos culturales de las y los estudiantes, fomentando y respetando la autonomía y diversidad de criterios.

MÚSICA

La Música y su enseñanza

La música posibilita también la realización colectiva, ya sea desde la composición y/o el análisis que favorecen la comprensión para la apropiación del conocimiento, buscando la interpelación por parte de las y los estudiantes tanto como intérpretes y/o espectadores.

Desde la enseñanza de la música se pretende reconocer y valorar los diferentes paradigmas musicales donde se entrecruzan y comienzan a perderse los límites entre géneros y estilos, para posibilitar nuevas formas musicales y el desarrollo de las identidades.

Los procedimientos artísticos y el encuentro con los instrumentos musicales convencionales, no convencionales y virtuales, las formas, las texturas, las letras, la poética del artista, los diversos modos de interpretación que posibilitan la construcción de sentido.

Propósitos

- Desarrollar la producción musical fortaleciendo la autoestima personal en la creación colectiva e individual, respetando los discursos de otras y otros ya sean musicales o no.
- Identificar los diversos géneros musicales, estilos y el entrecruzamiento de estos que forman parte del repertorio de artistas locales, regionales, populares, latinoamericanos y del mundo.
- Desarrollar producciones musicales individuales y colectivas, incorporando las posibilidades poéticas del cuerpo y la voz como así también de instrumentos convencionales y no convencionales.
- Reconocer y valorar la importancia del desarrollo rítmico como parte fundacional para la definición e identidad de la musicalidad de los pueblos.

Objetivos de aprendizaje

Al finalizar el bloque, se espera que las y los estudiantes puedan:

- Seleccionar procedimientos artísticos desde un origen conceptual o tema, con énfasis en la construcción de sentido.
- Desarrollar producciones artísticas a partir de la selección de procedimientos artísticos que favorezcan el desarrollo metafórico, poético y ficcional.

- Relacionar procedimientos y contenidos con énfasis en la producción de sentido.
- Combinar diferentes procedimientos artísticos, reconociendo y seleccionando contenidos a partir de un tema u origen conceptual, con énfasis en la construcción de sentido.
- Desarrollar producciones artísticas con vinculación territorial e impacto cultural.

Organización de contenidos

Eje: En relación con el proceso de interpretación

- Generar proyectos de participación y circulación musical con propuestas individuales y colectivas.
- Desarrollar producciones a partir de diferentes procedimientos artísticos, componentes formales tales como pulso, acento, compás y ritmo, creando secuencias rítmicas sencillas que colaboren en la construcción de un entramado más complejo (banda rítmica, murga, ensamble de percusión).
- Elaborar arreglos, composiciones y/o improvisaciones en forma colectiva sobre canciones y obras musicales afines a los intereses de las y los estudiantes.
- Incorporar al ritmo como organizador presente en el cuerpo y en el contexto, elaborando secuencias y patrones rítmicos abordados a partir de procedimientos artísticos (repetición, imitación, superposición, etcétera).

Eje: En relación con el proceso de producción de sentido

- Reconocer e incorporar el uso de la voz en el canto popular.
- Desarrollar propuestas musicales utilizando instrumentos que conforman las músicas populares cercanas a los intereses de las y los estudiantes, a partir del abordaje de diferentes procedimientos artísticos.
- Generar proyectos de producción musical con las diferentes formas de construcción musical, incorporando distintas tecnologías.
- Abordar técnicas de relajación y respiración pertinentes a los cuidados que la voz requiere.
- Seleccionar componentes formales de organización de las alturas a partir de procedimientos artísticos, escalas menores y mayores, acordes y secuencias armónicas para la producción de sentido.

- Generar proyectos interdisciplinarios que involucren producciones musicales en diálogo con otros campos de conocimiento.

Eje: En relación con la contextualización

- Valorar los componentes formales básicos del campo de conocimiento musical, el sonido, la voz, la forma, textura, armonía, melodía, la letra.
- Identificar nociones de pulso, acento y compás, a partir de la selección de diferentes procedimientos.
- Reconocer y valorar los instrumentos musicales por familia: cuerdas, viento, teclado y percusión.
- Reconocer y vivenciar a la voz como un medio de expresión, identificando sus diversos usos y modos en el canto popular, local, popular latinoamericano y mundial.

Orientaciones didácticas

Se propone abordar la enseñanza de la música partiendo de las experiencias y conocimientos que las y los estudiantes poseen, para alentar su participación y la igualdad de oportunidades.

Se propone la utilización de recursos multimediales, convencionales y no convencionales, y de las nuevas tecnologías en las producciones musicales para favorecer la construcción de sentido.

Se sugiere:

- abordar los diferentes géneros de la música popular.
- fomentar el trabajo en proyectos colectivos con participación y circulación local regional con impacto en lo cultural, político y social,
- promover la concurrencia y/o participación a conciertos, festivales y/o espectáculos, y el contacto directo con los referentes de la música del ámbito local y provincial.
- desarrollar propuestas para conocer y utilizar las salas de grabación, los equipos, los recursos técnicos específicos, entre otros.

Orientaciones para la evaluación

La forma de presentar el campo de conocimiento del arte y el enfoque de su abordaje basado en la enseñanza de procedimientos artísticos que dan forma al material -desde un origen conceptual o tema- seleccionando

contenidos para la construcción de sentido, desafía las prácticas pedagógicas tradicionales. En ellas, las técnicas y los componentes formales del lenguaje, entendidos como contenidos, se enseñan y evalúan en forma fragmentada y descontextualizada de la experiencia artística y la producción de sentido. En este marco, la evaluación debe considerar los procesos que se articulan para dar lugar a las producciones entendidas como instancias procesuales de interpretación, ideación, producción y reflexión, siempre vinculados al contexto del estudiante.

Indicadores de avance del aprendizaje

Los indicadores de avance estarán directamente relacionados con la selección de los contenidos y procesos de producción que la o el docente realiza para el grupo de forma situada debiéndose explicitar en planificación áulica. La Educación Artística no se concibe de una forma fragmentada ni lineal, ya que conforma una totalidad en donde la interpretación, la producción de sentido y la contextualización no se abordan escindidas de la producción artística.

BLOQUE PRÁCTICAS DE PRODUCCIÓN		
MÚSICA		
EJES TRANSVERSALES	**EJES ORGANIZADORES**	**INDICADORES**
Políticas de Cuidado y ESI Educación Ambiental Interculturalidad Intersectorialidad Educación Digital	**En relación con el proceso de interpretación**	Generar proyectos de participación y circulación musical con propuestas individuales y colectivas. Desarrollar producciones a partir de diferentes procedimientos artísticos, componentes formales tales como pulso, acento, compás y ritmo, creando secuencias rítmicas sencillas que colaboren en la construcción de un entramado más complejo (banda rítmica, murga, ensamble de percusión). Elaborar arreglos, composiciones y/o improvisaciones en forma colectiva sobre canciones y obras musicales afines a los intereses de las y los estudiantes. Incorporar al ritmo como organizador presente en el cuerpo y en el contexto, elaborando secuencias y patrones rítmicos abordados a partir de procedimientos artísticos (repetición, imitación, superposición, etc.).

Políticas de Cuidado y ESI Educación Ambiental Interculturalidad Intersectorialidad Educación Digital	**En relación con el proceso de producción con sentido**	Reconocer e incorporar el uso de la voz en el canto popular. Desarrollar propuestas musicales utilizando instrumentos que conforman las músicas populares cercanas a los intereses de las y los estudiantes, a partir del abordaje de diferentes procedimientos artísticos. Generar proyectos de producción musical con las diferentes formas de construcción musical incorporando distintas tecnologías. Abordar técnicas de relajación y respiración pertinentes a los cuidados que la voz requiere. Seleccionar componentes formales de organización de las alturas a partir de procedimientos artísticos, escalas menores y mayores, acordes y secuencias armónicas para la producción de sentido. Generar proyectos interdisciplinarios que involucran producciones musicales en diálogo con otros campos de conocimiento.
	En relación con la contextualización	Valorar los componentes formales básicos del campo de conocimiento musical: el sonido, la voz, la forma, la textura, la armonía, la melodía y la letra. Identificar nociones de pulso, acento y compás, a partir de la selección de diferentes procedimientos. Reconocer y valorar los instrumentos musicales por familia: cuerdas, viento, teclado y percusión. Reconocer y vivenciar a la voz como un medio de expresión identificando sus diversos usos y modos en el canto popular, local, popular latinoamericano y mundial.

Bibliografía y recursos sugeridos

Belinche, D. (2011). Arte, poética y Educación. La Plata, Argentina: Facultad de Artes, Universidad Nacional de La Plata. Disponible en [http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/pdf/libros/Arte%20poetica%20y%20educacion.pdf]

Belinche, D. (2019). Diez formas de arruinar una clase. La Plata, Argentina: Facultad de Artes-Malisia Editorial. Disponible en [http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/pdf/libros/Diez%20formas%20de%20arruinar%20una%20clase.pdf]

Belinche, D. y Ciafardo, M. (2008). Los estereotipos en el arte. Un problema de la educación artística. Los artistas son de piscis. La puerta, 3 (3), 27-39. Disponible en [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/39793/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y].

Bourriaud, N. (2009). Radicante. Madrid: Adriana Hidalgo editora.

Ciafardo, M. et al. (2020). La enseñanza del lenguaje visual: bases para la construcción de una propuesta alternativa. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Artes. Disponible en https://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/pdf/libros/Ense%C3%B1anza-lenguaje-visual.pdf

Dubatti, J. (2007). Filosofía del teatro: Convivio, experiencia, subjetividad, Volumen 1. Atuel

Guido, R. (2016). Reflexiones sobre el danzar. De la percepción del propio cuerpo al despliegue imaginario en la Danza. (Cap. 1 y 4). Buenos Aires: Edit. Miño y Dávila.

Rancière, J. (2008). El espectador emancipado. Buenos Aires: Manantial.

EDUCACIÓN FÍSICA

La Educación Física y su enfoque

La Ley Provincial de Educación establece a la Educación Física como modalidad en el Sistema Educativo que articula con diferentes Niveles y Modalidades. La presencia de la Educación Física en los niveles obligatorios y en las modalidades se inscribe en un enfoque de derechos dado que comprende un conjunto de saberes, considerados como bienes culturales, que contribuyen a la Formación Integral y cuya apropiación por parte de las y los estudiantes debe ser garantizada.

En la actualidad, la Educación Física es concebida como práctica social que se manifiesta en diferentes actividades motrices propias de la cultura y como disciplina pedagógica en el ámbito educativo (Bracht y Caparroz, 2009). Así contribuye a la Formación Integral de los sujetos, considerando a las y los estudiantes en su complejidad humana y en sus posibilidades de comprender y transformar su realidad individual y social.

Es propósito de la Educación Física que las y los estudiantes, a lo largo de su trayectoria en los diferentes niveles y modalidades, se constituyan en practicantes activos de dicha cultura corporal y motriz. Esto podrá concretarse a partir del conocimiento y experimentación de diversas prácticas corporales incluidas en este campo disciplinar.

Dichas prácticas corporales son, "expresiones concretas, históricas, modos de vivir, de experienciar, de entender el cuerpo, el movimiento y nuestras relaciones con el contexto; nosotros construimos, conformamos, confirmamos y reformamos sentidos y significados en las prácticas corporales" (Bracht y Caparroz, 2019: 63).

De este modo, la cultura corporal se constituye en objeto de enseñanza de la Educación Física posibilitando a cada estudiante el conocimiento, la apropiación, recreación y transformación de saberes, hábitos y valores que se identifican como prácticas específicas. Así, la Educación Física interviene intencional y sistemáticamente en la constitución de la corporeidad y motricidad de los sujetos y en la apropiación de bienes culturales específicos.

Para la Educación Física, asumir el concepto de prácticas implica atender a tres preocupaciones. La humanista, que sitúa a las y los estudiantes en el centro del proceso educativo y donde ellas y ellos ponen en juego diferentes procesos de apropiación, resignificación y construcción de contenidos. La preocupación social, que abarca contenidos socialmente significativos, desde aquellos que fueron tradicionalmente hegemónicos en este campo, como otros que, si bien son de carácter alternativo, revisten un valioso potencial formativo. Y la preocupación democrática, que posibilita un espacio de formación que da lugar a los deseos, intereses y necesidades de los estudiantes mediante prácticas que permiten comprender la tradición y la innovación, lo homogéneo y lo diverso, lo hegemónico y lo alternativo. De esta manera se favorecen los modos de expresión motriz e inserción social de los estudiantes, al integrarse como prácticas cotidianas que benefician su salud y mejoran su calidad de vida.

Será a través de la enseñanza de diversas prácticas gimnásticas, atléticas, acuáticas, de vinculación con el ambiente, ludomotrices, motrices expresivas y deportivas que las y los estudiantes se irán apropiando de diferentes elementos de la cultura corporal, impregnada por las características y particularidades de su sociedad.

En este sentido, se sostienen las tres ideas organizadoras para la enseñanza de los contenidos propios de la Educación Física, considerando a las prácticas corporales y motrices en relación con:

- la disponibilidad de sí mismas y de sí mismos;
- la relación con el ambiente;
- la interacción con los otros y otras.

De este modo, se promueve la toma de conciencia acerca de la importancia de cuidarse a sí mismos, a las otras, los otros y al ambiente para la Formación Integral en la apropiación de saberes específicos.

Aprender Educación Física hoy para las y los jóvenes que transitan la Formación Integral implica reencontrarse con prácticas que le permitan reconocer su corporeidad, para disponer de sí mismo, al reorganizar su imagen corporal, al experimentar sus posibilidades de actuación motriz, al comunicarse ampliando sus recursos expresivos, al jugar con otras y otros y al vincularse con el ambiente.

Conocer las prácticas corporales y motrices que se realizan en su comunidad y en la sociedad, le permitirá incluirse en propuestas disponibles en su entorno, comprendiendo su devenir histórico y reflexionando críticamente acerca del tratamiento que los medios de comunicación hacen de ellas, entre otras cuestiones posibles.

En la Formación Integral, la Modalidad Educación Física se denomina "campo de conocimiento". Sus contenidos específicos se articulan y enlazan a partir de los ejes transversales de la Formación Integral y de los ejes organizadores del campo que responden al nombre de prácticas[23] y se articulan y ponen en relación con contenidos que atraviesan la Propuesta Curricular para la Formación Integral.

Ambos grupos de ejes son "hilos conductores" que permiten significar y resignificar los contenidos de este campo de conocimiento, para garantizar a las y los jóvenes la posibilidad de acceder a bienes culturales socialmente significativos de un modo integral e integrado, y así promover la máxima autonomía y ejercicio de sus derechos en función de sus intereses y necesidades.

La Educación Física y la Formación Integral

El campo de conocimiento Educación Física en la Formación Integral plantea sus contenidos en una continua progresión y complejización, posibilitando al docente su adecuación en las propuestas de enseñanza en función de los grupos de estudiantes, sus características y los proyectos institucionales.

Para la Formación General, los años escolares se organizan en tres bloques que comprenden:

- Bloque Estudiantes de 1er y 2º año: allí el campo de conocimiento Educación Física se denomina Educación Física: Formación Corporal y Motriz.
- Bloque Estudiantes de 2º y 3er año: allí el campo de conocimiento Educación Física se denomina Educación Física: Cultura Corporal y Motriz.
- Bloque Estudiantes de 4º y 5º año: allí el campo de conocimiento Educación Física se denomina Educación Física: Trabajo, Salud y Proyectos Sociocomunitarios.

23 Prácticas Corporales: "Son expresiones concretas, históricas, modos de vivir, de experienciar de entender el cuerpo, el movimiento y nuestras relaciones con el contexto; nosotros construimos, conformamos, confirmamos y reformamos sentidos y significados en las prácticas corporales". Bracht, V. y Caparroz F. (2009: 63).

En cada uno de los bloques se explicitan propósitos, objetivos de aprendizaje, ejes organizadores, contenidos y orientaciones para la evaluación propios de la Educación Física.

Para el abordaje de los contenidos, las y los docentes considerarán las tres ideas organizadoras de la Educación Física, atendiendo a un desarrollo integral y contextualizado.

Propósitos generales del campo de conocimiento

A lo largo de su trayectoria en el CFI, las y los jóvenes transitarán experiencias vinculadas a variadas prácticas corporales y motrices. Se sostienen como propósitos generales de este campo de conocimiento:

- Contribuir a la constitución de la corporeidad a través de prácticas corporales y motrices de modo individual y colectivo que promuevan el desarrollo integral y la convivencia democrática.
- Propiciar prácticas corporales y motrices que incrementen la disponibilidad corporal de cada estudiante para su participación activa en la comunidad y su futura inserción laboral.
- Promover el abordaje de actividades motrices en propuestas que contribuyan a que las y los adolescentes aprendan a vincularse con distintos ambientes, los conozcan, los disfruten, los diferencien y los protejan.
- Favorecer el aprendizaje de habilidades necesarias para el adecuado desempeño motor en distintos ambientes, para facilitar el desarrollo de la autonomía y del pensamiento crítico acerca de la protección ambiental, la continuación de estudios y/o el acceso al trabajo.
- Propiciar experiencias en prácticas corporales de forma sistemática, para el desarrollo de la autonomía y del pensamiento crítico acerca de la protección ambiental, la continuación de estudios y/o el acceso al trabajo.
- Contribuir al desarrollo integral de las y los estudiantes considerando su singularidad, los diferentes contextos institucionales y las formas de organización en que transitan su escolaridad.
- Co-diseñar junto a las y los docentes del CFI actividades comunitarias, campamentiles y/o urbanas, promoviendo una ciudadanía democrática, crítica y al mismo tiempo responsable del bien común a partir de la distribución equitativa y acordada de roles y funciones.
- Facilitar el uso de tecnologías de la información y la comunicación que favorezcan la apropiación de contenidos del área.

Distribución del contenido del campo en bloques

A continuación, se presenta un cuadro que explicita el campo de conocimiento y su denominación en cada bloque del CFI.

Ejes Transversales	CICLO BÁSICO	CICLO SUPERIOR	
	BLOQUE 1er y 2° año	BLOQUE 3er y 4° año	BLOQUE 5° y 6° año
Políticas de Cuidado y ESI Educación Ambiental Interculturalidad Intersectorialidad Educación Digital	**EDUCACIÓN FÍSICA:** **Formación Corporal y Motriz**	**EDUCACIÓN FÍSICA:** **Cultura Corporal y Motriz**	**EDUCACIÓN FÍSICA:** **Trabajo, Salud y Proyectos Sociocomunitarios**

Orientaciones para la enseñanza

Resulta necesario que el aporte del campo de conocimiento Educación Física considere como punto de partida el Proyecto Institucional en el cual cada escuela enmarca y organiza sus propósitos en tanto institución educativa que se propone alojar a jóvenes y adolescentes con diversas necesidades, para formarlas y formarlos como ciudadanos que ejerzan plenamente sus derechos.

Se propone, a partir de las necesidades, posibilidades e intereses de las y los jóvenes la constitución de agrupamientos que permitan implementar prácticas pedagógicas inclusivas y significativas. En este sentido, la Educación Física ofrece un espacio valioso para promover aprendizajes significativos que acompañan las trayectorias educativas y "[...] requiere intervenir pedagógicamente en la grupalidad para consolidar un entramado de relaciones humanas [...] que sostengan el aprendizaje de todos y de cada uno de sus integrantes" (DGCyE, 2013: 9).

Así, se hace necesario reconocer como una fortaleza la posibilidad que, para las clases de Educación Física, los grupos se conformen respondiendo a criterios relacionados con los propósitos del campo de conocimiento y de cada institución. En relación con los espacios, es importante diseñar e implementar propuestas de enseñanza que se desarrollen dentro y fuera de la escuela, en espacios y ambientes diversos como el medio acuático, entre otros.

En síntesis, promover la enseñanza de una Educación Física que contribuya al fortalecimiento de la identidad de las y los estudiantes y el acceso

a bienes culturales a través de una propuesta humanista, democrática y convocante que respete el derecho a aprender con igualdad de posibilidades y oportunidades.

Al momento de llevar a cabo las propuestas de enseñanza se espera atender las siguientes orientaciones didácticas:

El abordaje de la clase desde la complejidad que plantean la corporeidad y la motricidad

La corporeidad y la motricidad, pensadas como expresiones del modo de ser y de accionar propios de cada sujeto, confieren a las clases de Educación Física un carácter complejo, al que contribuye también la multiplicidad de variables que en ellas intervienen. Cada docente debe atender a estas variables entre las que se cuentan, por ejemplo: las particularidades de la institución y el lugar que ocupa la Educación Física en ella; las características del espacio, la infraestructura y los materiales disponibles; las experiencias corporales y motrices de cada grupo de clase, así como situaciones particulares de cada estudiante; las formas de intervención docente; los contenidos seleccionados para su enseñanza; la consideración de los emergentes en el proceso de enseñanza y de aprendizaje; las relaciones de vinculación y comunicación con las y los estudiantes y de estos entre sí.

La enseñanza basada en la comprensión del hacer corporal y motor

La enseñanza de la Educación Física debe propiciar aprendizajes comprensivos que posibiliten a las y los jóvenes dar cuenta respecto de cómo y por qué han llevado a cabo una acción motriz determinada, de las decisiones que han tomado al resolver determinadas situaciones ludomotrices o de tareas que presenten problemáticas motrices. En este sentido, es importante que la/el docente seleccione aquellas estrategias didácticas que promuevan dicha comprensión, como es el caso de la presentación de situaciones problema que posibilitan que cada estudiante analice las formas de resolución e intercambie acerca de cuáles han sido las más acertadas.

Propiciar el aprendizaje comprensivo de la Educación Física supone que las y los estudiantes puedan recrear y operar con los saberes aprendidos de modo tal que logren trascender el hacer por el hacer mismo al tiempo que puedan fundamentar y justificar su realización.

La grupalidad, el aprendizaje compartido y la construcción de ciudadanía

Resultan elementos fundamentales a considerar cuando se llevan adelante diversas propuestas didácticas. Los vínculos, la comunicación y la interacción entre los participantes del grupo resultan estructurantes de sus aprendizajes y deben tratarse como objetos de análisis y de intervención. En las clases de Educación Física se hace necesario atender a la grupalidad, en tanto posibilidad que tiene un conjunto de estudiantes de conformarse como grupo de clase, lo cual impacta en la construcción de vínculos y relaciones interpersonales direccionadas para la consecución de metas comunes y proyectos sociocomunitarios.

Cuando estos espacios de aprendizaje habilitan a participar en la toma de decisiones, colaborar, cooperar y asumir diversos roles en la resolución de tareas y juegos, se configuran en experiencias de convivencia democrática que aportan a la construcción de ciudadanía y la preparación para la inserción laboral.

El modo lúdico en la enseñanza de la Educación Física

La Educación Física siempre ha manifestado un particular interés por el juego y sus diversas manifestaciones, desde los juegos en los primeros años de vida, hasta diferentes prácticas deportivas.

Partiendo de las prescripciones curriculares, se consideran al juego desde las siguientes perspectivas complementarias e indisociables:

- El juego por el juego mismo, como actividad recreativa y placentera.
- El juego como medio de desarrollo del pensamiento táctico, de las capacidades lógico-motrices, de resolución de problemas y como escuela de la toma de decisiones.
- El juego como medio de socialización, mediante el cual se despliegan las capacidades sociales y relacionales que permiten la incorporación de normas, reglas, el desarrollo de la solidaridad, la cooperación, el respeto por la otra y el otro y la ejercitación de su responsabilidad y vínculos con las y los demás.
- El juego como objeto de conocimiento, propio de la cultura corporal.

Jugar es una acción primaria y característica de la persona a partir de la que fue configurando su ser y su constitución específicamente humana. El sentido lúdico debe estar presente como una presencia permanente en todas las propuestas pedagógicas, aun las que requieran mayor exigencia.

El sentido lúdico, en consecuencia, supera el abordaje de "juegos". Se vincula con la presencia del placer, la libertad de acordar, deconstruir, volver a construir, la posibilidad de crear, de entrar y salir del juego o de cualquier propuesta de una práctica corporal u otra tarea con naturalidad, atendiendo a las necesidades, deseos e intereses propios y del grupo; es encontrar el bienestar y la motivación para disfrutar de una actividad.

La inclusión en la clase de Educación Física

El carácter inclusivo de las propuestas pedagógicas se asume desde una perspectiva de derechos propiciando de este modo que se garantice que las y los estudiantes aprendan juntos/as sin exclusiones de ningún tipo. Es necesario señalar que la inclusión es un proceso en permanente construcción que apunta a comprender lo educativo desde una mirada colectiva y colaborativa.

Así, es preciso que se identifiquen y elaboren estrategias didácticas que aporten a que las propuestas de enseñanza de prácticas corporales y motrices se constituyan en verdaderas experiencias inclusivas para todas y todos las y los estudiantes en las clases de Educación Física.

En este sentido, se asume la perspectiva inclusiva en su capacidad de atender a la diversidad como parte de lo común, identificando y minimizando obstáculos y desde allí pensar la inclusión desde la presencia, la participación y la experimentación de procesos educativos donde se garantice que todas y todos aprendan.

En el mismo sentido, la mirada atenta y la intervención pedagógica de las y los docentes del área ante cualquier tipo de diferenciación o discriminación que atente contra algún derecho, resulta imprescindible. Se trata de superar estereotipos de género y de otro tipo con referencia a las prácticas corporales, en función de garantizar la igualdad de oportunidades y de derechos para todas y todos los estudiantes.

El cuidado de la salud propia y la de los otros, la Educación Sexual Integral[24], y la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación resultan aspectos relevantes en la perspectiva de la modalidad y se consideran de manera transversal durante la trayectoria por la Formación Integral.

Desde esta perspectiva, la Educación Física en la Formación Integral pretende ofrecer vivencias variadas que contribuyan a enriquecer las experiencias corporales y motrices de los/as estudiantes, construcción progresiva, placentera y significativa de saberes que les permitan conocer y

24 Ley Provincial Nº 14744 de Educación Sexual Integral.

sentirse bien en y con su cuerpo, desenvolverse en distintos ambientes y relacionarse con otras y otros. Dicha construcción debe realizarse a partir de múltiples y variadas situaciones de enseñanza para avanzar desde el "yo me animo a hacer" al "yo puedo hacer", concretando el "yo sé hacer" en las diversas prácticas corporales que la Educación Física propone. Contribuir a la consolidación de la autoestima, ofrecer herramientas para la toma de decisiones en diferentes ámbitos de la vida ciudadana; es sin dudas un gran desafío que, desde la Educación Física, debemos comprometernos a asumir.

Además de estas orientaciones será importante tener en cuenta las siguientes consideraciones al momento de llevar adelante propuestas de Educación Física:

- Contextualizar las propuestas de enseñanza respondiendo a las particularidades de cada comunidad, cada institución y cada grupo de estudiantes, logrando poner en diálogo la propuesta curricular con las necesidades, expectativas e intereses que se ponen en juego en cada contexto y en cada grupo. Por ejemplo, proyectos relacionados con prácticas acuáticas, campamentos o todo aquella propuesta relacionada con las prácticas corporales y motrices significativas para la comunidad.
- Proponer una amplia variedad de juegos y tareas que atiendan a una secuencia de complejidad creciente y que al mismo tiempo proponga a las y los estudiantes problemas a resolver con una complejidad acorde a sus saberes previos.
- Presentar situaciones didácticas en las que las y los estudiantes exploren, descubran, imiten, resuelvan problemas; compartan sus experiencias con otras y otros, reflexionen acerca de las mismas y gestionen la construcción de sus propios saberes.
- Variar la organización interna de la clase, evitando la repetición mecánica de ciertas formas estereotipadas de iniciar o cerrar la clase, y/o presentar los contenidos a ser enseñados. Es usual que muchas clases se inicien con un juego de persecución o se cierren con un juego con carácter aplicativo de aquello que se ha practicado analíticamente. Superar estos estereotipos que se contradicen con el resto de las orientaciones, resulta fundamental para responder al enfoque del área.
- Favorecer la constitución de grupos variados en cuanto a su conformación interna para el desarrollo de las diferentes propuestas. De esta manera se atenderá a la posibilidad de compartir los aprendizajes con todas las compañeras y los compañeros, evitando las diferencias de

género, de rendimiento, de origen y/o de pertenencia.

- Promover el aprovechamiento adecuado del tiempo de clase priorizando la participación de todas/os y cada una y uno de las y los estudiantes.
- Anticipar a las y los estudiantes las tareas a desarrollar y las expectativas que se tiene sobre ellas.
- Organizar y preparar entornos accesibles en un clima de tolerancia, afecto y solidaridad.
- Esperar la respuesta y valorar los éxitos. Respetar los tiempos y ritmos de aprendizaje de cada una y uno. Dar tiempo para manipular, experimentar con los objetos y las propuestas presentadas.
- Utilizar variados recursos: verbales, corporales, expresivos, entre otros.
- Valorar las decisiones creativas.
- Tomar el hábito de observar, actuar, ajustar y volver a observar siempre desde una actitud propositiva.
- Propiciar los acuerdos grupales buscando el consenso y respetando los disensos.
- Utilizar un tono de voz estable que convoque la atención de las y los estudiantes; un lenguaje sencillo, claro y contextualizado al entorno.
- Proponer consignas cortas, precisas y claras.
- Repetir la consigna durante la actividad cada vez que sea necesario.
- Modificar reglas de los juegos, incluir nuevas construidas o tomadas de otros juegos.
- Considerar que la mirada de un/a tercero/a puede colaborar en la apreciación de las condiciones de la clase, las relaciones entre las y los estudiantes y la comprensión de la consigna, entre otros.

Bloque Educación Física: Formación Corporal y Motriz

Primer Ciclo - Primer y segundo año

El bloque Educación Física: Formación Corporal y Motriz y su enseñanza

Durante los dos primeros años en la Formación Integral, a partir de la formación corporal y motriz, se proponen contenidos para la apropiación de saberes que contribuyan a que las y los estudiantes puedan identificar, reconocer, valorar y disponer (de acuerdo con las propias posibilidades) sobre su corporeidad y motricidad.

Estos contenidos específicos abarcan desde la posibilidad de experimentar diversas secuencias personalizadas de prácticas motrices para mejorar su constitución corporal, con base en los principios de salud, individualización, recuperación, utilidad y concientización hasta las prácticas corporales y motrices en interacción con otros y otras, en relación con el ambiente y en distintos medios, incluyendo el medio acuático, por ejemplo.

Propósitos

- Contribuir a la constitución de la corporeidad, construyendo actitudes y posturas corporales a partir de la sensibilización y conciencia corporal, así como de hábitos de actividad física, ludomotriz y deportiva, que promuevan el sentimiento de bienestar consigo mismo y con los otros, como base para una vida saludable.
- Favorecer la identificación de las capacidades motoras y su relación con el accionar y el aprendizaje de diversas prácticas corporales para su uso creativo y saludable, así como para la futura inserción laboral, propiciando el logro de una mayor disponibilidad corporal, para la autonomía motriz.
- Promover el abordaje de actividades motrices en propuestas que contribuyan a que las y los adolescentes aprendan a vincularse con distintos ambientes, los conozcan, los disfruten, los diferencien y los protejan.
- Favorecer el aprendizaje de habilidades necesarias para el adecuado desempeño motor en distintos ambientes, para facilitar el desarrollo de la autonomía y del pensamiento crítico acerca de la protección ambiental, la continuación de estudios y/o el acceso al trabajo.

- Propiciar la participación activa y en forma sistemática de prácticas corporales y motrices, prácticas ludomotrices, deportivas, gimnásticas y expresivas.

Objetivos de aprendizaje

Al finalizar el bloque, se espera que las y los estudiantes puedan:

- Experimentar prácticas corporales -ludomotrices, gimnásticas, expresivas, deportivas y de vinculación con el ambiente-, que les permitan desplegar sus habilidades para la resolución de problemas y construir hábitos de práctica autónoma para su vida cotidiana en el cuidado y mantenimiento de la salud.
- Asumir cooperativamente roles en las prácticas corporales, construyendo actitudes y posturas corporales a partir de la sensibilización y conciencia corporal.
- Experimentar las habilidades necesarias para su desempeño motor, identificando las capacidades motoras y sus posibilidades de desarrollo para la disponibilidad corporal.
- Asumir actitudes de responsabilidad, solidaridad, respeto y cuidado de sí mismo, de las otras y los otros y del medio, en experiencias compartidas de convivencia democrática durante el desarrollo de prácticas corporales de diverso tipo, en diferentes ambientes.
- Interpretar y reconocer problemáticas ambientales.

Organización de contenidos

Ejes transversales	Ejes organizadores	Contenidos
Políticas de Cuidado y ESI Educación Ambiental Interculturalidad Intersectorialidad Educación Digital	**Prácticas corporales y motrices en la disponibilidad de sí misma y de sí mismo.**	• Las capacidades motoras[25] y su tratamiento polivalente en secuencias personalizadas para la constitución corporal. • La secuenciación de actividades motrices seleccionadas para la propia constitución corporal en proyectos de corto plazo. • El principio de individualización como sustento para proyectar secuencias de tareas motrices que favorecen la propia constitución corporal. • La imagen corporal y su constitución a partir de la aceptación de sí mismo. • Combinación, secuenciación y diseño de habilidades motrices seleccionadas para la resolución de situaciones específicas en el campo de las actividades ludomotrices, deportivas, gimnásticas y expresivas. • La organización y desarrollo de actividades motrices compartidas con cuidado y respeto corporal.
	Prácticas ludomotrices, deportivas, gimnásticas y expresivas.[26]	• La construcción compartida y solidaria de la estructura básica de los juegos deportivos. • Las prácticas ludomotrices, deportivas, gimnásticas y expresivas. Su conocimiento y práctica con sentido recreacional y formativo. • Producción e interpretación de gestos y acciones motrices con intencionalidad comunicativa en situaciones deportivas, gimnásticas o expresivas. • Diseño y práctica de actividades para el desarrollo de habilidades motrices propias de las prácticas ludomotrices, deportivas, gimnásticas y expresivas.
	Prácticas corporales y motrices en relación con el ambiente.	• La organización y realización de prácticas corporales y actividades motrices en el ambiente. • Las habilidades motrices necesarias para el desplazamiento cuidadoso y seguro en el ambiente. • Las actividades campamentiles, deportivas y desplazamientos en ambientes naturales. • Los acuerdos básicos sobre tareas, normas de seguridad, pautas de convivencia, resolución de conflictos en las actividades en la naturaleza y campamentiles. • Abordaje interpretativo y holístico de las problemáticas ambientales: su reconocimiento, interpretación, posicionamiento crítico y realización de acciones concretas para su abordaje. • Prácticas que promuevan la construcción de una conciencia ambiental que aporten a una formación ciudadana comprometida, sensible y participativa con el ambiente.

25 Las capacidades motoras son el potencial de la persona relacionado con su motricidad y su corporeidad. Son de carácter interno, no son visibles en sí mismas, pero se pueden observar a través de las acciones motrices que se despliegan. Centramos la atención en las capacidades motoras prácticas, denominadas condicionales y coordinativas.

26 Dentro de las prácticas deportivas se incluyen los deportes alternativos, las prácticas acuáticas y atléticas, entre otras.

Orientaciones para la evaluación

La evaluación debe relevar información acerca de los diferentes aspectos puestos en juego en una situación motriz, entre los que se mencionan: los modos que tienen los/as estudiantes de vincularse en las actividades gimnásticas, expresivas, ludomotrices, deportivas y en relación con el ambiente, las estrategias cognitivas y las habilidades motrices que ponen en juego.

Sin embargo, la evaluación de los aprendizajes motores no finaliza en la búsqueda de información, sino que se trata de una tarea compleja, continua y sistemática, integrada y coherente con el proceso de enseñanza que permite obtener información válida y confiable acerca del desempeño motor de las y los estudiantes, a partir de la cual emitir juicios de valor y tomar decisiones pedagógicas adecuadas.

Se espera que las y los estudiantes a lo largo de este bloque puedan desempeñarse con autonomía en su vida cotidiana, en el cuidado y mantenimiento de la salud y contribuyendo desde las distintas experiencias de prácticas corporales, ludomotrices, gimnásticas, expresivas, deportivas y de vinculación con el ambiente, al despliegue de sus habilidades y la disponibilidad corporal.

Indicadores de avance del aprendizaje

El proceso de aprendizaje en este bloque y en vinculación con la formación corporal y motriz posibilita que las y los estudiantes:

- Incrementen su disponibilidad corporal y motriz en prácticas corporales y motrices diversas.
- Intercambien y acuerden sobre la organización de actividades motrices compartidas.
- Seleccionen habilidades motrices para la resolución de situaciones específicas en las distintas prácticas ludomotrices, deportivas, gimnásticas y expresivas.
- Resuelvan grupalmente situaciones de juego comprendiendo su finalidad y lógica interna.
- Interpreten gestos y acciones motrices con intencionalidad comunicativa.
- Analicen la problemática ambiental a partir de prácticas corporales y actividades motrices que promuevan un posicionamiento crítico.
- Intercambien y acuerden sobre la organización de actividades campamentiles.
- Participen en actividades campamentiles, deportivas y desplazamientos en ambientes naturales valorando y respetando la biodiversidad.

Bloque Educación Física: Cultura Corporal y Motriz

Primer / Segundo Ciclo - Tercer y cuarto año

El bloque Educación Física: Cultura Corporal y Motriz y su enseñanza

A partir del desarrollo de este bloque de la Formación Integral para el abordaje de la cultura corporal y motriz, se proponen contenidos que permitan la apropiación y disfrute de variadas prácticas corporales, motrices y deportivas presentes en el contexto sociocultural para integrarlas, modificarlas o inventar nuevas alternativas, convirtiéndose en portadores y creadores de cultura.

Se tematizan las culturas adolescentes, las formas en que manifiestan sus búsquedas, deseos, intereses, necesidades y sus singulares formas de expresión motriz. El abordaje de los contenidos presentes en este bloque habilita espacios para que las y los estudiantes analicen y comprendan su corporeidad y reorganicen su imagen corporal considerando sus particulares modos de ser en el mundo, su familia, el barrio, la escuela, la cancha, natatorios, entre otros.

Propósitos

- Propiciar la asunción de actitudes de cooperación, solidaridad y cuidado de sí mismo, de las otras y los otros y del ambiente, en actividades motrices compartidas que posibiliten la resolución de conflictos cotidianos, la convivencia democrática y la construcción de ciudadanía.
- Promover la comprensión de las expresiones y movimientos culturales a partir de la apropiación crítica de contenidos vinculados con los estereotipos que circulan en torno a las prácticas corporales y motrices masivas.
- Favorecer la identificación de las capacidades motoras y su relación con el accionar motriz, propiciando el logro de una mayor disponibilidad corporal, de la autonomía motriz y el aprendizaje de diversas prácticas corporales para su uso creativo y saludable, así como para la futura inserción laboral.
- Promover el abordaje de actividades motrices en propuestas que contribuyan a que las y los adolescentes aprendan a vincularse con distintos ambientes, los conozcan, los disfruten, los diferencien y los protejan.

- Propiciar la participación activa y en forma sistemática de prácticas corporales y motrices, prácticas ludomotrices, deportivas, gimnásticas y expresivas.

Objetivos de aprendizaje

Al finalizar el bloque, se espera que las y los estudiantes puedan:

- Profundizar el conocimiento del enfoque de la Educación Física identificando su sentido formativo y las prácticas corporales que conforman su campo disciplinar, tanto las que se desarrollan en su entorno más cercano como las de la cultura local, regional y nacional.
- Asumir cooperativamente roles en las prácticas corporales, construyendo actitudes y posturas corporales a partir de la sensibilización y conciencia corporal.
- Analizar críticamente los modelos corporales y las distintas expresiones de las prácticas ludomotrices, deportivas, gimnásticas y expresivas en tanto objetos relevantes de la cultura corporal.
- Vivenciar y apropiarse de diversas prácticas corporales, que les permitan desplegar sus habilidades para la resolución de problemas y construir hábitos de práctica autónoma para su vida cotidiana en el cuidado y mantenimiento de la salud.
- Experimentar las habilidades necesarias para su desempeño motor, identificando las capacidades motoras y sus posibilidades de desarrollo para la disponibilidad corporal.
- Interpretar y reconocer problemáticas ambientales.
- Asumir actitudes de responsabilidad, solidaridad, respeto y cuidado de sí mismo, de los otros y del medio, en experiencias compartidas de convivencia democrática durante el desarrollo de prácticas corporales de diverso tipo, en diferentes ambientes.
- Interpretar y reconocer las expresiones y movimientos culturales vinculados con los estereotipos que circulan en torno a las prácticas corporales y motrices masivas.

Organización de contenidos

Ejes transversales	Ejes organizadores	Contenidos
Políticas de Cuidado y ESI Educación Ambiental Interculturalidad Intersectorialidad Educación Digital	**Prácticas corporales y motrices en la disponibilidad de sí misma y de sí mismo.**	• El tratamiento polivalente y personalizado de las capacidades motoras, sobre la base de los principios de salud e individualización. • Conocimiento, disposición y disfrute de su corporeidad y motricidad, e intervención en la selección de actividades pertinentes para la constitución corporal y motriz propia y la de sus compañeros/as. • Imagen corporal: fortalecimiento de sus potencialidades para la mejora del desempeño motriz, sobre la base de tareas de aprendizaje y evaluación compartidas con los otros. • Actitudes y posturas corporales. Su mejora mediante secuencias de actividades motrices significativas y valoradas individual y grupalmente. • La imagen corporal y su constitución a partir de la aceptación de sí misma y de sí mismo. • La organización y desarrollo de actividades motrices compartidas con cuidado y respeto corporal. • Combinación, secuenciación y diseño de habilidades motrices seleccionadas para la resolución de situaciones específicas en el campo de las actividades ludomotrices, deportivas, gimnásticas y expresivas.
	Prácticas ludomotrices, deportivas, gimnásticas y expresivas.[27]	• La construcción compartida y solidaria de los aspectos tácticos, las habilidades sociomotrices, la comunicación y contracomunicación propia de cada juego deportivo seleccionado. • Producción e interpretación de acciones motrices con intencionalidad comunicativa y/o expresiva en situaciones deportivas, gimnásticas y/o expresivas. • Las prácticas ludomotrices, deportivas, gimnásticas y expresivas. Su conocimiento y práctica con sentido recreacional y formativo. • La selección de habilidades motrices para la resolución de situaciones específicas en las prácticas ludomotrices, deportivas, gimnásticas, expresivas, de la vida cotidiana y/o el trabajo, con mayor ajuste al contexto.
	Prácticas corporales y motrices en relación con el ambiente.	• La protección y utilización racional y consciente de las formas de vida y los elementos del entorno, en la organización e implementación de actividades campamentiles y deportivas en diversos ambientes. • El proyecto de campamentos, prácticas corporales y motrices en el ambiente natural que promuevan el respeto y el valor de la biodiversidad. • La planificación de secuencias de habilidades motrices para el desplazamiento cuidadoso y seguro en el ambiente natural. • La ayuda mutua como base de la convivencia, la realización de trabajos y la seguridad en las actividades campamentiles. • Abordaje interpretativo y holístico de las problemáticas ambientales: su reconocimiento, interpretación, posicionamiento crítico y realización de acciones concretas para su abordaje. • Realización de actividades corporales y motrices que promuevan la construcción de una conciencia ambiental que aporten a una formación ciudadana comprometida, sensible y participativa con el ambiente.

27 Dentro de las prácticas deportivas se incluyen los deportes alternativos, las prácticas acuáticas y atléticas, entre otras.

	Cultura corporal	• Reconocimiento y práctica de juegos de la cultura propia, de culturas originarias de la región y/o de otras culturas. • Producciones coreográficas con ritmos variados, compases y tiempos musicales en situaciones diversas de la cultura propia, de culturas originarias de la región y /o de otras culturas. • El análisis crítico y reflexivo de los valores que sustentan las concepciones de cuerpo, prácticas corporales, deporte educativo, federado, recreativo-social, entre otros. • Profundización y análisis crítico de los mensajes que, en torno de las prácticas corporales, motrices y deportivas, presentan los medios de comunicación.

Orientaciones para la evaluación

La evaluación debe relevar información acerca de los diferentes aspectos puestos en juego en una situación motriz, entre los que se mencionan: los modos que tienen las y los estudiantes de vincularse en las actividades gimnásticas, expresivas, ludomotrices, deportivas y en relación con el ambiente, las estrategias cognitivas y las habilidades motrices que ponen en juego.

Sin embargo, la evaluación de los aprendizajes motores no finaliza en la búsqueda de información, sino que se trata de una tarea compleja, continua y sistemática, integrada y coherente con el proceso de enseñanza que permite obtener información válida y confiable acerca del desempeño motor de las y los estudiantes, a partir de la cual emitir juicios de valor y tomar decisiones pedagógicas adecuadas.

Se espera que las y los estudiantes, a lo largo de este bloque, analicen su corporeidad y comprendan cómo organizar su imagen corporal mediante sus particulares modos de ser en el mundo que tiene lugar en su familia, el barrio, la escuela, el espacio de juego, entre otras situaciones.

Indicadores de avance del aprendizaje

El proceso de aprendizaje en este bloque y en vinculación con la formación corporal y motriz posibilita que las y los estudiantes:

- Incrementen y afirmen su disponibilidad corporal y motriz en prácticas ludomotrices, deportivas, gimnásticas y expresivas.
- Reconozcan e interpreten expresiones y movimientos culturales tradicionales e innovadores vinculados con prácticas corporales y motrices masivas y alternativas.
- Analicen críticamente la cultura local, regional y nacional en vinculación a los estereotipos y la diversidad.

- Resuelvan situaciones motrices específicas en las distintas prácticas ludomotrices, deportivas, gimnásticas y expresivas a partir de la selección de diversas habilidades motrices.
- Comprendan las finalidades y lógicas internas de diversas prácticas ludomotrices y deportivas para diseñar estrategias que permitan ensayar la resolución de problemas situados durante su participación.
- Comprendan y respeten códigos comunicativos construidos grupalmente en diversos juegos, tareas y prácticas corporales y motrices.
- Propongan modificaciones a juegos y prácticas deportivas y construyan nuevos juegos, interactuando con sus compañeras y compañeros.
- Acepten y respeten acuerdos en las distintas prácticas corporales y motrices con el/la docente y sus compañeras y compañeros.
- Analicen la problemática ambiental a partir de prácticas corporales y actividades motrices que promuevan un posicionamiento crítico.
- Intercambien y acuerden sobre la organización de actividades campamentiles.
- Compartan actividades campamentiles, deportivas y desplazamientos en ambientes naturales valorando y respetando la biodiversidad.

Bloque Educación Física: Trabajo, Salud y Proyectos Sociocomunitarios

Segundo Ciclo - Quinto y sexto año

El bloque Educación Física: Trabajo, Salud y Proyectos Sociocomunitarios y su enseñanza

Finalizando la Formación Integral, la Educación Física plantea el desarrollo de contenidos que posibilitan a las y los estudiantes el diseño y gestión de proyectos de intervención socio-comunitaria. En su recorrido didáctico, se pueden tomar como referencia aportes de la pedagogía crítica, la educación popular, los grupos operativos de aprendizaje y la animación sociocultural, entre otros; juntamente con saberes específicos del campo de la Educación Física.

Dentro de las diversas alternativas de proyectos de intervención sociocomunitaria, se encuentran los referidos a prácticas deportivas que pueden llevarse a cabo en distintos ámbitos de la comunidad, como forma de convocar a sectores con escasas oportunidades o acceso, y contribuir así a la conformación de organizaciones democráticas en los barrios y/o comunidades para la práctica de la actividad física y las prácticas deportivas, en espacios como clubes, natatorios, entre otros. Se buscará, de este modo que, a través de las prácticas corporales y motrices, las y los estudiantes puedan colaborar en la gestión o en la posibilidad de gestionar proyectos, como así también peticionar y hacer valer sus derechos, a partir de la presentación de propuestas para la participación en diferentes actividades deportivas y/o recreativas que se desarrollen en la comunidad, ofreciendo herramientas para las prácticas ciudadanas.

"Educación Física: Trabajo, Salud y Proyectos Sociocomunitarios" posibilita también que las y los estudiantes culminen una etapa, avanzando hacia su futuro adulto, con pleno conocimiento de los procesos de constitución corporal y de las formas de mantener el delicado equilibrio que hoy implica la salud. Las situaciones de enseñanza que permitan la participación en experiencias formativas tales como jornadas recreativas, encuentros deportivos, muestras gimnásticas, salidas al ambiente, eventos artísticos y/o culturales que involucren a otras instituciones educativas como los Centros de Educación Física (CEF), organizaciones de la comunidad, clubes de barrio, entre otras.

Esto favorece la constitución de una red de pares donde las y los adolescentes y jóvenes puedan desplegar sus posibilidades motrices y asignarles

nuevos sentidos a los aprendizajes logrados. Además, estas articulaciones comunitarias posibilitan la enseñanza de prácticas corporales que requieren ciertas condiciones de infraestructura, recursos humanos y/o materiales para su desarrollo, como puede ocurrir con las prácticas acuáticas.

Propósitos

- Contribuir a la constitución de la corporeidad, construyendo actitudes y posturas corporales a partir de la sensibilización y conciencia corporal, así como de hábitos de actividad física, ludomotriz y deportiva, que promuevan el sentimiento de bienestar consigo mismo y con los otros, como base para una vida saludable.
- Brindar herramientas a partir del diseño y gestión de proyectos para participar de diferentes propuestas en instituciones y/u organizaciones comunitarias diversas.
- Propiciar la valoración y reconocimiento de diversas prácticas corporales para la producción participativa de proyectos educativos significativos para la comunidad.
- Propiciar la asunción de actitudes de cooperación, solidaridad y cuidado de sí mismo, de los otros y del ambiente en actividades motrices compartidas, que posibiliten la resolución de conflictos cotidianos, la convivencia democrática y la construcción de ciudadanía.
- Promover el abordaje de actividades motrices en propuestas que contribuyan a que las y los adolescentes aprendan a vincularse con distintos ambientes, los conozcan, los disfruten, los diferencien y los protejan.
- Favorecer el aprendizaje de habilidades necesarias para el adecuado desempeño motor en distintos ambientes, para facilitar el desarrollo de la autonomía y del pensamiento crítico acerca de la protección ambiental, la continuación de estudios y/o el acceso al trabajo.

Objetivos de aprendizaje

Al finalizar el bloque, se espera que las y los estudiantes puedan:

- Profundizar el conocimiento del enfoque de la Educación Física identificando su sentido formativo y las prácticas corporales que conforman su campo disciplinar, tanto las que se desarrollan en su entorno más cercano como las de la cultura local, regional y nacional.
- Asumir la construcción colaborativa de proyectos y su culminación en encuentros que impliquen su participación activa, a través de distintos roles.

- Vivenciar, participar y apropiarse de diversas prácticas corporales que les permitan desplegar sus habilidades para la resolución de problemas, y construir hábitos de práctica autónoma para su vida cotidiana en el cuidado y mantenimiento de la salud.
- Analizar críticamente los modelos y las distintas prácticas corporales y motrices en tanto objetos relevantes de la cultura corporal.
- Asumir actitudes de responsabilidad, solidaridad, respeto y cuidado de sí misma, de sí mismo, de las otras, los otros y del ambiente, en experiencias compartidas de convivencia democrática durante el desarrollo de diversas prácticas corporales, en diferentes ambientes.
- Interpretar y reconocer problemáticas ambientales.

Organización de contenidos

Ejes transversales	Ejes organizadores	Contenidos
Políticas de Cuidado y ESI Educación Ambiental Interculturalidad Intersectorialidad Educación Digital	**Prácticas corporales y motrices en la disponibilidad de sí misma y de sí mismo.**	• El tratamiento polivalente de las capacidades motoras, en secuencias personalizadas de tareas, con base en los principios de salud, individualización y regulación del esfuerzo en variadas actuaciones motrices, en el contexto social y cultural de referencia. • Actitudes y posturas corporales. Su mejora mediante secuencias de actividades motrices significativas y valoradas individual y grupalmente. • La construcción personalizada de secuencias motrices: avance en la toma de decisiones que contribuyan a la constitución de la identidad. • Constitución corporal y de las posibilidades motrices para insertarse activamente en el medio, considerando su particular emocionalidad y el afianzamiento de los vínculos con las otras y los otros. • La imagen corporal y su constitución a partir de la aceptación de sí mismo. • La organización y desarrollo de actividades motrices compartidas con cuidado y respeto corporal.
	Prácticas ludomotrices, deportivas, gimnásticas y expresivas.[28]	• La construcción compartida y solidaria de estrategias, tácticas, distribución y asunción de roles y funciones, en los juegos deportivos seleccionados. • Producción e interpretación de acciones motrices con intencionalidad comunicativa y/o expresiva en situaciones deportivas, gimnásticas y/o expresivas, a partir de proyectos grupales consensuados y situados.

28 Dentro de las prácticas deportivas se incluyen los deportes alternativos, las prácticas acuáticas y atléticas, entre otras.

		• Las prácticas ludomotrices, deportivas, gimnásticas y expresivas. Su conocimiento y práctica con sentido recreacional y formativo. • La estructura de los juegos deportivos y prácticas deportivas como posibilidad de construcción solidaria y compartida: finalidad, regla, estrategia, táctica, habilidades motrices específicas, tiempo, espacios y comunicación. Interacción con las otras y los otros y la incidencia del grupo en el funcionamiento de los equipos. • La selección de habilidades motrices para la resolución de situaciones específicas en las prácticas ludomotrices, deportivas, gimnásticas, expresivas con complejidad creciente.
Políticas de Cuidado y ESI Educación Ambiental Interculturalidad Intersectorialidad Educación Digital	**Prácticas corporales y motrices en relación con el ambiente.**	• Planificación y desarrollo de proyectos de intervención comunitaria en distintos ambientes, reconociendo su cuidado y el valor de la tarea compartida, en ejercicio ciudadano del derecho a un ambiente sano. • Abordaje interpretativo y holístico de las problemáticas ambientales: su reconocimiento, interpretación, posicionamiento crítico y realización de acciones concretas para su abordaje. • Planificación, organización, gestión y administración de experiencias en el ambiente natural. Sus objetivos, contenidos y actividades. Financiamiento, gestión, traslado. La realización de diversos tipos de salidas y/o campamentos. • La ayuda mutua en la asignación y asunción de roles y trabajos y el acuerdo de normas de convivencia y seguridad, en las actividades campamentiles. • Disfrute del ambiente natural. Reconocimiento de sensaciones y emociones experimentadas durante la realización de actividades motrices en el ambiente natural. • Realización de actividades corporales y motrices que promuevan la construcción de una conciencia ambiental, que aporten a una formación ciudadana comprometida, sensible y participativa con el ambiente.
	Diseño y la gestión de proyectos para el fortalecimiento de las prácticas ciudadanas	• El análisis crítico y reflexivo de los valores que sustentan las concepciones de cuerpo, prácticas corporales, deporte educativo, federado, recreativo-social, ambiente, entre otros. Los mensajes de los medios de comunicación. • Intervención en la planificación, organización y/o participación de encuentros de prácticas ludomotrices, deportivas, gimnásticas y expresivas en forma recreativa y/o competitiva con ajuste a las características de la forma de práctica elegida. • Identificación de las diferentes instituciones, organizaciones y prácticas corporales que se desarrollen en la comunidad de referencia del CFI. Análisis y reflexión para la participación activa a partir de necesidades, intereses y posibilidades.

Orientaciones para la evaluación

La evaluación debe relevar información acerca de los diferentes aspectos puestos en juego en una situación motriz, entre los que se mencionan: los modos que tienen las y los estudiantes de vincularse en las actividades gimnásticas, expresivas, ludomotrices, deportivas y en el ambiente natural, las estrategias cognitivas y las habilidades motrices que ponen en juego.

Sin embargo, la evaluación de los aprendizajes motores no finaliza en la búsqueda de información, sino que se trata de una tarea compleja, continua y sistemática, integrada y coherente con el proceso de enseñanza que permite obtener información válida y confiable acerca del desempeño motor de las y los estudiantes, a partir de la cual emitir juicios de valor y tomar decisiones pedagógicas adecuadas.

Indicadores de avance del aprendizaje

Se espera que las y los estudiantes, a lo largo de este bloque, se apropien de una actividad motriz autónoma y realizable, cualesquiera sean sus circunstancias de vida, distinguiendo entre las distintas expresiones del hacer motor y las distintas prácticas corporales y motrices: deporte, juego, danza, gimnasia, entre otras, aquellas que se adecuan a su formación, sus posibilidades y gustos personales.

Se espera también, que puedan adquirir herramientas para la gestión y/o participación en proyectos de intervención que contribuyan a la democratización en el acceso a saberes específicos de la Educación Física como parte integrante de la comunidad.

El proceso de aprendizaje en este bloque y en vinculación con la formación corporal y motriz posibilita que las y los estudiantes:

- Diseñen y/o ajusten secuencias motrices necesarias para incrementar su disponibilidad corporal y motriz en prácticas ludomotrices, deportivas, gimnásticas y expresivas.
- Reconozcan e interpreten expresiones y movimientos culturales tradicionales e innovadores vinculados con prácticas corporales y motrices masivas y alternativas.
- Analicen críticamente la cultura local, regional y nacional en vinculación a los estereotipos y la diversidad
- Resuelven situaciones motrices específicas en las distintas prácticas ludomotrices, deportivas, gimnásticas y expresivas a partir de la selección de diversas habilidades motrices.

- Comprendan las finalidades y lógicas internas de diversas prácticas ludomotrices y deportivas para diseñar estrategias que permitan ensayar la resolución de problemas situados durante su participación.
- Comprendan y respeten códigos comunicativos construidos grupalmente en diversos juegos, tareas y prácticas corporales y motrices.
- Participen de la gestión y organización de juegos y/o propuestas ludomotrices, deportivas, gimnásticas y/o expresivas en su comunidad, vinculándose de modo respetuoso y colaborativo.
- Dispongan de recursos expresivos y comunicativos para participar en las actividades propuestas, aceptando roles asignados previamente.
- Propongan y diseñen de modo total o parcial proyectos de prácticas corporales y motrices que generen aportes significativos en su comunidad.
- Analicen la problemática ambiental a partir de prácticas corporales y actividades motrices que promuevan un posicionamiento crítico.
- Colaboren en el diseño y participen total o parcialmente en actividades campamentiles, deportivas y desplazamientos en ambientes naturales valorando y respetando la biodiversidad.

FORMACIÓN TÉCNICA

Formación Técnica

FORMACIÓN TÉCNICA..... 452

CAMPOS DE CONOCIMIENTO (FT) 469

Prácticas de Exploración en la Formación Técnica

Primer Ciclo - Primer año 470

Prácticas de Aproximación a los Sectores Socioproductivos

Primer Ciclo - Segundo año.....481

Familias Profesionales y certificaciones

Primer / Segundo Ciclo - Tercer y cuarto año 494

Familias Profesionales y certificaciones

Segundo Ciclo - Quinto y sexto año.....495

Proyectos Sociocomunitarios

Segundo Ciclo - Quinto y sexto año 496

FORMACIÓN TÉCNICA

La Formación Técnica (FT) es una de las dos instancias de la Formación Integral para Adolescentes y Jóvenes con Discapacidad. Se encuentra coordinada con la otra instancia, la Formación General (FG), como una unidad educativa continua. Ambas contribuyen a una misma formación personal y ciudadana que incluye la educación para el trabajo. Se relacionan en un solo proceso de saberes, conocimientos y experiencias planificados de modo complementario y vertebrados por los ejes transversales de esta Propuesta Curricular ya desarrollados en el Marco General: Políticas de Cuidado y Educación Sexual Integral, Educación Ambiental, Interculturalidad, Intersectorialidad y Educación Digital.

La educación para el trabajo desarrollada en este trayecto parte de una mirada actual y prospectiva que supera la formación asociada a un determinado puesto de trabajo o a un determinado tipo de organización. Responde al desafío de brindarles a las y los estudiantes una formación en áreas ocupacionales amplias, para que puedan desempeñarse en contextos de actividad socioproductiva diversificados y en organizaciones con distintos niveles de complejidad, a fin de que ellas y ellos tengan mejores posibilidades de desempeñarse en distintos ámbitos laborales.

En primer lugar, esto se sustenta en una concepción del trabajo que apunta a contribuir en la constitución de comunidades igualitarias, democráticas, basadas en cuidados mutuos y ubicando el trabajo como objeto de conocimiento. Como objeto de conocimiento en la escuela, no solo se enseñan y se aprenden las tareas "técnicas" del trabajo para desempeñarse en él, sino que, además, se problematizan sus múltiples dimensiones: políticas, sociales, económicas, ambientales, históricas. Se busca que las y los estudiantes con discapacidad se aproximen a conocer la trama de

desigualdades, derechos, responsabilidades, posibilidades, espacios de creatividad, y su propia potencia de transformación del mundo desde el trabajo.

Por ello, la FT integra la trayectoria educativa anterior, los aprendizajes de la experiencia de vida de las y los estudiantes, y la vinculación con los contextos socioproductivos. Se inicia con prácticas, conocimientos, saberes y experiencias generales sobre los saberes del trabajo y progresa hacia otros más específicos propios de un oficio de acuerdo con los Perfiles y Familias Profesionales enseñadas en esta Propuesta de la Modalidad de Educación Especial. Familias y perfiles por los que se pretende expandir las posibilidades de formación de cada estudiante y que se ajusten, no solo a sus necesidades, sino que le ofrezcan herramientas para sus proyectos de vida en una determinada comunidad y trama social.

Como se dijo en el Marco General, los saberes del trabajo involucran las relaciones que se dan entre la acción y la conceptualización mediadas por relaciones políticas, sociales, económicas, tecnológicas, científicas y que, además, se enmarcan en relaciones no solo individuales sino colectivas (Spinosa, 2006: 173). Esos saberes generales, que luego se profundizan y especifican en cada formación en un oficio particular, son construidos también a partir de los contenidos de enseñanza de la FG, algunos de ellos aplicados en los distintos campos de conocimiento de la FT.

Esta visión adoptada para la FT supone también que las instituciones educativas se ocupen de revitalizar las redes necesarias con los organismos estatales, organizaciones y personas de la comunidad para que las y los jóvenes con discapacidad puedan disponer de sus derechos educativos y laborales, y también, impulsar transformaciones en el sentido de la igualdad y no solo para sí. Varias y varios jóvenes con discapacidad necesitarán apoyos específicos mientras que otras y otros, marcos de protección significativos que no perjudiquen su autonomía, sino todo lo contrario, la potencian.

Son las escuelas quienes juegan un rol articulador entre los actores locales configurándose como un lugar de referencia sociocomunitario y con mirada política y pedagógica centrada en el ejercicio de derechos. Como agentes de articulación, tienen que implicarse en la creación de dispositivos y estrategias que promuevan convenios colaborativos entre las acciones y los componentes formativos que proponen (Levy, 2012; Martínez y Garino, 2017; Bowman, 2019). Esta articulación se concreta en el marco de un proyecto institucional que contemple el trabajo conjunto y bien articulado entre las y los docentes de campos de conocimiento de la Formación Técnica específica y por medio de un trabajo intersectorial sistemático y relevante.

Para todo ello, es ineludible configurar nuevas institucionalidades (Burgos, 2017) que articulen trayectos educativos a partir de saberes del trabajo dinámicos, actualizables, requeridos en su relación sociocomunitaria inscripta en una territorialidad determinada. La configuración de nuevas institucionalidades supone una escuela que sea respetuosa con el tiempo socio-histórico de sus estudiantes, que las y los acompañe a expandir sus proyectos de vida, convirtiendo los saberes individuales en conocimientos organizacionales y comunitarios, compartiendo y respetando el conocimiento de otros espacios de formación y de las vidas particulares.

Hablar de nuevas institucionalidades no solo se refiere a la responsabilidad social que la escuela debe asumir, sino a la organización de los espacios y tiempos escolares, a la revisión de los entornos formativos. También, esa responsabilidad la compromete en decisiones que reconozcan a las y los estudiantes en sus derechos y con respecto a qué es posible hacer en los espacios formativos para que las y los representen (dónde, con qué materiales, en qué condiciones, qué se les ofrece, cómo se los ofrece, etcétera).

Propósitos de la Formación Técnica

- Construir saberes y conocimientos que les posibiliten a las y los estudiantes con discapacidad el desarrollo de sus proyectos de vida, y la mayor autonomía y autodeterminación posibles en sus recorridos vitales.
- Ofrecer espacios de participación juvenil y construcción de ciudadanía.
- Ofrecer una educación articulada con el mundo del trabajo para que las y los jóvenes puedan formarse en saberes actualizados.
- Brindar una formación que les permita a las y los jóvenes con discapacidad ejercer el derecho al trabajo al egreso de este trayecto educativo.
- Formar en la mutua implicación entre saberes y conocimientos de la Formación General y los del trabajo.
- Propiciar el desarrollo del pensamiento y las habilidades científico-tecnológicas para el mundo del trabajo.
- Promover el protagonismo de las y los estudiantes en proyectos sociocomunitarios.

Ciclo Básico

En la Formación Integral, el Ciclo Básico se focaliza en el fortalecimiento de las y los jóvenes como estudiantes.

Para ello, en el Ciclo, la FT se dedica a la enseñanza de prácticas y conocimientos exploratorios de un amplio rango de necesidades, posibilidades, objetos, técnicas, materiales, herramientas a través de la producción de proyectos tecnológicos simples no inscriptos en un oficio. Luego, se propone iniciar la formación sobre lo socioproductivo dando a conocer a sus estudiantes los distintos Sectores y, por consiguiente, Familias Profesionales más allá de cuáles sean las que cada institución enseña. Seguidamente, se comienza con el conocimiento de la Familia Profesional que cada estudiante elige a través de un conjunto de saberes generales sobre la actividad de producción cursada.

Propósitos del Ciclo Básico

- Fortalecer a las y los jóvenes en su condición de estudiantes.
- Iniciar a las y los estudiantes en los principios, prácticas básicas y nodales de la Formación Técnica.
- Desarrollar propuestas que permitan experimentar y conceptualizar los saberes del trabajo.
- Ofrecer una formación polivalente que permita conocer el mundo del trabajo en amplitud y favorezca desempeños laborales diversos.
- Enseñar los procesos de planificación, desarrollo y evaluación de tareas y proyectos.
- Enseñar a trabajar en equipo.
- Orientar a las y los estudiantes en la elección de una Familia Profesional.
- Iniciar en prácticas básicas del oficio elegido que les brinden un conocimiento general del mismo.
- Promover la aplicación de los conocimientos y saberes de la Formación General en los proyectos tecnológicos básicos de la Formación Técnica.

Ciclo Superior

En el Ciclo Superior, la Formación Integral se focaliza en el fortalecimiento de las y los jóvenes en su proyecto de vida a medida que van avanzando hacia el egreso de este trayecto educativo y en el acercamiento al mundo del trabajo.

La FT en el Ciclo planifica la continuidad del conocimiento general de cada Familia Profesional y avanza hacia la especialización en un oficio determinado dentro de esa Familia. En cada institución, se podrá elegir entre dos posibilidades de especialización en oficios de acuerdo con las realidades socioproductivas locales, y los intereses de las y los estudiantes.

Propósitos del Ciclo Superior

- Fortalecer a las y los jóvenes en la construcción de sus proyectos de vida.
- Culminar la formación básica en la Familia Profesional elegida.
- Desarrollar propuestas de enseñanza cada vez más complejas que permitan experimentar y conceptualizar los saberes del trabajo.
- Profundizar la enseñanza de procesos de planificación, desarrollo y evaluación de tareas y proyectos.
- Enseñar a trabajar en equipo.
- Formar en una orientación especializada en la Familia Profesional elegida.
- Promover la aplicación de los conocimientos y saberes de la Formación General en los proyectos tecnológicos de la Formación Técnica.
- Intensificar vínculos con organizaciones de la comunidad para implicar a las y los estudiantes en trabajos colectivos y solidarios.
- Formar en principios y prácticas de la economía social como estrategia de integración social y desarrollo socioeconómico asentado en los territorios y comunidades locales.
- Acompañar el egreso de cada joven con estrategias que colaboren con su proyección fuera de la escuela.

Estructura Curricular de la Formación Técnica

La Estructura Curricular de la FT queda definida por:

• Campos de conocimiento

Abordan las prácticas vinculadas específicamente con una gradual profundización en la educación para el trabajo y progresivamente, en la especialización en una Familia Profesional. Estos son:

- Prácticas de Exploración en la Formación Técnica.
- Prácticas de Aproximación a los Sectores Socioproductivos.

• Para la formación en Familias Profesionales

- Prácticas Básicas de la Familia Profesional.
- Prácticas Especializadas de la Familia Profesional.

Familias Profesionales y certificaciones

Familia Profesional	Certificación Básica	Certificaciones Especializadas
Actividades Agropecuarias	Auxiliar en Actividades Agropecuarias	Huertera/ Huertero con Excedente
		Jardinera/ Jardinero de Parques y Jardines
Actividades Artísticas	Artesana/ Artesano	Artesana/ Artesano de Cerámica y/o Vidrio
		Artesana Especializada / Artesano Especializado en Actividades Artísticas (mimbrería, orfebrería, etcétera)
Carpintería	Auxiliar en Carpintería	Diseñadora y Armadora/ Diseñador y Armador de Muebles
		Restauradora/ Restaurador de Muebles
Construcciones	Auxiliar en Construcciones	Albañil en Construcción en Seco
		Albañil en Construcciones Tradicionales
Cuero, Marroquinería y Calzado	Auxiliar en Cuero, Calzado y Marroquinería	Artesana/ Artesano en Cuero
		Auxiliar en Confecciones de Cuero: aparado, armado y acabado de calzado
Textil e Indumentaria	Auxiliar en Indumentaria y Productos de Confección Textil	Auxiliar de Moldería: corte y confección de prendas
		Estampadora/ Estampador Textil
Industria Gráfica Multimedial	Auxiliar en Industria Gráfica	Estampadora/ Estampador en Serigrafía
		Estampadora/ Estampador en Sublimado
Gastronomía	Auxiliar en Gastronomía	Auxiliar en Panadería y Repostería
		Auxiliar en Cocina
Metalmecánica	Auxiliar en Metalmecánica General	Auxiliar en Herrería
		Soldadora/ Soldador Básico
Servicios Personales	Asistente de Atención al Público en Salón de Belleza	Peluquera/ Peluquero y/o Barbera/ Barbero
		Asistente Maquilladora/ Maquillador

• Prácticas Formativas en Ambientes de Trabajo

En sus distintos formatos, según normativa vigente (DGCyE. Resolución 2343/17), estas Prácticas son situaciones de aprendizaje que tienen el objetivo de que cada estudiante logre poner en acción los saberes adquiridos en su formación y reflexionar críticamente sobre su posible futura práctica ocupacional de modo de poder proyectarse en ella.

• Proyectos Sociocomunitarios

El espacio curricular Proyectos Sociocomunitarios se propone la integración de los contextos y la escuela en la participación de las y los estudiantes en un conjunto de acciones transformadoras concretas, interrelacionadas y coordinadas entre sí. Se realizan articulando la Formación General y la formación para el trabajo en experiencias sociocomunitarias vinculadas con el acceso al derecho al trabajo.

Estructura Curricular de la Formación Técnica

<table>
<tr><td rowspan="8">Ejes transversales
Políticas de Cuidado y ESI
Educación Ambiental
Interculturalidad
Intersectorialidad
Educación Digital</td><td colspan="6">FORMACIÓN TÉCNICA</td></tr>
<tr><td colspan="3">CICLO BÁSICO</td><td colspan="3">CICLO SUPERIOR</td></tr>
<tr><td>1er año</td><td>2º año</td><td>3er año</td><td>4º año</td><td>5º año</td><td>6º año</td></tr>
<tr><td colspan="6">CAMPOS DE CONOCIMIENTO</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Prácticas de Exploración en la Formación Técnica</td><td rowspan="2">Prácticas de Aproximación a los Sectores Socioproductivos</td><td colspan="2">Prácticas Básicas de la Familia Profesional</td><td colspan="2">Prácticas Especializadas de la Familia Profesional
Dos Especializaciones posibles a elección de la institución</td></tr>
<tr><td>Bloque I</td><td>Bloque II</td><td>Bloque I</td><td>Bloque II</td></tr>
<tr><td colspan="4" rowspan="2"></td><td colspan="2">Prácticas Formativas en Ambientes de Trabajo (en 5º y/ó 6º)</td></tr>
<tr><td colspan="2">Proyectos Sociocomunitarios
Economía Social
Cooperativismo Escolar
Emprendedurismo o asociativismo</td></tr>
</table>

Distribución horaria

Campos de conocimiento	Horas/Módulos semanales
1er año	
Prácticas de Exploración en la Formación Técnica	20
2º año	
Prácticas de Aproximación a los Sectores Socioproductivos	20
3er año	
Prácticas Básicas de la Familia Profesional	20
4º año	
Prácticas Básicas de la Familia Profesional	20
5º año	
Prácticas Especializadas de la Familia Profesional	14
Prácticas Formativas en Ambientes de Trabajo	2
Proyectos Sociocomunitarios	4
6º año	
Prácticas Especializadas de la Familia Profesional	14
Prácticas Formativas en Ambientes de Trabajo	2
Proyectos Sociocomunitarios	4

Mapa Curricular de la Formación Técnica

Ciclo	Año	Ejes Transversales	Campo de conocimiento	Bloque	Ejes organizadores del bloque
BÁSICO	1er	Políticas de Cuidado y ESI Educación Ambiental Interculturalidad Intersectorialidad Educación Digital	**PRÁCTICAS DE EXPLORACIÓN EN LA FORMACIÓN TÉCNICA**		• Saberes del trabajo. • Prácticas del lenguaje situadas.
	2º		**PRÁCTICAS DE APROXIMACIÓN A LOS SECTORES SOCIOPRODUCTIVOS**		• El Sector Socioproductivo. • Los materiales, las herramientas y las máquinas. • La organización del trabajo. • Sistemas tecnológicos. • Lenguajes tecnológicos. • Prácticas del lenguaje situadas.
	3er		**PRÁCTICAS BÁSICAS DE LA FAMILIA PROFESIONAL**	I	• Orientación ocupacional y formativa • Tecnología de los materiales, máquinas y herramientas. • Organización de los procesos técnico-productivos. • Alfabetización tecnológica. • Prácticas del lenguaje situadas.

SUPERIOR	4º	Políticas de Cuidado y ESI Educación Ambiental Interculturalidad Intersectorialidad Educación Digital	**PRÁCTICAS BÁSICAS DE LA FAMILIA PROFESIONAL**	**II**	• Tecnología de los materiales, máquinas y herramientas. • La organización de los procesos técnico-productivos. • Alfabetización tecnológica. • Prácticas del lenguaje situadas.
	5º		**PRÁCTICAS ESPECIALIZADAS DE LA FAMILIA PROFESIONAL**	**I**	• Tecnología de los materiales, máquinas y herramientas. • La organización de los procesos técnico-productivos. • Alfabetización tecnológica • Prácticas del lenguaje situadas.
			PRÁCTICAS FORMATIVAS EN AMBIENTES DE TRABAJO		
			PROYECTOS SOCIOCOMUNITARIOS		
	6º		**PRÁCTICAS ESPECIALIZADAS DE LA FAMILIA PROFESIONAL**	**II**	• Tecnología de los materiales, máquinas y herramientas. • La organización de los procesos técnico-productivos. • Alfabetización tecnológica • Prácticas del lenguaje situadas.
			PRÁCTICAS FORMATIVAS EN AMBIENTES DE TRABAJO		
			PROYECTOS SOCIOCOMUNITARIOS		

El entorno formativo en la Formación Técnica

El desarrollo de una FT requiere un determinado entorno formativo. El entorno formativo alude a los distintos y complejos aspectos que inciden en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como en los contextos en que se llevan a cabo. En este apartado se especifican exclusivamente cuestiones fundamentales respecto de las instalaciones y el equipamiento básico necesario para el desarrollo de las trayectorias educativas en consideración.

En principio, en cada institución es necesaria la identificación de las condiciones que aseguran al conjunto de las y los estudiantes disponer del entorno adecuado, equipos y/o herramientas, insumos, normas de seguridad que, en principio, se correspondan con una política de cuidado y que, luego, permitan realizar todas las operaciones de las actividades previstas para el desarrollo de los contenidos de enseñanza proyectados. Entonces, desde este punto de vista, es imprescindible determinar la pertinencia de los entornos formativos. Un criterio central para ello es la clara correspondencia entre el desarrollo de actividades, los aprendizajes previstos y las realidades de las y los estudiantes.

También, es fundamental considerar necesidades de ergonomía que suponen el cuidado y la enseñanza con respecto a las posturas correctas que hacen a la salud y seguridad de estudiantes y docentes. Al conocer estas condiciones que deben ser cumplidas, las y los jóvenes cuentan con información para su respeto y exigibilidad en el futuro ejercicio laboral.

Por otro lado, se debe posibilitar que cada joven pueda elegir una formación determinada y participar en las situaciones de aprendizaje a diferencia de interpretar la posibilidad individual para la elección de una Familia Profesional. Y para ello, es ineludible crear las condiciones de accesibilidad que puedan necesitar algunas y algunos estudiantes por su situación de discapacidad. Necesitar distintas intensidades y niveles de ayuda mediante de personas y/o dispositivos no excluye a ninguna ni a ningún estudiante de una experiencia educativa, lo cual es válido también para las Prácticas Formativas en Ambientes de Trabajo.

Así como existe el derecho al empleo con apoyos garantizado en el marco legal, también se debe asegurar la Formación Técnica en condiciones adecuadas de accesibilidad y cuidado. Esto significa que los equipos institucionales tendrán que disponer las condiciones del entorno formativo que correspondan. Específicamente, algunas y algunos estudiantes necesitarán adaptaciones en máquinas, herramientas, iluminación, mobiliario y su disposición, amplitud del espacio, ambiente sonoro, dispositivos particulares de alta y baja tecnología, etcétera.

Para ello es importante la responsabilidad de todo el equipo institucional y, fundamentalmente, la valoración y el aporte de terapistas ocupacionales, y de maestras y maestros de integración laboral en las Prácticas Formativas, especialmente.

La enseñanza en la Formación Técnica

El Taller y los proyectos tecnológicos

La enseñanza de los campos de conocimiento de la FT se desarrolla mediante una metodología de Taller. El Taller es una modalidad de organización didáctica que permite involucrar una pluralidad de conocimientos en torno a un proyecto concreto de trabajo en el que también se reflexiona sobre aquello que se hace. El trabajo constituye, entonces, un espacio donde los contenidos de los diversos campos de conocimiento, también de la FG, son necesarios para la articulación de procesos y productos. Además, promueve aprendizajes colaborativos al favorecer la construcción entre pares, docentes y conocimientos.

Ante todo, el trabajo en Familias Profesionales debe sustentar una perspectiva de género que se aleje de relaciones estereotipadas entre posibles oficios y tareas distribuidas culturalmente a priori por géneros, como se explicita en los ejes transversales de la Propuesta Curricular: Políticas de Cuidado y ESI e Interculturalidad.

En la FT, entonces, se planifican, implementan y evalúan proyectos tecnológicos que, en la elaboración de objetos o de acciones colectivas, integran la construcción de conocimientos y saberes situados con distintas posibilidades de generalización e involucran procesos metacognitivos de quienes aprenden. Los proyectos tecnológicos son la respuesta a la vida de las personas y las comunidades; implican en sí mismos contenidos a enseñar desde el diseño, la planificación, su desarrollo, evaluación, e involucran la aplicación e indagación de conocimientos.

Los proyectos comienzan con su planificación. Esta fase es relevante para las y los docentes y también, para compartir con las y los estudiantes la visión y el recorrido global de aquello que se va a elaborar o producir. Planificar supone establecer el producto, su propósito, los conocimientos y saberes en juego, la organización del tiempo, las tareas individuales y grupales (si las hubiera), los materiales, las preguntas iniciales que surgen. En este sentido, es significativo acudir a herramientas de planificación para organizar el trabajo con las y los estudiantes. Por ejemplo, mapas que establezcan todo el recorrido, los momentos en que se evalúa, agendas de organización de tareas, responsables y organización del tiempo, entre otros.

En su desarrollo, la enseñanza en proyectos tecnológicos supone la ejecución de actividades para la elaboración del producto en sí y, además, secuencias de enseñanza sistemática sobre conocimientos aplicados de los campos de la Formación General y Técnica, que necesitan ser abordados y sistematizados con las y los estudiantes por su relevancia en cada propuesta. Si bien aquellos serán explicitados en los contenidos prescritos en cada año, no se limitan a esa formulación, ya que es probable que las y los jóvenes necesiten retomar o resignificar algunos otros durante su trayectoria educativa.

Por lo dicho, la construcción de conocimiento en la FT incluye necesariamente, abordar trabajo metacognitivo con las y los estudiantes, es decir, pensar sobre el propio razonamiento. Esto se refiere a la planificación, reflexión y reconstrucción de procesos transitados u observados; a la modificación de hipótesis y posibles resoluciones emprendidas; a la revisión, sistematización y comunicación de fenómenos, objetos, procesos, resultados; a la argumentación, en la medida de lo posible; como procesos a expandir y enriquecer, también incluidos en la FG.

Para quienes lo requieran, como con el entorno formativo, en todas las propuestas de enseñanza en los talleres habrá que planificar, implementar y evaluar los recursos adaptados facilitadores de la comunicación, el desplazamiento, la postura, la motricidad, el aprendizaje (tipo de tareas y su secuenciación, tiempos, anticipaciones, intervenciones docentes y de acompañantes externos, si es necesario).

La comunicación y el lenguaje

Las interacciones espontáneas y de enseñanza en el taller se desarrollarán de acuerdo con una variedad de formas comunicativas y de construcción de significados que emplean las y los estudiantes. Muchas veces, estas modalidades se desarrollan a través de los objetos, la mirada, la gestualidad (que no constituye parte de una determinada lengua), distintas lenguas, sistemas personalizados. Es fundamental que se pueda compartir un repertorio de comunicación para que todas y todos puedan interactuar entre sí en cada grupo-clase.

Para ello, los equipos técnicos docentes trabajarán con las maestras y los maestros, fundamentalmente, en la actualización permanente de los sistemas de comunicación y representación personalizados. Además, pueden seguirse las sugerencias expresadas en el campo Prácticas del Lenguaje en la FG.

Las prácticas del lenguaje para aprender y estudiar en los proyectos tecnológicos

En el desarrollo de los proyectos tecnológicos, es importante leer y escribir para planificar y registrar procesos, resolver actividades planteadas, seguir instrucciones de todo tipo, interpretar y crear recorridos de construcción, copiar información de alguna fuente, transcribir, resumir, anotar para recordar, etcétera. También, escribir para exponer el propio pensamiento y elaborar el conocimiento mientras se escribe; escribir para pensar y elaborar (mediante notas personales, crónicas, un texto individual que recupere y sintetice un proceso, un texto grupal con recomendaciones, un esquema propio, anotar las propias preguntas, etcétera).

Entre las actividades de lectura y la escritura (en todas sus modalidades), además se ha de incluir la búsqueda en fuentes varias de textos que se refieran al diseño de objetos, a las nuevas tendencias y la actualidad en una actividad, a historizar desarrollos de un oficio, a conocer personas que producen innovaciones, fueron fundadores de una actividad o crearon un producto; a conocer el desarrollo de inventos en la historia humana y actuales, etc. Por ello, será necesario leer también noticias periodísticas, entrevistas, notas de opinión, breves ensayos, notas de enciclopedia, perfiles, etc. Al mismo tiempo, considerar los contenidos y aportes didácticos que se exponen en cada uno de los campos de la FT para las Prácticas del Lenguaje situadas. Además, será importante no solo leer o escribir para cuestiones estrictamente vinculadas con los procesos productivos del Taller. También, se invita a abordar otros géneros, como los literarios.

Propuestas de enseñanza centradas en la o el estudiante

Dentro de un marco de enseñanza grupal, algunas y algunos estudiantes necesitarán propuestas mayormente organizadas para desarrollar la autonomía personal. Asimismo, para emprender "pasos" más particulares en tareas dentro de los proyectos tecnológicos, en lugar de participar en casi la totalidad de ellos como sus pares del grupo-clase. Este tipo de propuestas individualizadas tienen que ser planificadas, implementadas y evaluadas, y son ineludibles dadas las necesidades de quienes aprenden.

Para su planificación, se considerará:

- La inclusión de actividades para la vida y la participación social (Disposición 3/17. Anexo 3) coordinadas con lo planificado en esta misma área en la FG.
- Las modalidades de comunicación (Disposición 3/17. Anexo 2) y planificar las Prácticas del Lenguaje para el acceso a la información, su tratamiento y producción desde el punto de partida de cada estudiante.

- La enseñanza de los diferentes momentos de una actividad, jornada, proyecto o secuencia de trabajo en sus distintos “pasos" y que serán planificados a partir del análisis de los mismos y de la evaluación de su desarrollo. Serán ajustables a través del tiempo.
- La asignación de significado al contexto de realización de los pasos de las tareas que asumirá la o el estudiante dentro de las finalidades de un proceso completo en la construcción/elaboración de un producto.
- La organización de modo personal de la jornada diaria o parte de ella para la o el estudiante. Esto supone también momentos de aprendizaje y/o intercambios con pares.

El trabajo entre docentes en la Formación Técnica

Las y los docentes de la FT trabajarán en la planificación, desarrollo y evaluación de la enseñanza de modo relacionado. Particularmente, en cada grupo-clase, se coordinarán las tareas de enseñanza entre la o el docente de Taller y de Apoyo (AB) trabajando ambas o ambos con todo el grupo y distribuyendo las tareas destinadas a subgrupos o en forma individual cuando lo crean necesario en beneficio de las y los estudiantes. Estas y estos docentes compartirán la responsabilidad de la enseñanza y la evaluación.

Los Proyectos Sociocomunitarios se podrán asumir de forma conjunta con los grupos escolares entre todas y todos quienes enseñan las Prácticas Especializadas del Ciclo Superior.

Por otra parte, para la enseñanza a estudiantes con distintas situaciones de discapacidad en los mismos grupos escolares, en ocasiones, habrá que generar algunas condiciones particulares. Cuando sea necesario, para ello se organizarán colaboraciones interinstitucionales entre escuelas de la Modalidad.

Organización del tiempo de enseñanza

El tiempo transcurrido en la escuela es un componente fundamental para asegurar condiciones de justicia educativa. El potencial del tiempo reside en la riqueza de las interacciones entre docentes y estudiantes, entre estas y estos entre sí, los objetos culturales y las comunidades. En el Taller, será necesario establecer tiempos grupales e individuales. Los tiempos grupales deben dar espacio a la distancia entre hacer y lo que requiere el pensamiento, y también para poder pensar con otras y otros.

Esto implica establecer momentos de reflexión de aquello que está ocurriendo y cómo; y replantear la continuidad de las tareas, si hiciera falta. Además, evitar lo opuesto: es decir, tiempos excesivamente prolongados que agoten el interés y hagan perder la continuidad. Supone reconocer tiempos individuales y, muchas veces, la redistribución de responsabilidades, pero siempre dando espacio a que cada cual pueda concluir lo que ha emprendido.

Por otra parte, el desarrollo de proyectos tecnológicos supone asignar tiempos para la ejecución de las tareas del proyecto; y otros para la enseñanza sistemática de conocimientos y saberes implicados de distinto tipo, entre conocimientos científico-tecnológicos, de prácticas del lenguaje, etc. (no solo por medio de explicaciones; también, por medio de tareas particulares de ejercitación que posibiliten su apropiación).

Son ejemplos de esas situaciones: la simulación en las que varían las condiciones (números, problema planteado), producir repertorios varios, síntesis conceptuales y metodológicas que queden disponibles para otros proyectos (cómo realizar algún cálculo de forma más económica —con menos cantidad de pasos—, cómo obtener un determinado color cuando no se tiene esa pintura, el vocabulario específico de las herramientas, los pasos para cortar un molde, los verbos que indican las acciones a realizar para armar un mueble, etcétera).

La evaluación en la Formación Técnica

La evaluación supone su organización como práctica institucional, colectiva, sistemática, vinculada a la enseñanza, aunque distinguida de esta en sus propósitos e intervenciones y momentos particulares.

Siempre ha de considerarse que la enseñanza y el aprendizaje son procesos en diálogo y con la evaluación, pero son distinguibles. La evaluación no es continua. Se procede por cortes en ciertos momentos, con el objeto de valorar lo recorrido hasta el momento y el punto alcanzado. Durante la enseñanza, las y los docentes intervienen en colaboración con quienes aprenden. En cambio, evaluar supone detener la tarea para repasar el proceso recorrido; dialogar sobre el estado actual de ejecución de una tarea, o de elaboración de un producto; conversar sobre las dificultades y sobre aquello que se ha logrado y comprendido; pensar la continuidad; reorganizar el tiempo, los roles en un equipo.

La evaluación requiere su formulación ya en la planificación de la enseñanza. En el desarrollo de proyectos tecnológicos, cuáles serán los momentos del tiempo del proyecto, qué conocimientos se considerarán para conocer el recorrido de lo que se está aprendiendo. Además, planificar la evaluación requiere la explicitación de criterios, que también se comunicarán

a las y los estudiantes. Los criterios se refieren a qué se considerará para ser evaluado: por ejemplo, la organización del trabajo, las características del producto elaborado, la selección y aplicación de los materiales adecuados, etcétera y su justificación. Luego, es preciso definir qué aspectos se valorarán de cada uno desde un marco cualitativo para establecer una progresión posible por niveles de complejidad.

Esos niveles de desempeño son los indicadores que dan cuenta del estado de avance de cada estudiante y grupo, en tanto un grupo desarrolla un proyecto con conocimientos y acciones complementarias. Gran parte de los saberes del trabajo están constituidos por poder planificar en común, colaborar con otras y otros, resolver dificultades y por medio del pensamiento común. No existe práctica laboral en soledad.

Específicamente, la valoración de los aprendizajes en proyectos tecnológicos se ajusta, por ejemplo, a las evaluaciones de tipo "portafolio." Ello supone que se coleccionen tareas que se refieren a momentos del proceso (de estados intermedios y finales) y no se refiere solo a las tareas de resolución manual. Parte de la colección tiene que estar integrada también por aquello que da cuenta de los procesos de reflexión.

Entonces, es importante distinguir etapas:

1. Luego de los primeros acuerdos de planificación de las tareas. En este momento, organizar la constitución de grupos, tareas, agendas de trabajo, formulación del problema, fuentes y materiales necesarios.
2. En etapas intermedias en el proceso de construcción de un objeto. Por un lado, esos cortes intermedios permiten observar la marcha del proyecto, la necesidad de redefinir roles, acciones, tiempos, recursos, analizar los obstáculos surgidos y poder reorientar el trabajo.

Para ello, es necesario establecer momentos de interrupción acordados con las y los estudiantes para conversar y hacer registros del estado de avance. Por ejemplo, a través de fotos, videos; o de etapas de un objeto en elaboración que se puedan conservar (incluso si este se abandona y se vuelve a empezar desde cero); mediante la toma de notas, grabaciones de diálogos que sean guardados y que después, permitan comparar con estados anteriores y reconstruir todo el proceso una vez que se llegue al estadío final.

Es importante que el diálogo valore los aciertos, se desarrolle sobre por qué pasó lo sucedido, cómo fue realizado. También, acerca de cómo reparar errores, de qué manera continuar, qué ajustes hacer sobre el tiempo y las actividades compartidas (si las hubiera).

Al final del proyecto: en este momento, se puede evaluar lo producido en función de las distintas formas de participación, los conocimientos que se construyeron, cómo se continuará, (re)definir recorridos.

Al finalizar una etapa (cuatrimestre/año escolar): este corte permite reconstruir el lugar de cada cual en relación con el lugar de las otras y los otros, con la acción del conjunto, con los resultados de esas acciones, con los obstáculos surgidos, con los saberes construidos y también proyectar desafíos, preguntas, etcétera.

Es muy relevante establecer lazos con lo hecho y lo que se hará más adelante, que las y los estudiantes conozcan la continuidad del trayecto de formación, en particular, al cambiar de año, de ciclo, campo, etcétera. Que estén al tanto del tiempo que resta, de qué significa cada etapa y la diferencia con otra.

Registros de evaluación

La valoración de los aprendizajes y la enseñanza requiere ser registrada. En principio, será necesario establecer qué se guardará en la colección individual de cada estudiante: sus propios trabajos y su participación en trabajos grupales. Además, es importante, por ejemplo, elaborar grillas de evaluación para consignar los procesos de cada estudiante, y/o registros narrativos individuales. Precisamente, la valoración del proceso surge de la lectura de lo acontecido en una línea de continuidad que se traza entre cada uno de los cortes de evaluación, se trata de una lectura que permite ver discontinuidades, continuidades, progresos, conocimientos más inestables, etcétera.

En esta Propuesta Curricular, en cada campo de conocimiento se explicitan indicadores de avance que definen el alcance de los aprendizajes. Los desempeños de las y los estudiantes no se pueden definir como absolutos ni definitivos; sí se pueden situar en las actividades, graduar como estadios progresivos y por eso, considerar su "avance." Por ello, es fructífero formular características que se van a valorar mediante estados graduales, por ejemplo tres estados del tipo: "seleccionan todos los materiales adecuados para el objeto a elaborar"; "seleccionan algunos materiales adecuados para el objeto a elaborar"; "seleccionan materiales inadecuados para el objeto a elaborar".

Cuando se establece una gradualidad de características de los trabajos es posible observarlas y por ende, producir intervenciones enseñantes en una dirección más clara. De la valoración de los desempeños, surgen indicadores del estado final de un proyecto que permiten planificar un nuevo período de enseñanza e incluso, considerar las situaciones individuales. Por otro lado, para el seguimiento del proceso de enseñanza es también importante realizar registros docentes (como bitácoras, por ejemplo) en los que se registren las impresiones, dudas, interrogantes, desaciertos y progresos sobre la tarea de quien enseña.

CAMPOS DE CONOCIMIENTO (FT)

Prácticas de Exploración en la Formación Técnica

Primer Ciclo - Primer año

Las Prácticas de Exploración en la Formación Técnica y su enseñanza

El Campo de las Prácticas de Exploración en la Formación Técnica es común a todas las instituciones de Formación Integral de la provincia de Buenos Aires, independientemente de la oferta educativa que estas tengan en la formación de oficios.

Se consideran "prácticas de exploración" a aquellas que proponen distintas experiencias en el diseño, la creación e investigación de objetos, técnicas y modos de producción, acercando así a cuestiones generales de la FT (como planificar; desarrollar; evaluar la elaboración de sistemas tecnológicos de productos y servicios; seleccionar materiales; manipular herramientas y máquinas; emplear lenguajes asociados a estas actividades) y a los saberes del trabajo y sus procedimientos técnicos, a través del desarrollo de proyectos tecnológicos simples.

Con saberes del trabajo se hace referencia a aquellos que abordan el significado del trabajo en toda su extensión: las transformaciones en los procesos de su desarrollo, los aspectos éticos, políticos, socio-históricos, científico-tecnológicos, lingüísticos, las relaciones sociales, las desigualdades y diversidades que involucra y los procedimientos técnicos, "aquellos que permiten transformar los materiales con diferentes propósitos, desde lo simple a lo complejo" (DGCyE, 2011. Anexo 1).

Por eso, durante este año, la escuela ofrecerá la posibilidad de desarrollar proyectos tecnológicos simples y de reflexionar sobre ese hacer. Los proyectos tecnológicos simples son los que tienen el propósito de satisfacer una demanda personal, grupal, comunitaria, el interés de conocer más sobre un tema y en los que se pueden promover distintas experiencias gráficas, artísticas, técnicas y tecnológicas mediante múltiples soportes en diferentes procedimientos técnicos. En ellos, se espera conjugar prácticas y conocimientos de carácter tradicional con otros de mayor grado de innovación, como son los digitales (pensamiento computacional, tecnologías de control y robótica, diseño y fabricación digital). También, involucran conocimientos de la FG.

Un proyecto tecnológico supone delimitar un recorte que se focaliza en el intercambio de información, experiencias, conocimientos acerca de un tema, necesidad o interés individual y grupal de dichos procesos. Es en el desarrollo de estos proyectos donde los saberes del trabajo que incluyen los procedimientos técnicos se ponen en juego.

Algunos ejemplos de estos proyectos son:

- Creación y construcción de objetos (por ejemplo, objetos de uso cotidiano como cartucheras sustentables); objetos en diferentes materiales; reutilización de los materiales para crear otros objetos y materiales; creación de juegos y juguetes; proyectos tecnológicos; etc.
- Investigación sobre un tema y/o asunto y participar en la feria de ciencias.
- Acciones colectivas de intervención en el espacio público con diferentes objetivos y por diferentes cuestiones, a modo de ejemplo: intervenir en el barrio de la escuela a partir de la construcción de un mural, la construcción de juegos y libros para la biblioteca del barrio, la intervención sobre el espacio público dentro de la escuela, etc.

Entonces, el desarrollo de los proyectos tecnológicos simples implica procedimientos técnicos, pero los comprende como recursos materiales, como el uso de diferentes técnicas, máquinas y herramientas como parte de una iniciativa colectiva que les da sentido.

Elaborar un proyecto tecnológico:

- **No es trabajo manual:** si bien incluye las actividades que el trabajo manual abarca, lo hace en un marco más amplio de resolución de problemas. El trabajo manual, en su concepción tradicional, se orienta, sobre todo, a desarrollar habilidades (como su nombre lo indica) "manuales" y a entrenarse en el manejo de materiales y herramientas; mientras que para la educación tecnológica esto es solo un aspecto.
- **No es expresión plástica:** en todos los objetos que conforman el mundo artificial, creados por las personas, hay un componente tecnológico y uno estético muy vinculados, casi inseparables. Este proyecto se centra en el componente tecnológico, pero sin dejar completamente de lado el componente estético.
- **No es ciencia experimental:** su objetivo no es la confirmación o validación de hipótesis o leyes científicas; tampoco es ciencia aplicada, pues si bien se utilizan conocimientos científicos, se aplican también conocimientos empíricos. Busca, sobre todo, despertar la creatividad en la búsqueda de las soluciones más eficientes a problemas reales y no simplemente aplicar conocimientos. Para la tecnología, el conocimiento científico es una herramienta más para lograr el fin propuesto.

- **No es una introducción a la formación laboral:** no está centrado en un ningún ámbito concreto y específico. En principio, no profundiza en un determinado tema. Además, conceptualmente, se centra en una formación general, si bien puede orientar a las y a los estudiantes en lo referente a su futura actividad laboral.

Entonces,

El proyecto es una actividad típicamente tecnológica. Se parte de la detección de una situación y de la consecuente formulación de un problema. Luego, se continúa con su análisis y con la búsqueda de alternativas de solución para después seleccionar una de ellas. Esa selección estará enmarcada dentro de las posibilidades manuales de las y los estudiantes y de los materiales con que pueden trabajar: papel, cartón, telas, maderas livianas, alambre, hilo, piolín, entre otros; materiales tecnológicos, materiales teóricos y de investigación; y finalmente concretarse en los hechos.

Propósitos

- Gestionar e implementar proyectos tecnológicos de producción, creación, investigación en el aula.
- Propiciar experiencias gráficas, artísticas, técnicas y tecnológicas de tipo analógico y digital.
- Trasladar a distintos ámbitos cotidianos lo aprendido en la escuela para plantear diagnósticos, hipótesis, alternativas y tentativas en distintas experiencias.
- Profundizar y complejizar conocimientos teóricos y conceptuales a partir de la creación de productos de uso personal y grupal.
- Enseñar conocimientos técnicos, tecnológicos y científicos para la materialidad de los proyectos.
- Enseñar a construir explicaciones y argumentaciones que relacionen las distintas experiencias y prácticas, entendiendo los lenguajes en vinculación con la escucha, la mirada, la producción y la interpretación.
- Enseñar conocimientos de la FG aplicados que inciden en la construcción de los proyectos desarrollados.
- Distribuir y fortalecer prácticas del lenguaje para el aprendizaje y la participación.

Objetivos de aprendizaje

Al finalizar este campo de conocimiento, se espera que las y los estudiantes puedan:

- Progresar en el conocimiento global del medio, estableciendo hechos, relaciones, causas y comparaciones, a través de una exploración sistemática en intercambio con las otras y los otros.
- Construir su propia identidad como protagonistas de una cultura.
- Hacer un mejor uso de los productos de la tecnología desarrollando hábitos inteligentes de consumo y uso, para valorar su propia capacidad como productoras y productores.
- Colaborar en el cuidado y mejoramiento del ambiente natural y social cercano.
- Compartir con las otras y los otros, respetando e integrando las diferencias culturales, sociales y físicas.
- Reconocer el valor del trabajo para la vida social.
- Valorar el trabajo de y con las otras y los otros.
- Iniciarse en el conocimiento de las formas y valores de la democracia a través de las múltiples situaciones que se les presentan en la vida cotidiana escolar.
- Gestionar e implementar proyectos tecnológicos de producción, creación, investigación en el aula.
- Movilizar conocimientos técnicos, tecnológicos, científicos y matemáticos para la materialidad de proyectos tecnológicos simples.
- Elaborar explicaciones y argumentaciones que relacionan las distintas experiencias y prácticas, entendiendo los lenguajes en vinculación con la escucha, la mirada, la producción y la interpretación.
- Seleccionar materiales y modos de producción.
- Acceder a información, comprenderla, reformularla y comunicarla.
- Emplear el lenguaje como instrumento de elaboración conceptual.
- Incorporar gradualmente vocabulario específico del campo de conocimiento en la lengua, código o sistema personalizado.

Organización de contenidos

Los contenidos se estructuran por medio de ejes organizadores que reúnen prácticas y sus conocimientos involucrados distribuidos en núcleos temáticos.

Ejes organizadores del campo de conocimiento

Los ejes organizadores son:

- Exploración de los saberes del trabajo.
- Prácticas del lenguaje situadas.

Exploración de los saberes del trabajo

El eje se centra en el trabajo como hecho educativo, como una relación entre la acción y la reflexión, teniendo en cuenta que esta acción es una acción mediada por relaciones políticas, sociales, económicas, tecnológicas, científicas y que además se enmarcan en relaciones no solo individuales sino colectivas. Además, los saberes del trabajo incluyen los procedimientos técnicos correspondientes y conocimientos aplicados de la Formación General.

La elaboración de proyectos tecnológicos simples articula todas las prácticas y sus conocimientos involucrados. Esto indica el abordaje interrelacionado y de manera simultánea de los contenidos de enseñanza en función de los proyectos que se lleven a cabo junto con procesos de reflexión y sistematización que se desarrollen en torno a ellos.

Prácticas	Conocimientos involucrados	
Indagar necesidades e intereses individuales y colectivos. Experimentar sobre el uso de técnicas y materiales para crear objetos tecnológicos de uso cotidiano y de variada naturaleza con distintos propósitos. Planificar y desarrollar distintos procedimientos vinculados a diferentes temáticas. Crear objetos de uso colectivo. Prácticas de Intervención en el contexto cercano. Experimentar el desarrollo de actividades socio comunitarias. Registrar el proceso en la elaboración de un objeto. Diseñar un producto que podría contribuir a resolver un problema, embellecer un espacio escolar. Detectar en su contexto y plantearse problemas tecnológicos. Buscar información que ayude a ampliar y situar el tema del proyecto desarrollado. Experimentar con diferentes materiales, herramientas, máquinas e instrumentos para fines específicos. Explorar diferentes lenguajes. Aprender, construir y respetar normas de seguridad e higiene.	**La creación de objetos** Investigación e indagación de necesidades individuales y/o colectivas: encuestas, entrevistas, observaciones, solicitudes. La planificación de los objetos. La representación de objetos a construir: bocetos, dibujos, fotografías. El desarrollo es monitoreado. **La creación de objetos de uso cotidiano** Objetos de uso personal y grupal. Objetos para decorar ambientes. Objetos para jugar: juegos grupales e individuales, tanto analógicos (por ejemplo, cartas) como virtuales (por ejemplo, *stop motion*). Objetos de utilidad cotidiana. **Construcción de objetos en forma individual y colectiva** Elaboración de un proyecto individual. Elaboración de un proyecto colectivo. Cooperación de otras y otros. **Características de los objetos** La bidimensión y tridimensión. Lo analógico y lo digital. Proporciones, medidas. Lo estático, lo dinámico. **Materiales** Papeles, cartones, cuerdas, cuero, hilos, telas, maderas, cerámica, etcétera. Propiedades de los materiales. **Técnicas** Técnicas operativas de base manual. Técnicas de base digital. **Herramientas** Analógicas. Digitales: computadoras, teléfonos celulares, tablets, aplicaciones de diseño, para tomar fotografías, etcétera. **Seguridad e higiene** Cuidado de sí, de las otras, los otros, de los materiales, del espacio. La higiene en todas las etapas del proceso de trabajo: higiene personal, de los elementos, la vestimenta, los materiales, etcétera.	**Proyectos tecnológicos simples (transversal)**

Prácticas del lenguaje situadas

En todas las lenguas, códigos, sistemas personalizados

En este eje, se busca avanzar de manera sistemática en el desarrollo de habilidades que posibiliten progresivamente mayor autonomía en los intercambios interpersonales, y en la comprensión y producción de distintos tipos de discursos involucrados en los saberes del trabajo. Es necesario integrar la Disposición 3/17. Áreas Específicas de la Modalidad.

Prácticas	Quehaceres y conocimientos involucrados

Comunicar de manera oral y/o escrita sus ideas y pensamientos.
Realizar consultas y construir interrogantes.
Interpretar consignas.
Identificar ideas principales desde la escucha o la lectura.
Consultar fuentes sobre temas puntuales.
	• Interactuar de modo oral, gráfico y escrito con distintos propósitos, destinatarias, destinatarios y en situaciones varias.
	• Emplear textos vinculados a los saberes del trabajo y para la elaboración de proyectos tecnológicos simples.
	  • Instrucciones, descripciones de procesos, explicaciones, narraciones, etcétera.
	• Leer y escribir textos para registrar y comunicar la información de diferentes modos.
	• Incorporar vocabulario específico del campo de conocimiento.
	  • Instrumentos, herramientas, máquinas, materiales, técnicas, conceptos científico-tecnológicos implicados.

Orientaciones didácticas

Los proyectos de este espacio son de definición institucional y deben ser inscriptos en la comunidad educativa como una creación colectiva entre varias y varios docentes y para ser concretados por un grupo escolar en particular. La invitación es a pensar en propuestas didácticas que animen a la exploración y expansión de las experiencias de las y los estudiantes a través del desarrollo de diferentes procedimientos técnicos.

Cuando se habla de la elaboración de un proyecto tecnológico simple, se hace referencia a una estrategia didáctica basada en el desarrollo de proyectos que buscan, por un lado, vincular la escuela con lo que pasa fuera de ella (territorialidad y comunidad) y, por otro, no transmitir saberes "empaquetados", sino que las y los estudiantes vayan construyendo sus conocimientos en interacción con el medio.

El proyecto es una forma de enfocar integralmente conocimientos significativos vinculados con la realidad sin subdividir artificialmente el aprendizaje. Si bien en el ámbito de la educación el proyecto es una estrategia didáctica, en la educación tecnológica es algo más: es una de las razones

de ser de la disciplina, pues el proyecto tecnológico es contenido central; es el método que utiliza la tecnología para solucionar problemas sociales. En el proyecto, lo que interesa es tanto el proceso como el producto; este último, síntesis del primero. El proyecto es globalizador, pues integra diversos conocimientos, además favorece el desarrollo de procedimientos técnicos y estimula la participación grupal y la responsabilidad, revalorizando la apropiación del conocimiento por los canales del hacer.

Al ser proyectos polivalentes, cada enseñante podrá pensarlos en relación con su formación, pero atendiendo a las orientaciones establecidas en este documento:

- Iniciar una exploración buscando plantear formulaciones lo más amplias posible (que no se reduzcan a objetos en sí), y luego seleccionar:
    - los que mejor articulen lo individual y lo general, tanto a nivel social (dinámica persona/sociedad), como tecnológico;
    - los que mejor evidencien las transformaciones que provoca la tecnología y el impacto que esta tiene en lo social y cultural;
    - los que muestren más claramente la relación e interacción de lo tecnológico con los otros campos de conocimiento.

Buscar dar prioridad a los temas:

- sugeridos por las y los estudiantes y/o sus grupos familiares, en función del interés o la problematicidad que presentan;
- o los que la escuela, las organizaciones intermedias o el gobierno local consideren de interés para la región.

Algunos ejemplos:

1. El problema y su solución desde la óptica del usuario; es decir, la relación producto/usuaria-usuario.
2. El problema y su solución desde la óptica de la sociedad, teniendo en cuenta los aspectos que aparecen al multiplicarse los objetos tecnológicos y las usuarias y los usuarios; es decir el problema y las relaciones producto/sociedad y producto/mundo natural y mundo artificial. Con este ítem se busca poner énfasis en el impacto y las interacciones que los objetos tecnológicos tienen, tanto en el mundo natural como en el artificial, especialmente cuando se difunde una tecnología.
3. Los aspectos socioeconómicos, culturales, políticos, etc., y todos los no tecnológicos que enmarcan y condicionan el problema y sus posibles soluciones.
4. Los recursos (humanos, materiales, económicos, etc.), los conocimientos requeridos, las técnicas disponibles, las características y normas técnicas.

Es preferible partir de situaciones-problemas que admitan diversas alternativas de solución, y no plantear la construcción de productos definidos. Por ejemplo, en vez de pedirle a las y los estudiantes que hagan determinada construcción, con determinados materiales y que cumplan con determinadas condiciones, se sugiere que se les plantee una situación problemática vinculada a la construcción que interesaría que hagan y que ellos busquen la solución. Una vez definida, que fijen las estipulaciones en función del problema, de los materiales de que disponen o que se les pueda sugerir, etcétera. A partir de situaciones-problemas, se exige mayor nivel de creatividad en la búsqueda y concreción de la solución o no. La siguiente etapa sería una reflexión sobre lo realizado.

Por ejemplo, en lo relacionado con la indumentaria, se pueden ofrecer procedimientos técnicos a partir de diferentes experiencias gráficas en textiles diferentes y con materiales diferentes, por ejemplo, a partir de la construcción de elementos personales. La creación de una cartuchera se puede transformar en un proyecto tecnológico a partir de investigación, exploración, creación y diseño donde se aborden temáticas como tintura sostenible y sustentable, pigmentos naturales, especies tintóreas de especies vegetales.

El taller de carpintería se podrá transformar en un aula que elabore proyectos vinculados a la temática de los materiales sostenibles y la construcción de objetos de uso diario, como la creación de juegos y juguetes, la biblioteca ambulante de la escuela, una instalación en la biblioteca, etcétera.

Trabajo metacognitivo

El campo supone trabajo metacognitivo para que las y los estudiantes puedan incrementar la conciencia sobre el propio aprendizaje e incorporar esos conocimientos al repertorio de cada una, uno y del grupo.

De este modo, el punto de partida en los próximos proyectos podrá ser diferente, más económico en estrategias y tiempo en la medida en que lo ya transitado permita tomar nuevas decisiones sobre el uso de materiales, herramientas, técnicas uso del tiempo, formas de elaboración, de colaborar entre pares, de arriesgar novedades, del incremento de la confianza en el hacer, etcétera. Por eso, la actividad de metacognición se puede hacer en distintas etapas de un desarrollo, mediante conversaciones que guíen a las y los estudiantes, que les ayuden a reorganizar su tiempo y, sobre todo, como reconstrucción en su finalización. Para ello, puede ser muy importante dejar registro de ese trabajo de elaboración conceptual: grabar conversaciones con permiso de las chicas y los chicos, elaborar tutoriales para otras y otros (ya que explicar el hacer es un muy buen modo de objetivar lo aprendido), etcétera.

Para que esta tarea potencie su sentido es útil volver a los registros en nuevas oportunidades en otros proyectos para plantear y optimizar las tareas a desarrollar.

Orientaciones para la evaluación

Específicamente en las orientaciones para el desarrollo de proyectos tecnológicos en la FT, se requiere contemplar cuáles serán los conocimientos se considerarán para conocer el recorrido de lo que se está aprendiendo y en qué etapas de los proyectos tecnológicos; la explicitación de criterios de evaluación situados que se establecerán en una progresión cualitativa posible que diferencie niveles de complejidad y que se comunicarán a las y los estudiantes. La valoración de los aprendizajes y de la enseñanza precisa ser registrada por medio de escalas valorativas y/o registros narrativos.

Además, en el apartado dedicado a la evaluación en la FT, se orienta una evaluación de tipo que coleccione el trabajo de cada estudiante y los trabajos grupales, que sistematice conocimientos y prácticas y vaya revisando también la enseñanza:

- Luego de los primeros acuerdos de planificación de las tareas.
- En etapas intermedias en el proceso de construcción de un objeto.
- Al finalizar un proyecto: evaluar lo producido en función de las distintas formas de participación, los conocimientos que se construyeron, cómo se continuará, (re)definir recorridos.
- Al finalizar una etapa (trimestre/bloque).

Es muy importante establecer lazos con lo hecho y con lo que se hará más adelante; que las y los estudiantes conozcan la continuidad también con el año siguiente; que estén al tanto del tiempo que resta, de qué significa este bloque y la diferencia con el siguiente.

Indicadores de avance del aprendizaje

En el transcurso del bloque, las y los estudiantes:

- Indagan necesidades e intereses individuales y colectivos.
- Experimentan procedimientos técnicos, materiales y procesos.
- Planifican y desarrollan objetos de diseño.
- Crean objetos tecnológicos de uso cotidiano.
- Crean objetos de uso colectivo.

- Experimentan el desarrollo de actividades comunitarias.
- Bocetan, dibujan los objetos a producir.
- Registran las acciones realizadas.
- Intervienen el espacio escolar y comunitario.
- Participan de proyectos socio comunitarios.
- Aprenden, participan y construyen normas de seguridad e higiene.
- Comunican de manera oral y/o escrita sus ideas y pensamientos.
- Realizan consultas y construyen interrogantes.
- Incrementan gradualmente la interpretación de consignas.
- Consultan fuentes sobre temas puntuales.
- Incorporan vocabulario específico.

Prácticas de Aproximación a los Sectores Socioproductivos

Primer Ciclo - Segundo año

Las Prácticas de Aproximación a los Sectores Socioproductivos y su enseñanza

El campo de las Prácticas de Aproximación a los Sectores Socioproductivos presenta el amplio abanico de Sectores y Familias Profesionales. Fundamentalmente, se orienta a que las y los estudiantes puedan conocer variantes del mundo socioproductivo en una visión integral y a la vez, diferenciadora.

En continuidad con el campo previo en el que se comenzaron a abordar los saberes del trabajo, se procurará el mayor acercamiento posible a cómo esos saberes se involucran en las diferentes actividades productivas. Por ello, se dará espacio a la conversación y a las evidencias respecto de lo cultural, político, económico, científico, tecnológico, y social implicados en cada Sector y en el mundo socioproductivo en general.

Desde perspectivas complementarias, en los campos de la FG ya se desarrolla el estudio de gran parte de la actividad humana transformadora implicada en la construcción del ambiente y en las formas de habitarlo, de intervenir en el mundo y la vida humana. Por lo tanto, será esencial tomar en cuenta estos conocimientos para su interrelación.

En el Taller, que puede exceder la escuela y expandirse en variados espacios de ejercicio ocupacional real de trabajadoras y trabajadores, se construirán objetos en materiales diversos, se confeccionarán prendas, se cocinarán alimentos, se participará de situaciones que involucren servicios personales, etcétera. Todas las actividades estarán enmarcadas en breves proyectos, donde la enseñanza no se circunscriba a la ejecución de tareas y sobre todo, como reproducción. Se privilegiará el trabajo de reflexión y el metacognitivo, es decir la reconstrucción de cómo se logró un objetivo, qué dificultades y alternativas de solución se encontraron, qué se pudo realizar con otras y otros, qué conocimientos se aplicaron, etcétera.

A la vez, las experiencias y los conocimientos pretenden aportar a la elección de la formación en un oficio que hará cada estudiante, según la oferta de cada institución, desde las Prácticas Básicas de la Familia Profesional (bloque I) en el Ciclo Básico y con continuidad en el Ciclo Superior (bloque II), hacia los campos de las Prácticas Especializadas de la Familia Profesional en quinto y sexto año.

La decisión individual por una Familia Profesional que tomará cada estudiante incluye un proceso de orientación que cada escuela organizará durante este año, también con la participación del equipo técnico docente junto con maestras y maestros de la FT.

Propósitos

- Presentar conocimientos exploratorios sobre problemas, tareas y contextos de diferentes Sectores Socioproductivos.
- Evidenciar la multidimensionalidad de relaciones implicadas en cada sector y en sus prácticas laborales.
- Presentar distintos procedimientos técnicos y tecnológicos, sistemas y lenguajes tecnológicos.
- Dar a conocer y ejercer normas de seguridad e higiene en el trabajo.
- Construir el concepto de entorno formativo.
- Desarrollar proyectos tecnológicos breves vinculados a distintos Sectores Socioproductivos.
- Desarrollar trabajo en equipo.
- Desarrollar y fortalecer el trabajo institucional entre el Ciclo Básico y Superior de la Formación Técnica.
- Profundizar conocimientos de la Formación General aplicados a este campo de conocimiento.
- Acompañar a cada estudiante en la elección de la formación en un oficio determinado.
- Distribuir y fortalecer prácticas del lenguaje para el aprendizaje y la participación.

Objetivos de aprendizaje

Al finalizar este campo de conocimiento, se espera que las y los estudiantes puedan:

- Distinguir la variedad de sectores que integran el Sector Socioproductivo.
- Relacionar personas, escenarios y prácticas implicadas en cada Sector Socioproductivo.
- Conocer la diferenciación entre Sectores y Familias Profesionales.
- Conocer procedimientos técnicos y tecnológicos, sistemas tecnológicos, y lenguajes de los diferentes Sector Socioproductivo.

- Vincular proyectos tecnológicos con los distintos Sectores.
- Atender las normas de seguridad e higiene en el trabajo.
- Desarrollar trabajo colaborativo y en equipo.
- Desarrollar proyectos tecnológicos breves vinculados a distintos Sectores Socioproductivos.
- Emplear conocimientos de la FG aplicados al campo.
- Elegir un oficio para formarse en la continuidad de su trayectoria educativa en la FT.
- Ejercer e incrementar prácticas del lenguaje que les permitan participar en los contextos, obtener, gestionar y comunicar información.
- Incorporar vocabulario específico del campo de conocimiento.

Organización de contenidos

Los contenidos se presentan en **ejes organizadores de prácticas** (ejercibles y enseñables) y sus **conocimientos involucrados reunidos en núcleos temáticos** e incluyen también conocimientos y saberes científico-tecnológicos articulados con los enseñados en la FG. Se incorpora el **proyecto tecnológico como articulador de todos los ejes**. Por lo tanto, esta presentación indica el abordaje interrelacionado de contenidos en la enseñanza en función de los proyectos que se lleven a cabo junto con procesos de reflexión y sistematización en torno a ellos.

Ejes organizadores de este campo de conocimiento

- El Sector Socioproductivo.
- Los materiales, las herramientas y las máquinas.
- La organización en el trabajo.
- Sistemas tecnológicos.
- Lenguajes tecnológicos.
- Prácticas del Lenguaje situadas.

El Sector Socioproductivo

El eje presenta el concepto de Sector Socioproductivo, la diversidad de sus Sectores, las Familias Profesionales y sus actividades básicas en el marco de la complejidad de la cadena productiva de bienes y servicios en sus relaciones sociales, económicas, ambientales. Se espera que esto favorezca una visión integral del Sector y además, aporte a la elección de una Familia Profesional en la que formarse específicamente dentro de las disponibles en cada institución a partir de tercer año de la FT.

Prácticas	Conocimientos involucrados	Proyecto tecnológico (transversal)
Indagar la amplitud del Sector Socioproductivo en general y, el bonaerense, en particular. Reconocer y clasificar Familias Profesionales del Sector Socioproductivo. Diferenciar bienes de servicios. Participar en contextos, prácticas y tareas de sectores socioproductivos diferentes. Conocer personas que se desempeñan en el sector socioproductivo en distintos puestos de trabajo. Identificar la diferencia de proyectos tecnológicos según el sector. Comprender el proceso de las cadenas productivas. Conocer los procesos de comercialización.	**Sectores y Familias Profesionales** El concepto del Sector Socioproductivo y su incidencia social y cultural. Sectores. Participación de los Sectores en la cadena productiva. Interrelaciones sociales, económicas, ambientales, políticas, etc. Escalas artesanales e industriales: talleres, empresas, fábricas, microemprendimientos, PYMES. Diferencia entre bienes y servicios. Contextos, personas, prácticas y tareas en cada Sector. Organismos implicados en cada Sector. Posibilidades y posiciones laborales. Etapas: obtención de materia prima, producción, comercialización. Asociaciones de profesionales, obreros, etc. **Las Familias Profesionales que brinda la institución** Oficios en los que forma la institución. Especificidad de tareas en cada oficio. Interrelaciones sociales, económicas, ambientales, políticas, etc.	**Proyectos variados representativos de distintos Sectores** Madera y muebles, alimentación, confecciones, construcciones, artesanías, actividades agropecuarias, servicios personales, industria gráfica. **Ejemplos de objetos y productos** Confección de indumentaria, preparación de comidas, construcción de objetos simples en distinto tipo de materiales; casas de comidas, panaderías, peluquerías, etc. **Etapas de desarrollo de proyectos** • Planificación. • Desarrollo. • Evaluación. **Trabajo metacognitivo**

Los materiales, las herramientas y las máquinas

El eje presenta un universo de materiales vinculados al mundo del trabajo diferenciando propiedades, origen, usos más frecuentes de la materia prima. Presenta el concepto de materia elaborada a partir de los procesos del trabajo artesanales e industriales. Estos conceptos se analizan desde los criterios de sustentabilidad y sostenibilidad. Los contenidos se podrán comprender a partir de conocimientos estudiados en la FG, y de algunos explícitamente aplicados.

Prácticas	Conocimientos involucrados	
Identificar instrumentos herramientas propias y apropiadas de distintos Sectores y tareas. Reconocer máquinas propias de distintos Sectores y adecuadas para diferentes tareas. Diferenciar entre máquinas manuales, eléctricas y digitales. Vincular el uso de tecnología con la resolución de situaciones problemáticas. Reconocer sustancias y materiales en la construcción de objetos y productos. Diferenciar distintos materiales según sus orígenes, propiedades y usos. Reflexionar sobre la obtención de materia prima con criterio de sustentabilidad y sostenibilidad Seleccionar materiales de acuerdo con el propósito y sus características Comprender la transformación de la materia prima en elaborada. Reemplazar materiales por otros más convenientes, menos contaminantes o escasos. Conservar, descartar y reutilizar materiales y sustancias. Usar la calculadora para calcular y validar resultados. Reconocer el impacto de las acciones humanas en los ambientes naturales. Conocer y reflexionar sobre el impacto de las tecnologías digitales en la vida cotidiana, el estudio y el trabajo.	**Las herramientas para el desarrollo de proyectos en los Sectores** Herramientas frecuentes en las tareas del Sector Socioproductivo. Diferenciación, descripción y uso de herramientas según el propósito y los materiales. **Instrumentos para el desarrollo de proyectos** Instrumentos de medición, trazado, corte, preparación de los materiales (pulido, etc.), para su conservación y acabado en distintos Sectores. **Las máquinas para el desarrollo de proyectos** Máquinas frecuentes en las tareas del Sector Socioproductivo Máquinas manuales, eléctricas y digitales: clasificación Diferenciación, descripción y usos, según el propósito y sus características. **Materia prima** Concepto de materia prima. Obtención de sustancias y materiales implicados en productos del Sector Socioproductivo. Origen, tratamiento, sustentabilidad. Clasificación de materiales según sus propiedades: durabilidad, flexibilidad, maleabilidad, transparencia, opacidad, translucidez, etc. Clasificación de materiales por sus usos. **Materia elaborada** Concepto de materia elaborada y de transformación de los materiales. Procesos de transformación de sustancias y materiales. Conservación de los materiales y sustancias: refrigeración, calor, iluminación, doblado, etc. Buen y mal estado de materiales y sustancias. Descarte y reutilización de materiales y sustancias. **Números y operaciones en contexto de problemas** Contexto y uso social de los números. Campo de los números naturales: • Lectura y escritura de números sin restricciones. • Contar, ordenar y comparar colecciones.	**Proyecto tecnológico (transversal)**

	Campo de los números racionales: • Expresiones decimales: uso social. • Los números decimales y su relación con la moneda de uso vigente. Cálculos exactos y estimativos que involucran las cuatro operaciones. Repertorio de cálculos mentales. Uso de la calculadora. Situaciones problemáticas que involucran el uso del dinero en contexto de compra-venta. **Proporcionalidad** Proporcionalidad directa: Contexto de Porcentaje. **Medida** Mediciones de longitudes, capacidades y pesos Unidades de medida convencionales (SIMELA) y no convencionales (pasos, sogas, recipientes). Instrumentos de medida de uso social.	

La organización en el trabajo

El eje aproxima a la noción de etapas y a la organización secuencial de las tareas en un proceso productivo. A su vez, enseña el ejercicio de las condiciones de seguridad e higiene y sus normas. Problematiza las condiciones de accesibilidad para que las personas con discapacidad puedan desempeñarse como trabajadoras y trabajadores.

Prácticas	Conocimientos involucrados	
Comprender las etapas de un proceso productivo. Problematizar y explorar condiciones para el desarrollo accesible del trabajo. Conocer personas con discapacidad que se desarrollan en el mundo del trabajo. Conocer y utilizar tecnologías de apoyo o adaptativas. Desarrollar trabajo grupal y colaborativo con tecnologías digitales como estrategia para la realización y la resolución de tareas con otras y otros. Comprender la importancia del uso de tecnologías digitales para la realización de diversas tareas que de otra manera no podrían resolverse. Cuidarse a sí misma y a sí mismo, y cuidar a otras y otros, entornos, e insumos.	**Etapas en el proceso productivo** **Trabajo colectivo** Reconocimiento del saber propio y de sus pares. Construcción de acuerdos para la realización de proyectos. **La división del trabajo** Estructuras de responsabilidades. Responsabilidad compartida. Distribución de tareas en el Sector Socioproductivo. **La seguridad e higiene en el trabajo** La protección propia, y de otras y otros. Los elementos de protección, su importancia y función. El cuidado de los elementos. Conocimiento de la existencia de normas de seguridad en distintos sectores. La higiene en todas las etapas del proceso productivo: higiene personal, de los elementos, la vestimenta, las máquinas, materiales, etc.	**Proyecto tecnológico (transversal)**

Reconocer y respetar las normas de seguridad e higiene en el trabajo.	**Tratamiento de desechos** La conservación de objetos, materiales, máquinas, instrumentos, herramientas, ambiente. **Condiciones de accesibilidad para las personas con discapacidad** Apoyos para personas con discapacidad en el trabajo. Adaptación de máquinas, instrumentos, tareas. Tecnologías de apoyo de baja y alta tecnología. Acompañantes. Anticipaciones. Condiciones del ambiente: lumínicas, sonoras, ritmos, materiales, herramientas, etc.	

Sistemas tecnológicos

El eje se ocupa de introducir en la comprensión y el análisis de los sistemas tecnológicos para que las y los estudiantes puedan interpretar su composición y funcionamiento.

Prácticas	Conocimientos involucrados	
Comprender qué es un sistema tecnológico. Analizar la composición de sistemas tecnológicos. Analizar la construcción y el funcionamiento de mecanismos simples. Construir sistemas tecnológicos simples.	**Sistemas tecnológicos simples** Mecanismos simples asociados a los distintos sectores. Constitución y comportamiento de un sistema.	**Proyecto tecnológico (transversal)**

Lenguajes Tecnológicos

El eje se dedica a la exploración de modos de representación e interpretación de objetos tecnológicos vinculados a los distintos Sectores Socioproductivos.

Prácticas	Conocimientos involucrados	
Construir cuerpos y figuras a escala. Construir objetos siguiendo indicaciones. Representar objetos a construir. Indagar formas de dibujar, bocetar, objetos a construir. Explorar distintas tecnologías, dispositivos y recursos para el diseño de objetos.	**Los procesos de representación** Representaciones de objetos. **Construcción de objetos siguiendo indicaciones** **Los medios e instrumentos de representación** Útiles e instrumentos: lápiz, goma, reglas, escuadras, compás. Croquis y bocetos, señalizaciones. Referencias en un mapa, plano, esquema, croquis, boceto, etc.	**Proyecto tecnológico (transversal)**

	Geometría Los instrumentos de geometría: Función y uso. Figuras y cuerpos: propiedades como base para la construcción. Elementos geométricos: Figuras: vértices y lados. Cuerpos: vértices, caras y aristas Software de geometría: Función y uso. Software accesible. **Proporcionalidad** Contexto de proporcionalidad. Contexto de escala: Constante de proporcionalidad como razón. **Numeración y operaciones** Contexto y uso social de los números. Cálculos exactos, mentales y estimativos con números naturales. Aproximación a los números racionales: fracciones de uso social y expresiones decimales asociadas a la medida. Uso de la calculadora.	

Prácticas del Lenguaje situadas

En todas las lenguas, códigos, sistemas personalizados

En este eje, se abordan contenidos relativos a los modos de comunicarse requeridos por las actividades propias de los Sectores Socioproductivos. Se busca avanzar de manera sistemática en el desarrollo de habilidades que permitan progresivamente mayor autonomía en la comprensión, producción e intercambios de distintos tipos de discursos (verbales, no verbales, multimodales) en contextos específicos del Sector Socioproductivo. En el eje, es necesario integrar la Disposición 3/17. Áreas Específicas de la Modalidad.

Prácticas	Quehaceres y conocimientos involucrados

Interpretar consignas.
 	
Realizar consultas y construir interrogantes.
 	
Comunicar de manera oral y/o escrita sus ideas y pensamientos.
 	
Identificar ideas principales desde la escucha o la lectura.
 	
Consultar fuentes sobre temas puntuales.
	• Participar en interacciones orales y escritas con distintos propósitos, destinatarios y en situaciones varias.
	  • Entrevistas, instrucciones, preguntas, coloquios, conversaciones, etc.
	• Emplear textos vinculados a distintos Sectores Socioproductivos.
	  • Instrucciones, descripciones de procesos, explicaciones, narraciones.
	• Producir textos para resumir, sintetizar y organizar información.
	  • Cuadros, mapas conceptuales.

Entrevistar a personas para conocer sobre sus actividades ocupacionales. Organizar, resumir y sintetizar información.	• Incorporar vocabulario específico. • Nombres de Sectores, Familias Profesionales, oficios, instrumentos, herramientas, máquinas, materiales, técnicas, conceptos científico-tecnológicos implicados.

Orientaciones didácticas

En primer lugar, es importante que las y los estudiantes conozcan el trayecto completo por la FT, que estén en conocimiento de qué significa cada etapa de su formación y su diferencia con otras. En este campo de conocimiento, ello es además particularmente significativo dado que, al año siguiente, se pasará a una etapa formativa elegida por cada una de ellas y por cada uno de ellos.

Específicamente el conocimiento sobre el Sector Socioproductivo se construirá enseñando el amplio abanico de Sectores que lo integran y a través de secuencias conceptuales y proyectos tecnológicos que las incluyen, más allá de las Familias Profesionales que se enseñen en cada institución.

Como se dijo, se busca abordar conocimientos globales y también situados de la actividad de producción de bienes y del desarrollo de servicios. Se trata de un conocimiento aproximativo que permita acercarse a las nociones mencionadas, que entusiasme, que despierte inquietudes, y que además colabore en la elección de la Familia Profesional en la que cada estudiante se formará en el resto de la trayectoria de la FT.

La aproximación a distintos Sectores se realizará por lapsos breves para poder abarcar una variedad significativa y más allá de lo cercano. Se enfatiza la importancia de la participación en actividades fuera de la escuela, en contextos reales de trabajo. Por ello, los distintos proyectos tecnológicos tendrán una duración breve y se espera su combinación durante una misma semana de clases distribuyendo el tiempo entre ellos, de modo de asegurar una variedad que les permita a las y los estudiantes conocer la amplitud que supone el ámbito socioproductivo.

Algunas situaciones didácticas y actividades a modo de ejemplo:

- Indagar sobre las actividades socioproductivas locales donde se ubica la escuela, los domicilios de las y los estudiantes; de la ciudad, la zona, la provincia y el país.
- Observaciones y entrevistas en variados contextos reales de trabajo de distinta dimensión.
  - Preparación de observaciones y/o entrevistas, tareas de registro y posterior clasificación e interpretación.

- Elaboración de posteriores síntesis y escritura de otros tipos de textos con propósitos como: comunicar a otras personas; elaborar un diario del grupo-clase, otros.

- Actividades compartidas en contextos del sector fuera de la escuela, participación en prácticas guiadas.
- Consulta de fuentes (textos, videos, etcétera).
- Investigar, entrevistar, informarse sobre el desarrollo de actividades de trabajo de personas con discapacidad.
- Investigar sobre personas con discapacidad que se desempeñan en distintos ámbitos, tareas y puestos de trabajo.
- Investigar la normativa para el desarrollo el trabajo para personas con discapacidad.
- Conocer condiciones de accesibilidad y apoyo necesarios en que personas con discapacidad desarrollan actividades productivas.
- Elaboración de síntesis de los conocimientos construidos sobre el Sector Socioproductivo.
- Desarrollo de diversas tareas utilizando herramientas manuales sencillas.
- Exploración de diferencias, similitudes según los materiales utilizados.
- Exploración y clasificación de herramientas y máquinas según distintos criterios.
- Explorar sistemas sencillos que producen/fabrican tal o cual cosa.
- Emplear la tecnología en el sector productivo.
- Análisis, diseño y construcción de mecanismos simples.
- Análisis de productos terminados.
- Armado y desarmado de objetos y estructuras de menor complejidad para observar su constitución y funcionamiento.
- Planificación de la fabricación/elaboración de productos, desarrollo y evaluación de lo producido y de los procesos que se transitaron (uso del tiempo, organización, uso de materiales, etcétera).
- Planificación, seguimiento y evaluación individual y grupal de tareas asignadas.
- Clases compartidas con grupos escolares del Segundo Ciclo de las distintas Familias Profesionales que brinda la institución en el segundo cuatrimestre.
- Organización de procesos de orientación para la elección de la Familia Profesional.

Orientaciones para la evaluación

En el desarrollo de proyectos en la FT, se requiere contemplar cuáles serán los conocimientos a considerar para conocer el recorrido de lo que se está enseñando y aprendiendo, en qué forma se identificarán los avances o detenciones en ese recorrido, en qué momentos se hará una pausa para ello. Por eso, se orienta una evaluación que coleccione trabajos individuales y grupales y que establezca algunas tareas puntuales significativas para precisar la evaluación de algún concepto, recorrido, práctica, técnica. Además, es fundamental la explicitación de los criterios de evaluación y que se comunicarán a las y los estudiantes.

La valoración de los aprendizajes y la enseñanza podrá ser consignada en distintos tipos de registros cualitativos que cada docente decida y/o se acuerden institucionalmente. También, sería muy interesante realizar diarios grupales, donde se vayan narrando de formas diversas los procesos en forma diaria/semanal/quincenal y que estén siempre disponibles para que chicas, chicos y docentes puedan enriquecerlos cuando lo deseen agregando sus impresiones, dudas, pensamientos, preguntas, comprensiones repentinas u ocurrencias.

Específicamente en este campo de conocimiento se sugiere determinar momentos de evaluación de proyectos:

- **Luego de los primeros acuerdos de planificación de las tareas.** Por ejemplo: constitución de grupos para entrevistar personas que se desempeñen en un Sector determinado. Organización de una agenda y distribución de actividades previas, durante las entrevistas y posteriores. Consulta previa de fuentes y previsión de materiales necesarios para concretar las entrevistas.
- **En etapas intermedias de un proceso.** Por ejemplo, observar el estado de avance de la construcción de un objeto: qué pudo hacerse hasta el momento. Considerar si se presentan dificultades a resolver, si hace falta consultar a otras personas, libros o tutoriales, repasar algún concepto o procedimiento. Si se trata de un proyecto compartido entre pares, evaluar el proceso hasta el momento, decidir si es necesario redefinir roles, acciones, planificar el tiempo que queda por delante para concretar su finalización.

En estos momentos de corte para evaluar junto con las y los estudiantes: conversar y hacer registros del progreso del trabajo. Por ejemplo, a través de fotos, videos, o por la conservación de estadíos del objeto en elaboración, incluso si este se abandona y se vuelve a empezar de cero. Elaborar notas, grabaciones de diálogos que sean guardados y que después, permitan comparar con estados anteriores y además, reconstruir todo el

proceso una vez que se llegue al final. Es fundamental que las conversaciones valoren los aciertos, se desarrollen acerca de por qué pasó lo sucedido, cómo fue realizado. También, acerca de cómo reparar errores, de qué manera continuar, qué ajustes hacer sobre el tiempo y las actividades compartidas (si las hubiera).

Al finalizar el proyecto: evaluar el producto final en función de las distintas formas de participación, los conocimientos que se construyeron, cómo se continuará, (re)definir recorridos. Si se construyeron objetos que pueden ser conservados, estos integrarán parte de la producción anual y además, podrán convertirse en referencia de nuevas producciones.

Asimismo, es importante dedicar tiempo a la evaluación al finalizar una etapa (cuatrimestre/año escolar): reconstruir los procesos grupales y personales; identificar los resultados de las acciones, los obstáculos surgidos, los saberes construidos y también proyectar desafíos, preguntas, etcétera. Los objetos conservados o registrados se pueden recorrer, analizar y desde estas prácticas, sacar conclusiones.

A su vez, es importante reparar en conceptos centrales construidos por el grupo y cada estudiante. Por ejemplo, en las conversaciones, por medio de mapas conceptuales, una breve enciclopedia digital, instructivos, crónicas, u otros organizadores de información que vuelquen clasificaciones, explicaciones, síntesis que se vayan completando gradualmente y queden disponibles para consultas sobre:

- Sectores y Familias.
- Definiciones y clasificaciones de Familias Profesionales y las actividades socioproductivas que incluyen.
- Los saberes del trabajo.
- La cadena socioproductiva.
- La construcción de la diferencia y la selección adecuada entre materiales, máquinas, herramientas.
- Sistemas tecnológicos cotidianos y en los Sectores.

Indicadores de avance del aprendizaje

En el transcurso de la enseñanza, las y los estudiantes:

- Reconocen los contextos, las actividades, las prácticas, personas y organizaciones de distintos sectores socioproductivos.
- Clasifican materiales de acuerdo con su origen, obtención, propiedades y usos.

- Distinguen y comparan materiales de acuerdo con sus propiedades para el diseño de productos diversos.
- Comprenden la importancia de administrar el uso de materiales.
- Diferencian instrumentos, máquinas y herramientas y reconocen su utilidad.
- Progresan en la planificación del tiempo en la realización de tareas.
- Incrementan su autonomía mediante distintos niveles de ayuda.
- Identifican y comunican lo que no comprenden o no pueden realizar para solicitar colaboración.
- Trabajan en equipo.
- Ofrecen colaboración a otras y otros.
- Participan en actividades con perspectiva de género.
- Tienen en cuenta las normas de seguridad e higiene a su alcance.
- Reconocen productos tecnológicos.
- Reconocen gradualmente las partes, funciones y estructuras que componen sistemas tecnológicos simples.
- Interpretan esquemas y especificaciones técnicas en productos de uso cotidiano.
- Representan objetos a construir.
- Indagan formas de dibujar, bocetar, objetos a construir.
- Construyen objetos siguiendo indicaciones.
- Progresan en la interpretación de consignas.
- Comunican de manera oral y/o escrita sus ideas y pensamientos.
- Construyen interrogantes.
- Identifican ideas principales desde la escucha o la lectura.
- Consultan fuentes sobre temas puntuales.
- Organizan, resumen y sintetizan información.
- Incorporan vocabulario específico.

Familias Profesionales y certificaciones

Primer / Segundo Ciclo - Tercer y cuarto año

Familia Profesional	Certificación Básica
Actividades Agropecuarias	Auxiliar en Actividades Agropecuarias
Actividades Artísticas	Artesana/Artesano
Carpintería	Auxiliar en Carpintería
Construcciones	Auxiliar en Construcciones
Cuero, Marroquinería y Calzado	Auxiliar en Cuero, Calzado y Marroquinería
Textil e Indumentaria	Auxiliar en Indumentaria y Productos de Confección Textil
Industria Gráfica y Multimedial	Auxiliar en Industria Gráfica
Gastronomía	Auxiliar en Gastronomía
Metalmecánica	Auxiliar en Metalmecánica General
Servicios Personales	Asistente de Atención al Público en Salón de Belleza

	Campo de conocimiento	Bloque
3er	**PRÁCTICAS BÁSICAS DE LA FAMILIA PROFESIONAL**	**I**
4º	**PRÁCTICAS BÁSICAS DE LA FAMILIA PROFESIONAL**	**II**

Familias Profesionales y certificaciones

Segundo Ciclo - Quinto y sexto año

Familia Profesional	Certificaciones Especializadas
Actividades Agropecuarias	Huertera/Huertero con Excedente
	Jardinera/Jardinero de Parques y Jardines
Actividades Artísticas	Artesana/Artesano de Cerámica y/o Vidrio
	Artesana Especializada/Artesano Especializado en Actividades Artísticas (mimbrería, orfebrería, etcétera)
Carpintería	Diseñadora y Armadora/ Diseñador y Armador de Muebles
	Restauradora/ Restaurador de Muebles
Construcciones	Albañil en Construcción en Seco
	Albañil en Construcciones Tradicionales
Cuero, Marroquinería y Calzado	Artesana/Artesano en Cuero
	Auxiliar en Confecciones de Cuero: aparado, armado y acabado de calzado.
Textil e Indumentaria	Auxiliar de Moldería: corte y confección de prendas
	Estampadora/Estampador Textil
Industria Gráfica y Multimedial	Estampadora/Estampador en Serigrafía
	Estampadora/Estampador en Sublimado
Gastronomía	Auxiliar en Panadería y Repostería
	Auxiliar en Cocina
Metalmecánica	Auxiliar en Herrería
	Soldadora/Solador Básico
Servicios Personales	Peluquera/ Peluquero y/o Barbera/ Barbero
	Asistente Maquilladora/ Maquillador

	Campo de conocimiento	Bloque
5º	PRÁCTICAS ESPECIALIZADAS DE LA FAMILIA PROFESIONAL	I
	PRÁCTICAS FORMATIVAS EN AMBIENTES DE TRABAJO	
	PROYECTOS SOCIOCOMUNITARIOS	
6º	PRÁCTICAS ESPECIALIZADAS DE LA FAMILIA PROFESIONAL	II
	PRÁCTICAS FORMATIVAS EN AMBIENTES DE TRABAJO	
	PROYECTOS SOCIOCOMUNITARIOS	

Proyectos Sociocomunitarios

Segundo Ciclo - Quinto y sexto año

Los Proyectos Sociocomunitarios y su enseñanza

Los Proyectos Sociocomunitarios se definen como proyectos con perspectiva de economía social, ya que a través de ella se engloban varias formas de organización que varían en su concreción, pero todas parten de características similares:

- carácter articulador con otras instituciones, organismos, comunidad;
- integralidad de saberes de la trayectoria educativa y de egreso;
- integración con Planes y Programas a escala nacional, provincial y local vinculados a la temática e incluyendo aquellos destinados para las personas con discapacidad en sus distintos niveles;
- articulación con universidades, gremios, entre otras instituciones formales y no formales que pueden potenciarlos.

Se configuran como un conjunto de actividades y acciones transformadoras concretas, interrelacionadas y coordinadas entre sí. Pretenden plasmar el recorrido de saberes realizado en las trayectorias educativas de las y los estudiantes al promover la articulación entre la FG y la educación para el trabajo en el seno de experiencias socioproductivas y colectivas. A su vez, se proponen acompañar el egreso de cada joven en relación con su proyecto de vida, hecho en el que los equipos docentes y de conducción harán especial hincapié en este espacio curricular.

Por un lado, estos proyectos pueden desplegar las realidades e iniciativas personales de las y los estudiantes y las que surgen en las escuelas y que cobran sentido cuando potencian los proyectos futuros y los intereses de ellas y ellos y particularmente, en el último tramo de su formación. Por otro, dan lugar a concretar intervenciones en los territorios junto con las comunidades, sus organizaciones y otros organismos sobre un determinado recorte de la realidad social, económica y productiva.

Como se dijo, son las escuelas quienes juegan un rol articulador entre actores locales configurándose como lugares de referencia socio-comunitario. Por ello, desde una mirada político-pedagógica especialmente centrada en garantizar el ejercicio de derechos de las y los jóvenes con discapacidad, esta articulación puede concretarse en un trabajo intersectorial sistemático y relevante que, si bien tiene eje en la economía solidaria y social y en los saberes del trabajo, puede materializarse a través de

diferentes formatos: cooperativismo, asociativismo y emprendedurismo y en otras formas de organización socioproductiva que surjan en los contextos de pertenencia (emprendimientos económicos solidarios, cooperativas, proyectos productivos sociales, agricultura familiar, etcétera).

En cada escuela, según sus características territoriales, se podrán generar dispositivos y estrategias con otras organizaciones mediante convenios colaborativos, por la coordinación de acciones y de los componentes formativos que proponen (Levy, 2012; Martínez y Garino, 2017; Bowman, 2019). En este sentido, se torna necesario contextualizar las propuestas y potenciar los alcances de la inserción sociocomunitaria de las y los estudiantes para entonces fortalecer los saberes del trabajo. El protagonismo de las y los jóvenes en proyectos o actividades comunitarias promueve su involucramiento junto a otras personas en el diseño y desarrollo de acciones en pos de un objetivo común que suponga afianzar la integración con la comunidad.

Ello constituye, sin lugar a dudas, una experiencia de aprendizaje sumamente interesante por diversos motivos. En primer lugar, supone tomar contacto con problemáticas y realidades diferentes de las escolares: lo que se vive cotidianamente en el barrio, o experiencias que van más allá de lo habitual y conocido y por ende, representan una ocasión para ampliar el horizonte de experiencias que suelen tener las y los jóvenes de la Formación Integral. En segundo lugar, se despliega una serie de estrategias de organización y acción que les permite vivenciar la solidaridad y el proyecto colectivo.

Que las y los jóvenes sean partícipes de estos procesos es aceptar sus posibilidades de autonomía creciente, lo cual enriquecerá aún más sus potencialidades. Ello podrá fortalecer el recorte de contextos de indagación y la construcción de problemas que se viene realizando especialmente en la FG desde 1er año al participar ahora con otras organizaciones y agentes que tienen otros modos de plantear problemas, de proponer y construir alternativas.

Una de las cuestiones preponderantes en los Proyectos Sociocomunitarios, por lo tanto, es el aspecto metodológico. Se espera poder configurar y fortalecer con las chicas y los chicos procesos de planificación, intervención y evaluación participativa ya transitados en la Formación Integral. La articulación entre los contextos socio-productivos y las escuelas necesitará de tareas de mapeo de las realidades del contexto para la identificación de necesidades y potencialidades, y la promoción de la participación estudiantil en experiencias situadas y democráticas.

En la escuela, el trabajo en pareja pedagógica y la conexión de los contenidos desde las propuestas docentes permitirá que estas últimas se concreten situadas, que desarrollen estrategias complementarias y flexibles: los

derechos laborales y sus posibilidades en vinculación al proyecto de vida, la articulación con los proyectos familiares, comunitarios entre otros. De este modo, procesos de tutoría, de orientación sociolaboral, y el reconocimiento de saberes adquiridos fuera del aula completarán un panorama basado en una "economía de esfuerzos" (Rojas, 2017) que concentre las estrategias destinadas a las mismas destinatarias y a los mismos destinatarios.

Propósitos

- Acompañar el egreso de cada joven con estrategias que colaboren con su proyección fuera de la escuela.
- Intensificar vínculos con organizaciones de la comunidad para implicar a las y los estudiantes en trabajos colectivos y solidarios.
- Desarrollar la vinculación entre educación, producción y contexto local.
- Formar en principios y prácticas de la economía social como estrategia de integración social y desarrollo socioeconómico asentado en los territorios y comunidades locales.
- Realizar el análisis de sistemas productivos locales y enseñar a articular con las áreas de los municipios vinculados con el desarrollo local.
- Enseñar a identificar a los actores sociales locales.
- Promover el conocimiento de procesos de gestión y de toma de decisiones que impacten en el desarrollo comunitario y personal.
- Aplicar conocimientos y experiencias integrados de la Formación General y la Formación Técnica.
- Distribuir y fortalecer prácticas del lenguaje para la participación en proyectos sociocomunitarios.

Objetivos de aprendizaje

Al finalizar los Proyectos Sociocomunitarios, las y los estudiantes podrán:

- Proyectar posibilidades al egreso de la Formación Integral.
- Establecer vinculaciones entre los conocimientos desarrollados en la escuela, la producción y el contexto local.
- Interpretar el valor de la economía social y solidaria como estrategia de desarrollo socioeconómico en los territorios y comunidades locales.
- Realizar algunos cuestionamientos a la forma de consumo y producción preponderante en la sociedad.

- Conocer tipos de sistemas productivos locales.
- Disponer de conocimientos de desarrollo local, de herramientas para el diagnóstico de posibilidades de producción, distribución, y consumo para la vida.
- Conocer las posibilidades de articular con las áreas de los municipios vinculados con el desarrollo local.
- Identificar a las y los actores sociales locales.
- Participar en procesos de gestión y toma de decisiones que impacten en el desarrollo comunitario.
- Integrar saberes entre la Formación General y la Formación Técnica.
- Ejercer e incrementar prácticas del lenguaje que les permitan participar en los contextos, obtener, gestionar y comunicar información.
- Incorporar el vocabulario vinculado con los proyectos sociocomunitarios.

Orientaciones didácticas

Respecto de la economía social, se orienta recorrer material bibliográfico, conocer experiencias desarrolladas o en desarrollo, entrevistar a distintas personas para documentarse más profundamente sobre el tema; lo mismo acerca de los Planes y Programas vigentes.

Para hacer efectivos los proyectos sociocomunitarios, se sugiere a las y los docentes la previa exploración de intereses individuales y grupales de las y los estudiantes, de la existencia de su participación en proyectos familiares o con otras personas de sus entornos cercanos, como la formalización de experiencias escolares llevadas adelante quizás de modo más asistemático. Se trata, entonces, de ordenar y organizar las experiencias que vienen sucediendo, capitalizando el saber conceptual y metodológico construido y además, vincularse con otras realidades y personas que puedan enriquecerlos e incrementarlos. Por otro lado, además, se orienta la indagación de experiencias de organización comunitaria con potencial para compartir proyectos. En todos los casos, habrá que convertir esas experiencias en proyectos áulicos e institucionales.

Todos los proyectos que se acompañen necesitarán tutoría, evaluación y situaciones didácticas de formación de las y los estudiantes.

Para la implicación en proyectos con organizaciones y agentes externos que puedan surgir al conocer distintas realidades locales, cada escuela tendrá que analizar las posibilidades reales de involucrarse con sus estudiantes en ellos. Esto ayudará a determinar cuál será finalmente el contexto, el marco y el alcance de la participación y con el tiempo para que se pueda concretar.

Luego, en la planificación habrá que establecer acuerdos claros (por escrito) respecto del compromiso que se asume, el tiempo de desarrollo total y de dedicación semanal/quincenal/mensual, las actividades que se compartirán y en qué condiciones. Cada institución deberá resolver cuestiones operativas para traslados de estudiantes, y todo tipo de situaciones que también hagan a sostener la experiencia. A su vez, como se dijo, su seguimiento supondrá espacios de tutoría con frecuencias diversas y establecidas situacionalmente y que luego, se completarán con la evaluación final.

Si las y los estudiantes serán parte de proyectos ya existentes con otras organizaciones, es importante que conozcan cómo estas se gestaron, cómo se organizan y no solo que se incluyan en las actividades concretas. Por otro lado, si fuera posible y si es que se llevaran adelante, que sean consideradas y considerados en las actividades de formación de las y los integrantes de esas experiencias y también con otras instituciones, como universidades.

El tiempo de enseñanza se dividirá entre las actividades de cada proyecto y secuencias didácticas que se sistematicen conocimientos en las que podrían intervenir también otras y otros (profesionales, integrantes de las organizaciones, de organismos, etc.). Estas actividades podrán alternarse como cada institución crea conveniente.

Orientaciones para la evaluación

De acuerdo con las orientaciones ya expresadas para la FT, los aprendizajes y la enseñanza en este espacio curricular se valorarán de modo cualitativo.

La reflexión en distintos momentos del proceso de un proyecto (inicial, intermedio y final) privilegiará el trabajo de evaluación colectiva genuina entre todas y todos sus participantes. Por otro lado, las y los docentes completarán con el grupo de estudiantes la evaluación de los aprendizajes de los conocimientos abordados que provienen de los distintos campos de conocimiento de la Formación Integral.

En el transcurso de cada experiencia, se podrá, por ejemplo, elaborar bitácoras en las que se registre el proceso, que sea rica en imágenes, grabaciones, comentarios e impresiones de las y los participantes, etc. Asimismo, se alienta a que estas experiencias sean dadas a conocer y hasta publicadas para su difusión.

Indicadores de avance del aprendizaje

A partir de la participación en los proyectos sociocomunitarios, las y los estudiantes:

- Conocen formas de participación sociocomunitaria.
- Identifican y participan en proyectos colectivos, solidarios y participativos.
- Conocen principios de la economía social y toman parte en proyectos vinculados con ella.
- Comprenden realidades que se pueden gestionar desde la economía social.
- Planifican acciones a realizar en común con otras y otros.
- Planifican, desarrollan y evalúan proyectos sociocomunitarios.
- Protagonizan actividades de gestión de proyectos de economía social.
- Comprenden realidades que se pueden gestionar desde el cooperativismo.
- Protagonizan actividades de gestión de proyectos de cooperativismo.
- Conocen y comprenden los principios del emprendedurismo.
- Conocen los procesos de gestación de emprendimientos.
- Aplican conocimientos construidos a lo largo de la Formación Integral.
- Participan de interacciones sociales cada vez más ricas.
- Toman conciencia de su futuro egreso de la escuela.
- Imaginan proyectos de vida fuera de la escuela.

Referencias bibliográficas

Marco General

Almeida, M. E. et al. Yarza de los Ríos, A. (Coord). (2019). *Estudios críticos en discapacidad: una polifonía desde América Latina.* 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.

Anduiza, E.; Cristancho, C. y Cantijoch, M. (2012). La exposición a información política a través de internet. Arbor. 188, 756 (ago. 2012), 673–688.

Canciani, María Laura, Cassanello, Carina y Telias, Aldana (2009). Reivindicaciones ambientales y prácticas político - pedagógicas. La relación entre educación ambiental, acción colectiva y sustentabilidad. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.

Carmona Gallego, D. (2021). La autonomía en la discapacidad desde la perspectiva de la ética del cuidado. *Contextos: Estudios De Humanidades y Ciencias Sociales* (48)

Castiblanco Durán. C.A. (2013). Campos de conocimiento, investigación y transformación en ciencias sociales. Campos. Nº 1. Vol. 1. Bogotá: D.C. Universidad Santo Tomás, 11-15.

Crosta, P.L. (2006). Interazioni: pratiche, politiche e produzione di pubblico. *Un percorso attraverso la letteratura, con attenzione al conflitto.* Dipartimento di Pianificazione, Università IUAV di Venezia.

De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonializar el saber, reinventar el poder.* Montevideo: Trilce.

Dirección General de Cultura y Educación (2022). Plan de trabajo 2022-2023. Educación Bonaerense. La Plata: DGCyE.

Dirección General de Cultura y Educación (2008). Diseño Curricular Construcción de la Ciudadanía. La Plata: DGCyE.

Dirección General de Cultura y Educación (2008). Diseño Curricular de Educación Secundaria. La Plata: DGCyE.

Hegarty, S. (1990). The education of children and young people with disabilities. Principles and practice. A special study for the World Conference on Education for All. París, Francia, UNESCO.

Jaramillo, J. (2012). Representaciones sociales, prácticas sociales y órdenes de discurso. Una aproximación conceptual a partir del análisis crítico del discurso. Entramado 8(2), 124-136

Ley de Educación Nacional 26206.

Ley de Educación Técnico Profesional 26058.

Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires 13688.

Ley Nacional 26378/2008. Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo.

Oliver, M. (1998). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? Barton, L. (Comp.). Discapacidad y sociedad. Madrid: Morata.

Rosato, A. et al. (2009). El papel de la ideología de la normalidad en la producción de discapacidad. *Ciencia, Docencia y Tecnología, vol. XX*, núm. 39. Universidad Nacional de Entre Ríos Concepción del Uruguay, Argentina, 87-105.

Segato, R. (2018). Contrapedagogías de la crueldad. Buenos Aires: NOVEDUC.

Sempertegui, M. (2012). El saber convencional sobre la discapacidad y sus implicancias en las prácticas. Angelino, A. y M.E. Almeida (Comps). *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina*. Paraná : Universidad Nacional de Entre Ríos. UNER. Facultad de Trabajo Social.

Spinosa, M. (2006). Los saberes y el trabajo. Anales de la Educación Común, 2(5). DGCyE: La Plata, 164-167.

Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística. *Íkala. Vol.24*, Núm.2. Medellín.

Formación General

Camilloni, A. R.W. de; et al. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo.* Buenos Aires, Barcelona, México: Paidós.

Camilloni, Alicia R.W. de; et al. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.

Dirección de Educación Especial (2022). Documentos Curriculares Participativos. Formación Integral de Jóvenes y Adolescentes con Discapacidad. Cuaderno de Introducción. La Plata: DEE.

Dirección de Educación Especial (2022). Documentos Curriculares Participativos. Formación Integral de Jóvenes y Adolescentes con Discapacidad. Cuaderno 1. La Plata: DEE.

Dirección de Educación Especial (2021). La inclusión a voces. La Plata: DEE.

Dirección de Educación Especial. Disposición 3/17. Áreas Específicas. La Plata: Dirección de Educación Especial.

Dirección de Educación Especial. (2014). Circular Técnica 4. La Plata.

Domènech-Casal, J. (2018). Comprender, Decidir y Actuar: una propuesta-marco de Competencia Científica para la Ciudadanía. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 15 (1)*, 1105.

Spinosa, M. (2006). Los saberes y el trabajo. *Anales de la Educación Común, 2(5).* DGCyE: La Plata, 164-167.

Prácticas del Lenguaje

Alvarado, M. (1994). *Paratexto*. Buenos Aires: Eudeba.

Bazerman, C. (1988). Shaping written knowledge: The genre and activity of the experimental article in science. Madison: University of Wisconsin Press.

Bazerman, C. (2012). *Géneros textuales, tipificación y actividad.* Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Beacco, J. (2008). De la diversidad lingüística a la educación plurilingüe: la Guía para la elaboración de las políticas lingüísticas educativas. *Synergies, N° 4*, 33-44.

Cassany, D. (2002). La alfabetización digital. *XIII Congreso Internacional de la Asociación Lingüística y Filológica de América Latina (ALFAL).* San José: Universidad de Costa Rica.

Colomer, T. (2006). *Andar entre libros.* México: Fondo de Cultura Económica.

Consejo de Europa. (2008). Marco europeo para los enfoques plurales [MAREP]. Disponible en [http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/MAREP_Cast_vers5def_08.pdf]

Gainza, C. (2019). Código, lenguaje y estéticas en la literatura digital chilena. *Perífrasis. Revista de Literatura, Teoría y Crítica 10*, Nº 20, 117-130.

Klett, E. (2011). Aprendizaje de lenguas y plurilingüismo. Disponible en [https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/3960]

Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London & New York: Routledge.

Montes, G. (2006). *La gran ocasión: la escuela como sociedad de lectura.* Plan Nacional de Lectura. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Petit, M. (2015). *Leer el mundo: Experiencias actuales de transmisión cultural. CABA:* Fondo de Cultura Económica.

Piquer, V., Ponce, S, y Padula, M. (2017) Creencias acerca del aprendizaje de lenguas culturas de alumnos ingresantes: Su evolución en una carrera plurilingüe en Castro, A. *et al. Plurilingüismo, interculturalidad y enseñanza de lenguas: lingüística contrastiva y traducción. Córdoba:* Universidad Nacional de Córdoba.

Prácticas de la Ciudadanía

Audigier, F. (2003). Histoire scolaire, formation citoyenne et recherches didactiques. Baques, M-C.; Bruter, A.; Tutiaux-Guillon, N. (eds.). *Pistes didactiques et chemins d'historiens. Extes offerts a Henri Moniot.* Paris: L'Harmattan, pp. 241-263.

Braudel, F. (1976). *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor.

Butler, J. (2006). *Vida precaria.* El poder del duelo y la violencia. Buenos Aires: Paidós.

DGCyE (2022). La educación bonaerense. Documento de trabajo. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación.

Evans, R.W. (1996). A critical approach to teaching United States History. Evans, R.W. y Saxe, D.W. (Ed.). *Handbook On Teaching Social Issues*. Washington: National Council for the Social Studies (NCSS), pp. 152-160.

Guber, R. (1991). El salvaje metropolitano. México D.F.: Editorial Paidós.

Gutiérrez (2013). Ciudadanía ambiental. Cullen, C.; Bonilla, A. (Comps.). *La ciudadanía en jaque. II. Ciudadanía, alteridad y migración.* Buenos Aires: La Crujía.

Jelin, E. (1997). Igualdad y diferencia: dilemas de la ciudadanía de las mujeres en América Latina, en: Ágora. *Cuadernos de estudios políticos, año 3,* Nro. 7: Ciudadanía en el debate contemporáneo.

Hicks, D.W. (2006). *Lessons for the Future.* The missing dimension in education. Oxford: Trafford.

Marshall T.H. y Bottomore, T. (1997). *Ciudadanía y clase social.* Madrid: Alianza.

Mörner, M. (1992) La problemática de la periodización de la historia latinoamericana de los siglos XVIII - XX. *ANUARIO/IHES*, (7), Tandil.

Oszlak, O. (2020). *El Estado en la era exponencial.* 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Nacional de la Administración Pública - INAP.

Pagés, J. (2006). La comparación en la enseñanza de la historia. *La Historia enseñada nº 9-10.* años 2005-2006, pp. 17-35.

Prats, J. (2001). Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora. Mérida: Junta de Extremadura, pp. 72-74.

Rojas Mix, M. (2006). *El imaginario, civilización y cultura del siglo XXI.* Buenos Aires, Prometeo.

Santisteban Fernández, A. (1999). Aprender el Tiempo Histórico. Deconstruir para Reconstruir. *Revista Historia nº 1.* España.

Santos, M. (2000). *La Naturaleza Del Espacio. Técnica y Tiempo. Razón y Emoción*. Edit. Ariel.

Scribano, A. (2008). *El proceso de investigación social cualitativo.* Buenos Aires: Prometeo.

Segato, R. (2018). *Contrapedagogías de la crueldad.* Buenos Aires: NOVEDUC.

Silva A. (2006). *Imaginarios urbanos.* Bogotá: Arango Editores.

Stow, W. y Haydn, T. (2000). *Issues in the teaching of chronology.* Arthur, J. y Phillips, R. (Ed.). Issues in history teaching. London: Routledge, pp. 83-97.

Whitaker, P. (1997). *Primary schools and the future. Celebration, challenges and choices*. Buckingham, Ph: Open University Press.

Zelmanovich (1997). *Efemérides. Entre el mito y la historia.* Buenos Aires, Paidós.

Prácticas del Quehacer Científico-Tecnológico

Anijovich, R.; Malbergier M. y Sigal, C. (2012). *Una introducción a la Enseñanza para la diversidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bachmann, L. (2018). Educación ambiental y geografía escolar: de las buenas intenciones a la formación transformadora. ¿Evaluación de procesos, o procesos de evaluación? I Jornadas Platenses de Geografía, 17 al 19 de octubre de 2018, La Plata, Argentina. En [Actas]. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Geografía. Memoria Académica. Disponible en [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.11237/ev.11237.pdf].

Brousseau, G. (1983). *Los Obstáculos Epistemológicos y los Problemas en Matemáticas.* Caamaño. A; Márquez, C. y Roca Tort; M. (2002). El lenguaje de la ciencia. *Cuadernos de Pedagogía Monográfico Nº 330.* Barcelona: UAB.

Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica.* Buenos Aires: Aique.

de Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder.* Montevideo: Trilce.

España, E. y Prieto, T. (2009). Educar para la sostenibilidad: el contexto de los problemas socio-científicos. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias 6* (3).

Feldamn, D. (2009). *La programación. Didáctica General.* Buenos Aires: INFD

Furman M y de Podestá ME. (2010). *La aventura de enseñar Ciencias Naturales.* Buenos Aires: Aique.

Furman M. (2016). *Educar mentes curiosas: la formación del pensamiento científico y tecnológico en la infancia.* Documento Básico del XI Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires: Fundación Santillana.

Gómez Galindo A. y Adúriz-Bravo, A. (2011). ¿Cómo enseñar Ciencias? Adúriz Bravo y otros. *Las Ciencias Naturales en Educación Básica: formación de ciudadanía para el siglo XXI.* México: Universidad Pedagógica Nacional.

Massarini, A. (2011). El enfoque CTS para la enseñanza de las ciencias: una clave para la democratización del conocimiento científico y tecnológico. *La Revista del Plan Fénix 2* (8), 14-18

Massarini A. y Schnek. A. (2015). *Ciencia entre todos.* Buenos Aires: Paidós.

Morgade, G. (2012) *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón.* Buenos Aires: Novedades Educativas.

Osorio M.C. (2002). La educación científica y tecnológica desde el enfoque en ciencia, tecnología y sociedad. aproximaciones y experiencias para la educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación 28*, pp. 61-81

Rodriguez Pineda, D, Izquierdo Aymerich, M, y López Valentín, D. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar Ciencias? Adúriz Bravo y otros. *Las Ciencias Naturales en Educación Básica: formación de ciudadanía para el siglo XXI.* México: Universidad Pedagógica Nacional.

Sadovsky, P. y Tarasow, P. (2013). Transformar ideas con ideas. El espacio

de discusión en la clase de matemática. Broitman, C. (Comp.). *Matemáticas en la escuela primaria II. Saberes y conocimientos de niños y docentes.* Buenos Aires: Paidós.

Educación Artística

Consejo Federal de Educación. Resolución 111/10. 3.2 Desafíos de la Educación Artística en el contexto contemporáneo.

Consejo Federal de Educación. Resolución 191. CFE III.

Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.

Bourriaud, N. (2009). Radicante. Madrid: Adriana Hidalgo Editora.

Educación Física

Bracht, V. y Caparroz, F.E. (2009). El deporte como contenido de la Educación Física escolar: una perspectiva crítica de la Educación Física brasileña. Martínez Álvarez, L. y Gómez, R. (Coord.). *La Educación Física y el deporte en edad escolar: El giro reflexivo en la enseñanza.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

DGCyE. Dirección de Educación Física, Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (2022) Comunicación Conjunta 1/22: La Educación Física en los Centros Educativos Complementarios. La Plata.

DGCyE. Dirección de Educación Física (2013). Resolución Nº 2476/13 La organización de las clases de Educación Física en las escuelas de Educación Secundaria.

Ley Provincial Nº 14744. Educación Sexual Integral. (2015).

Pavía, V. (2006). *Jugar de un modo lúdico.* Buenos Aires: Novedades Educativas.

Formación Técnica

Arata, N. y Telias, A. (2005). El dispositivo educación-trabajo. Notas conceptuales y previsiones metodológicas. [Ponencia, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. 3º Jornadas de Antropología].

Burgos, E.A. (2017). *Programas articulados de terminalidad secundaria y formación profesional: alternativas institucionales y su incidencia sobre las subjetividades y trayectorias de los jóvenes y adultos* [Tesis de doctorado,

Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires]. Conicet_Digital.

DEE (2017). Disposición 3/17. La Plata: Dirección de Educación Especial.

DGCyE (2017). Resolución N° 2343.

Ley de Educación Nacional N° 26206.

Ley de Educación Técnico Profesional N° 26058.

Puiggrós, A. y Gagliano, R. (direc.). (2004). La fábrica del conocimiento. *Los saberes socialmente productivos en América Latina. Rosario: Homo Sapiens-Appeal.*

Resolución CFE Nº 115/10. Lineamientos y criterios para la organización institucional y curricular de la Educación Técnico Profesional correspondiente a la Formación Profesional.

Resolución CFE Nº 118/10. Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Documento Base.

Resolución CFE Nº 308/16. Criterios de orientación para la articulación entre Formación Profesional. Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.

Rojas, J. (2017). Formación Profesional para jóvenes y adultos: una estrategia de educación permanente. *Revista Aulas y Andamios*, Año 10, N° 26. Buenos Aires: Fundación UOCRA.

Spinoza, M. (2006). Los saberes y el trabajo. Anales de la educación común, año 2, núm. 5. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección Provincial de Planeamiento, pp. 164-173.

UNESCO (2006). Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Proyectos Sociocomunitarios

Bowman, M. A. (2019). La formación para el trabajo en la educación de jóvenes y adultos. Notas conceptuales y definiciones político-curriculares. Lorenzatti, M. C. y Bowman, M. A. (comp.) *Educación de Jóvenes y Adultos. Contribuciones de la investigación para pensar la práctica educativa*. Río Cuarto - Córdoba: UniRío Editora.

Levy, E. (2012). Desafíos políticos de la Educación de Jóvenes y Adultos: articulaciones posibles con la formación de trabajadores. Finnegan, F. (comp.). *Educación de Jóvenes y Adultos. Políticas, instituciones y prácticas.* Buenos Aires: Aique.

Martinez, S. y Garino, D. (2017). Articulación educación y trabajo en Argentina. Una genealogía posible. Hernández, A. y Martínez, S. (coord.). (2017). Investigaciones en la escuela secundaria: política y trabajo. Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Universidad Nacional del Comahue. Río Negro, Argentina.

ANEXO I

IMPLEMENTACIÓN DE LA NUEVA PROPUESTA CURRICULAR

Acciones previas a la implementación

2021

- Elaboración de una Planta Orgánico Funcional proyectada.

En los casos en que fueran a corresponder reasignaciones, modificaciones de tareas, etc. no se afectarán las trayectorias docentes asegurando los derechos estatutarios correspondientes, y se trabajará, por supuesto, en acuerdo con los gremios.

- Previsión de conformaciones de centros de Formación Integral a partir de actuales Servicios Agregados en otras escuelas de la Modalidad. Tratamiento de organizaciones institucionales con inspectoras, inspectores y equipos de conducción.

2021- 2022

- Análisis de los territorios y sus particularidades: matrícula y su procedencia, ofertas formativas distribuidas entre instituciones del distrito, región (si es única oferta o existen varias en su tipo).
- Análisis de condiciones de infraestructura. Las actuales situaciones edilicias son dispares y algunas de ellas muy complejas. Algunos edificios de los CFI carecen de dimensiones adecuadas para alojar a la totalidad de la matrícula en 2 turnos. Otros no están en buen estado y/o no disponen de condiciones de accesibilidad para algunas y algunos estudiantes por su discapacidad (motriz fundamentalmente).

En algunos casos, estas variables convergen. Esta es la situación preponderante en aquellos distritos donde la formación está distribuida entre 2 instituciones: en la escuela "500" funciona el Ciclo Básico y en el edificio del CFI, el Superior.

- Provisión de recursos de enseñanza. Es preciso resolver la provisión sostenida de materiales y herramientas para la enseñanza en los talleres de la Formación Técnica. Ello suele depender, en la mayoría de los casos, de la comunidad educativa, la Asociación Cooperadora, de la articulación con organismos municipales, o de la existencia de planes y programas para tales fines.
- Consulta: según se expuso en páginas anteriores, el proceso de elaboración de la Propuesta fue acompañada por mesas curriculares con docentes desde octubre de 2021. Se prevé una consulta a todas la instituciones y familias en octubre de 2022. Asimismo, su presentación a universidades nacionales, COPRET y otros.
- Elaboración y publicación de documentos curriculares orientadores de la enseñanza y que acompañen un acercamiento a la nueva Propuesta Curricular: "Serie de documentos curriculares participativos para la Formación Integral de Adolescentes y Jóvenes con Discapacidad".
- Elaboración de un trayecto de formación para docentes de la Formación Integral en conjunto con la Dirección de Educación Permanente que acompañe la implementación. Su propósito es construir herramientas para el trabajo con juventudes con discapacidad con una visión política de los procesos colectivos, interseccionales e intersectoriales que garanticen sus derechos de ciudadanía. Incluirá una formación conceptual y didáctica en el enfoque de enseñanza centrado en campos de conocimiento y recortes de contextos de indagación.

Acciones de implementación

2023 en adelante

- Comienzo de la implementación progresiva desde el primer año.
- Inicio de trayecto formativo para docentes de la Formación Integral.
- Asistencias técnicas.

ANEXO II

MAPEO DE LA FORMACIÓN INTEGRAL EN OTRAS JURISDICCIONES (CONSULTA 2021 Y 2022)

En otras jurisdicciones argentinas

Santa Fe	Chubut	Córdoba	Mendoza
3 Niveles de 2 Ciclos escolares cada uno. 3 Ejes en cada Nivel • Múltiples lenguajes • Socio-comunitario • Formación Profesional Es posible cursar: en la escuela de Educación Especial (Nivel I). Desde el Nivel II: en la escuela y en otras instituciones educativas u organizaciones.	Ciclo Básico de 3 años: Alfabetización en múltiples lenguajes. Ciclo Orientado de 3 años: Proyecto de vida independiente	2 ciclos de 3 años cada uno. *Primer Ciclo* Articula con la Educación Primaria. *Segundo Ciclo* Formación equilibrada entre la Educación Secundaria (formación ciudadana y la preparación para el mundo del trabajo) y lo técnico-laboral.	Ciclo Básico de 2 años. Ciclo Orientado y diversificado de 4 años.
Eje Múltiples Lenguajes • Lengua • Educación Artística • Comunicación • Lengua Extranjera Eje socio-comunitario • Formación Ética y Ciudadana • Ciencias Naturales y del Ambiente • Ciencias Sociales y Humanidades. • Educación Física Eje Formación Profesional • Informática y Nuevas Tecnologías • Matemática • Educación Tecnológica.	• Educación Ciudadana y Derechos Humanos. • Educación para la Salud. • Educación y Trabajo. • Lenguajes Artísticos. • Deporte y Recreación. • Sociedad y Cultura. • Relación con el Medio Ambiente. • Lengua y Literatura. • Matemática aplicada a la Vida Cotidiana y al Mundo Laboral. • Nuevas Tecnologías. • Educación Sexual	Materias comunes en ambos Ciclos • Matemática • Lengua y Literatura • Ciencias Naturales • Ciencias Sociales • Educación Artística • Educación Física Se agregan: *Primer Ciclo* • Formación para la Vida y el Trabajo (1er ciclo) • Ciudadanía y Participación • Segundo Ciclo • Formación Laboral • Espacios de opción institucional • Prácticas educativas en contextos socio-productivos internos y externos.	Ciclo Básico • Disciplinas básicas Ciclo Orientado • Educación Artística y • Educación Técnico Profesional Ejes • Construcción de Ciudadanía • Cuidado de la Salud • Mundo del Trabajo y Capacidades Laborales • Prácticas Profesionalizantes

volver al índice general

Análisis

En las jurisdicciones consultadas, los trayectos educativos se encuentran organizados en dos ciclos o tramos formativos (uno Básico y el otro Orientado) de tres años cada uno, excepto en Mendoza, donde la distribución es de dos y cuatro años, respectivamente. La organización de los espacios curriculares sostiene la referencia a materias del Nivel Secundario. La denominación de la mayoría de ellas es similar entre las distintas jurisdicciones, vinculadas a las habituales del sistema educativo. Algunas provincias incorporan espacios electivos y posibilidades de cursarlos en la escuela de Educación Especial y/o en otras instituciones y organizaciones; esto último principalmente promovido en la provincia de Santa Fe desde el 3er Ciclo escolar (Nivel II) de la formación.

La certificación, en casi todos los casos, es expedida por la Modalidad de Educación Especial y acredita la Formación Técnico-Profesional. La provincia de Córdoba constituye una excepción al otorgar el título de "Bachiller de Modalidad Educación Especial", cuyo alcance es provincial y no habilitante para continuar estudios en el Nivel Superior.

Propuestas educativas para adolescentes y jóvenes con discapacidad en países de la Región (consulta en 2021)

La indagación se realizó en los países de la Región: Brasil, Uruguay y Chile. Estos, junto con Argentina entre otros de América del Sur, ratificaron la Convención Internacional de las Personas con Discapacidad.

Del análisis realizado a partir de las normas vigentes, se desprende que en Brasil (Ley 20422 y Decreto 10502/20) y Uruguay (Protocolo de actuación de 2017) existe una tendencia mayor hacia la promoción de la denominada "inclusión plena" y la preferencia por la inscripción de adolescentes y jóvenes con discapacidad en escuelas de Nivel. En Brasil, se establece la posibilidad de crear "clases especiales" en las "escuelas regulares" para quienes necesiten esta opción, y además, escuelas y clases bilingües Lengua de Señas Brasileña (LIBRAS)-portugués exclusivas para estudiantes Sordas y Sordos (Ley 18437/08).

Chile sostiene más claramente la posibilidad de educarse exclusivamente en Educación Especial hasta los 24 años de edad pudiendo extenderse, en ciertos casos, hasta los 26 años, aunque también promueve la educación llamada "inclusiva".

ISBN 978-987-676-133-8

DEE

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES