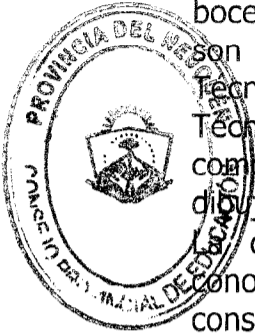




**RESOLUCIÓN N° 1463**  
**EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16**



La disciplina Dibujo Técnico es un medio de expresión para la comprensión gráfica de bocetos, croquis y Proyectos Didácticos Tecnológicos Socio Productivos (PDTSP) que son diseñados en conjunto con las diferentes Secciones de Taller de la Modalidad Técnica. Es a partir de estos diseños, en conjunto con los Talleres, que el Dibujo Técnico se hace presente tanto en una primera instancia de posibles soluciones, como en la última etapa de desarrollo, en la que se presentan los resultados en dibujos o planos finalizados.

La comunicación de lo diseñado en Dibujo Técnico es posible a partir del conocimiento de un conjunto de convenciones recogidas en un grupo de normas consensuadas nacional e internacionalmente, que caracterizan el lenguaje específico del Dibujo Técnico y le dan su carácter objetivo, fiable y universal.

A la hora de definir el enfoque CTS, se dice que constituye un campo de trabajo en los ámbitos de la investigación académica, la educación y la política pública. Estos enfoques se originan hace tres décadas a partir de nuevas corrientes de investigación en Filosofía y Sociología de la Ciencia, y de un incremento en la sensibilidad social e institucional sobre la necesidad de una regulación democrática del cambio científico-tecnológico.

Desde esta perspectiva, Datri (2010) afirma que:

Los estudios CTS buscan comprender la dimensión social de las ciencias y tecnologías, tanto desde el punto de vista de sus antecedentes sociales como de sus consecuencias sociales y ambientales, es decir, tanto por lo que atañe a los factores de naturaleza social, política o económica que modulan el cambio científico-tecnológico, como por lo que concierne a las repercusiones éticas, ambientales o culturales de ese cambio (p.117).

Este cambio científico-tecnológico y sus repercusiones, es abordado por el enfoque CTS en el ámbito de la educación y en el contexto latinoamericano. Tiene como objetivos principales, en primer lugar, estimular o consolidar en las y los jóvenes la vocación por el estudio de las ciencias y la tecnología, a la vez que consolidar la independencia de juicio y un sentido de la responsabilidad crítica. En segundo lugar, pretende favorecer el desarrollo y la consolidación de sentidos y prácticas culturales en cuestiones de importancia social, relacionadas con la innovación tecnológica o con la intervención ambiental.

Al reflexionar sobre las finalidades de la educación tecnológica en el contexto de la educación secundaria, Martín y González (2002) afirman lo siguiente:

La educación tecnológica de todos los ciudadanos debe servirles para utilizar las técnicas del mundo en el que viven, pero, asimismo, debe servirles para participar en las decisiones sobre el tipo de técnicas con las que todos vivirán. La educación tecnológica de la ciudadanía no debe pretender que todos los ciudadanos sean capaces de construir un puente, pero sí permitir que todos puedan participar en las decisiones sobre si debe construirse en determinado lugar y sobre las funciones que debe cumplir (p.43).

ES COPIA

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



### RELACIÓN CTS Y AMBIENTE (CTSA)<sup>193</sup>

La relación entre el enfoque CTS y el ambiente se define como el estudio, desde la interdisciplinariedad, de las relaciones entre la ciencia, la tecnología y la sociedad. El estudio de estas relaciones, que se presentan de manera compleja y no lineal, da origen a dos perspectivas: la primera se orienta hacia las implicaciones de la ciencia y la tecnología sobre los sistemas sociales; y la segunda, a cómo la sociedad y sus problemas pueden influenciar la construcción del conocimiento científico y tecnológico. Específicamente, las repercusiones de la tecnología sobre el ambiente ha sido uno de los temas principales del movimiento CTS bajo la primera perspectiva. Ante la ocurrencia de daños al ambiente relacionados con el desarrollo industrial, como derrames de petróleo o contaminación por fracturación hidráulica (fracking), se comenzó a formar una concienciación colectiva acerca de los riesgos e impactos que podrían generar una ciencia y tecnología fuera de control. Igualmente, fenómenos como el cambio climático, la contaminación de las fuentes de agua y la pérdida de biodiversidad, entre otros, han llamado la atención sobre la necesidad de desarrollar tecnologías que no agredan el ambiente. A la vez que se privilegie el uso de estas tecnologías frente aquellas que generan un alto impacto negativo al ambiente.

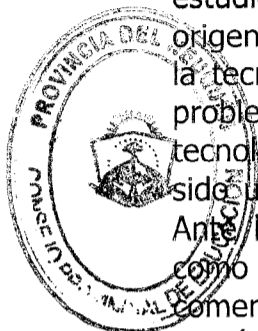
De la Perspectiva Ambiental, se ha recuperado el concepto de **naturaleza**<sup>194</sup> desde las concepciones indígenas y campesinas, en las que el ser humano vuelve a ser un elemento más dentro de la naturaleza. Los pueblos originarios y movimientos campesinos recuperan una mirada integral sobre el ambiente en el cuál todos y todas somos parte, re conceptualizando así el concepto de naturaleza. Esta concepción, necesariamente, se aleja de las lógicas meramente extractivistas que se imponen en esta época. En este sentido, también aparecen nuevos planteos en los que se amplía, en la misma línea, la visión o mirada tecnológica desde el SUMAJ KAWSAI (palabra de origen Quichua, que significa "Buen Vivir"). Es decir, el proceso de cambio que emerge hoy en la región desde la visión de los pueblos originarios, irradia y repercute en el entorno mundial, promoviendo un paradigma, uno de los más antiguos: el "paradigma comunitario de la cultura de la vida para vivir bien", sustentado en una forma de vivir reflejada en una práctica cotidiana de respeto, armonía y equilibrio con todo lo que existe, comprendiendo que en la vida todo está interconectado, es interdependiente y está interrelacionado.

A partir de los desarrollos CTS, las secciones de Taller y Dibujo Técnico se ven fortalecidas, al momento de diseñar y poner en práctica los **PDTSP** (Proyectos Didácticos Tecnológicos Socio Productivos)

En lo referido a la dimensión didáctica se considera que, a partir de las conceptualizaciones expuestas, se habilita la conformación de equipos de trabajo, para reflexionar, proyectar y poner en práctica los diversos **PDTSP** posibles de implementar dentro del Área. La necesidad de articular los conocimientos y saberes complejos para lograr que el estudiantado construya una visión integral de las problemáticas, fortalece la idea de **trabajo en equipo**, con carácter **cooperativo** entre docentes.

193 El enfoque CTSA es en primer lugar un campo de estudio e investigación que permite que el estudiante comprenda la relación entre la ciencia con la tecnología y su contexto socio-ambiental; en segundo lugar, es una propuesta educativa innovadora de carácter general con la finalidad de dar formación en conocimientos y especialmente en valores que favorezcan la participación ciudadana en la evaluación y el control de las implicaciones sociales y ambientales.

194 Esta concepción de naturaleza es abordada en Perspectiva Ambiental, el Área Ciencias Naturales, el Área Ciencias Sociales, Políticas y Económicas.



ES COPIA



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

Desde la enseñanza y el aprendizaje, este concepto de Área va a resignificar las disciplinas y además posibilita la relación interáreas, fortaleciendo el diseño y la construcción de **PDTSP**.

Cuando situamos a la enseñanza y el aprendizaje desde una dimensión psicosocial, se encuentra en fuerte diálogo con el contexto cultural, social, económico del estudiantado, que se ve reflejado en la especificidad de la Modalidad, disponibilidad de recursos materiales y humanos, matrícula escolar.

Es importante que el estudiantado formule en forma explícita los diseños, los modelos, las alternativas de solución y los programas de acción, mediante medios de representación y de comunicación; por ejemplo, mediante bocetos y croquis tanto previos como posteriores a las actividades manuales o constructivas, en consonancia con el contexto, el carácter situado y emancipador del currículum. Los saberes y conocimientos de los Talleres, entrarán en diálogo con el Diseño, para la complejización conceptual y la resolución de problemas planteados.

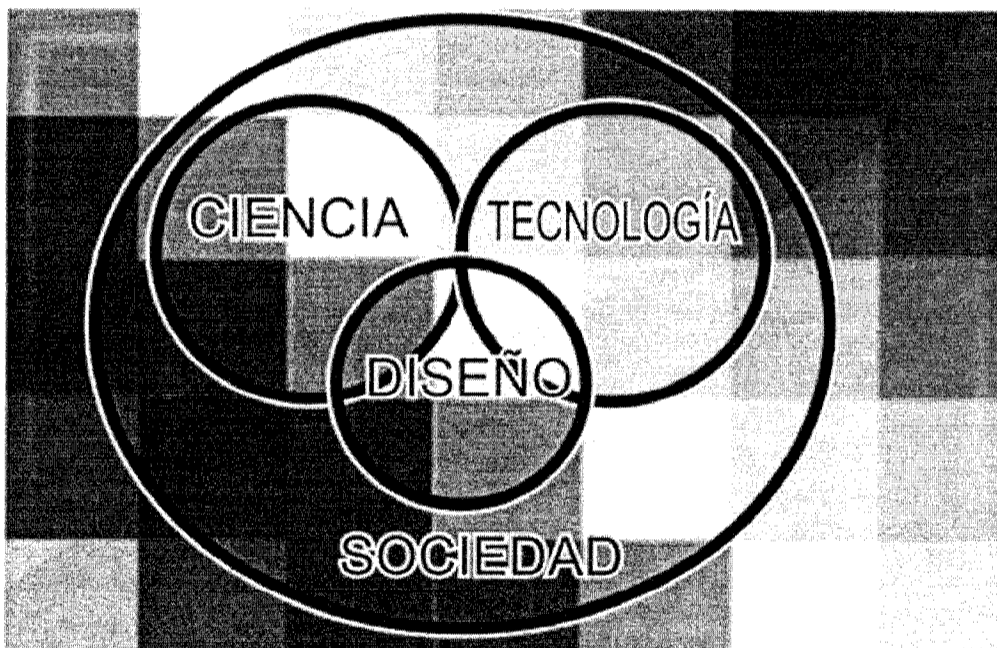
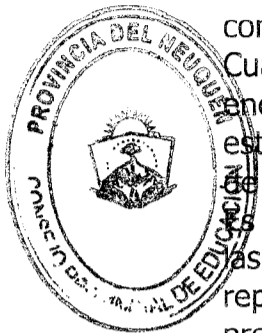


Gráfico 5 – Relación CTS - Diseño

### Propósitos de enseñanza

- Crear situaciones de aprendizaje en las que el Diseño actúe como articulación entre Dibujo Técnico y los Talleres.
- Integrar conocimientos y saberes de las diversas Áreas y disciplinas para concretizar el proceso de diseño y construcción de objetos y sistemas tecnológicos contextualizados.
- Promover el análisis y la reflexión colectiva de problemáticas vinculadas con el Diseño y producción tecnológica, en contextos sociopolíticos económicos a escala local y regional.
- Propiciar **PDTSP** y eco sociales <sup>195</sup>, que favorezcan experiencias de organización colectiva e individual.

195 Eco social se refiere a la relación armónica del ser humano con la naturaleza, más cercana a los movimientos sociales de base. (Delgado Ramos, 2015).



- Promover la construcción de conocimientos y saberes que expliquen la estructura y funcionamiento de circuitos eléctricos, electrónicos y mecánicos fundamentados en el buen uso de los bienes comunes y el desarrollo de las energías alternativas.
- Promover prácticas sociales colectivas que contemplen y problematicen las normativas vigentes de seguridad, higiene, calidad, protocolos ambientales, códigos urbanos, entre otros, en contextos escolares y comunitarios.

### Objetivos de aprendizaje

Que las y los estudiantes logren

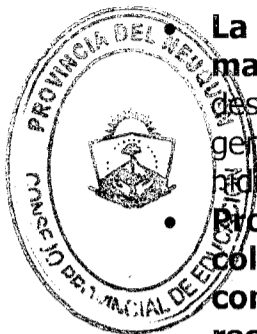
- Interpretar e interpelar procesos y diseños de proyectos **PDTSP** contextualizados económicamente.
- Resolver problemáticas tecnológicas socios productivas, integrando conocimientos y saberes de las diversas disciplinas y áreas.
- Desarrollar prácticas específicas en el manejo de herramientas, mediciones, interpretación de planos y resolución de problemas prácticos y en la construcción de objetos y sistemas tecnológicos.
- Analizar y desarrollar prácticas relacionadas con las normas de seguridad e higiene en diálogo con los fundamentos del buen vivir y el uso de los bienes comunes, tanto a nivel colectivo como personal.

### Núcleos problemáticos

- **La construcción tecnológica como parte de una trama productiva, económica, laboral con impacto social comunitario.** Reconstruir el sentido del aprendizaje técnico, a partir del encuentro de asignaturas del Área, como espacio de reflexión y problematización.
- **Las problemáticas de relevancia social, ambiental, locales y regionales se abordan interdisciplinariamente para la construcción de proyectos comunitarios educativos.** En la tradición de la Modalidad Técnica se desarrollan buenos proyectos técnicos, pero en general desconocen el contexto escolar y generan que el estudiantado se aleje de esos contextos que deberían ser siempre considerados. El trabajo interdisciplinar enriquece de manera sustancial la propuesta pedagógica.
- **La transformación y utilización de materiales y productos en la construcción de sistemas tecnológicos.** Cuando tradicionalmente se refería a materiales, se proponían sólo aquellos estandarizados comercialmente. La nueva mirada curricular nos lleva a tener en cuenta la diversidad de materiales y productos, utilizados históricamente, que en la actualidad se resignifican por los pueblos originarios y movimientos campesinos, considerando una mirada integral del ambiente del que somos parte.
- **El uso de energía que preserve los bienes comunes.** Tradicionalmente, la energía se planteaba como recurso natural desde la lógica extractivista. Desde la Perspectiva Ambiental, es un bien común, por lo cual es necesario concientizar sobre su buen uso. Para ello, se propone trabajar sobre los circuitos, sistemas y sus consumos, desde las nuevas tecnologías.
- **El buen uso energético en el trabajo con las distintas máquinas y herramientas.** Para ello es necesaria la revisión del rendimiento energético de cada máquina, pensando en el consumo de energía necesario para la elaboración de cada PTDSP.

ES COPIA

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

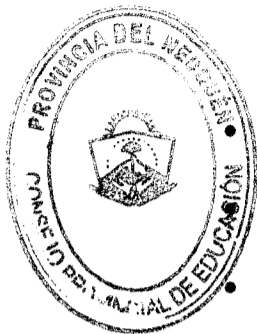


- **La generación de energía como bien común e indispensable para las manufacturas e industria dentro del contexto del "Buen Vivir".** El desarrollo y la utilización de nuevas tecnologías deben considerarse en la generación de energía eléctrica, a partir de otras renovables como solar, eólica, hidráulica.
- **Problematizar las distintas lógicas de producción: comunitaria, colectiva, artesanal; competitiva, mercantilista, industrial, considerando: organización de tiempos, espacios, los procesos, recursos.** Las relaciones laborales generalmente tienden a un carácter deshumanizado, verticalista e individual, con complejidad creciente según el orden local, regional y nacional. Como contrapartida, se propone considerar otros modos de organizar el trabajo, tales como cooperativas, colectivos obreros, mutuales, entre otros.
- **Las Normas vigentes como soporte en la elaboración de PDTSP.** El conocimiento y análisis de las Normas de calidad, IRAM, Normas de Seguridad e Higiene, considerando el contexto socio económico de definición de las mismas y el sentido hegemónico que cobran en el contexto de producción.
- **Complejizar el concepto de diseño incorporando conocimientos y saberes de disciplinas artísticas, entendiendo a los procesos de construcción de objetos tecnológicos como formas de expresión e intervención sobre la realidad.**

#### **Nudos disciplinares**

- El análisis de procesos de producción reconociendo variables tales como la cantidad y la variedad de los productos, el modo de organización (flexible o en línea) en diferentes tipos de establecimientos productivos (talleres de elaboración de piezas metálicas, ropa o zapatos, líneas de montaje de electrodomésticos o zapatillas, entre otros), en comparación con propuestas artesanales y la reutilización de insumos, con la valoración del trabajo y las personas que lo realizan, desde el sentido emancipador del mismo.
- La utilización, comprensión, elaboración y valoración de los modos de representación y comunicación que participan en el diseño de PDTSP.
- En la construcción de lo diseñado en PDTSP se transforman materiales, utilizando operaciones básicas como: medición y control, trazado, plegado, corte, ensamblado, aserrado, perforado y unión por soldadura.
- El uso con pericia y seguridad de máquinas y herramientas, para transformar distintos tipos de materiales y productos, como parte de PDTSP.
- La energía como bien común y el desarrollo de circuitos, sistemas a alimentar, cálculos de consumo, generación y ahorro energético, automatizaciones, que favorecen el buen uso energético.
- Desarrollo de proyectos de reciclaje de residuos en la construcción de biodigestores y otros, que facilita el acceso y desarrollo de energías alternativas para uso comunitario.
- Desarrollo y utilización de PDTSP que utilicen distintas fuentes de generación de energía renovables, como por ejemplo, paneles fotovoltaicos, aerogeneradores y turbinas.
- Desarrollo de instalaciones eléctricas y otras domiciliarias, de bajo consumo, posibilitando el uso consciente de la energía eléctrica.
- La problematización del rendimiento energético de cada una de las máquinas y herramientas, utilizadas para desarrollar cada PDTSP.

**ES COPIA**



- La apropiación de las Normas de Seguridad e Higiene, para su aplicación en actividades propuestas desde los Talleres, tanto para el resguardo de la integridad física grupal e individual, como para prevenir posibles daños ambientales.
- El diseño, construcción y puesta en práctica de diversos sistemas: mecánicos, eléctricos, electrónicos, neumáticos químicos, informáticos. Los conceptos de geometría métrica y descriptiva como soporte fundamental para la elaboración de diseños de PDTSP.
- La escala y la normativización de los conceptos base que dotan al Dibujo Técnico de su carácter universal y son utilizados para el diseño e interpretación de planos.
- El Dibujo Técnico que incluye color y textura permite desarrollar la expresión y creatividad y establecer relaciones con el arte y la estética.

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

#### Energía y transformaciones:

Circuitos y simbologías. Representaciones de circuitos con sus conexiones en tableros. La explicación de la Física: tensión, intensidad de corriente, resistencia, unidades de medida ((Volt, Amper y Ohm), energía y potencia. Resolución de problemas prácticos a través de software específicos. Normativas de seguridad eléctrica. Uso y manejo de herramientas específicas para trabajar diferentes materiales.

En una etapa posterior, y como parte de un proceso de creciente complejidad se desarrollarán los siguientes conocimientos y saberes:

Circuitos eléctricos aplicados a viviendas: planos y simbología. La explicación de la Física: Leyes de Kirchhoff, circuitos en serie, paralelos y mixtos. Medición de parámetros eléctricos con multímetros, pinzas amperométricas y otros. Las relaciones de potencia y energía. La energía como bien común. Recomendaciones sobre uso de LED, automatizaciones de instalaciones de hogares, principios de domótica. Climatización de ambientes. Nuevas tecnologías en iluminación: LED exteriores automatizados y alimentados con energía solar. Uso de paneles fotovoltaicos y aerogeneradores. Software específico para el diseño de instalaciones eléctricas domiciliarias. Planos con acometida y cálculos de materiales. Sistemas de protección de Instalaciones. Normas de Seguridad individuales y colectivas. Tareas de mantenimiento. Relación con la Informática y la Mecánica.

#### Materiales

Propiedades de los materiales y sus transformaciones en relación a la Perspectiva Ambiental. Medición, procesos y mecanizados en la resolución de problemas contextualizados. Unidades de medición: SIMELA y Sistema Inglés. Conversión de Medidas. Instrumentos de medidas: regla metálica graduada, calibre y goniómetros. Tipos y formas de medición: comparaciones con aplicaciones para teléfonos celulares App (como Aruler, Measure). Tolerancias y sistemas de ajustes. Calibres para roscas, radios y espesores con respecto a la App (como Thread pitch). Trazados mecánicos. Métodos de verificación de caras planas y escuadras. Normas de seguridad e higiene para el uso de herramientas y máquinas para la protección física individual y colectiva. Procesos de transformación de materiales: aserrado, limado, tratamiento superficial, trazado, corte, unión, perforación, doblado, plegado, moldeado, pestañeado,

ES COPIA

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



remachado, soldadura blanda, cepillado, cortes rectos y curvos, desbastes, ensambladuras.

En una etapa posterior, y como parte de un proceso de creciente complejidad se desarrollarán los siguientes conocimientos y saberes:

Metalurgia: características y uso de chapas, planchuelas, perfiles y caños. Reciclaje de materiales de descartes de autopartes y otros. Mediciones e instrumentos de medir específicos. Transformaciones de los metales: procesos térmicos como fundición, templados y otros. Uniones y soldaduras de distintos metales como aceros, aluminios, polímeros y otros. Uso de hornos, fraguas y soldadoras de distintas características. Procesos de plegados, cortes, moldeados. Normas de seguridad e higiene para prevenir accidentes individuales y colectivos.

En un nuevo nivel de complejidad, los Talleres profundizan el tratamiento de conocimientos y saberes tanto, en tipo de materiales, sus transformaciones y sistemas, como en el diálogo con la especialidad que se desarrollará en el Ciclo Orientado.

### **CONOCIMIENTOS Y SABERES IMPLICADOS EN EL ABORDAJE DE LOS NUDOS PROBLEMÁTICOS DE DIBUJO TÉCNICO**

Diseños de croquis – boceto y perspectivas a mano alzada. Instrumentos específicos del Dibujo Técnico. Trazos geométricos en la construcción de las formas en el plano. Normas del Dibujo Técnico: simbología, presentación, acabado. Representación de figuras geométricas simples y su complejización con el uso de perspectivas hasta llegar a piezas específicas más desarrolladas.

Relación de cuerpos con el plano a través de sistemas de representaciones. Software de diseños sencillos y más complejos como el CAD.

En una etapa posterior, aplicar los conocimientos y saberes de Dibujo Técnico en los procesos tecnológicos y en aplicaciones de la vida cotidiana. Problematizar y aplicar las normas referidas a la obtención, posición y acotación de las vistas de un cuerpo. Los fundamentos del Dibujo Técnico son utilizados para las lecturas e interpretaciones de planos y diseños más complejos, en consonancia con las normas, que dialogan con las realidades y tecnologías emergentes. Los instrumentos específicos del Dibujo Técnico se utilizan con precisión y se analizan las ventajas y desventajas en ampliar detalles a través del software de dibujos asistidos.

### **CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA**

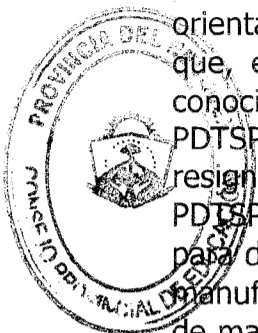
Desde el Área Tecnología se promueve el diálogo entre el Dibujo Técnico y los Talleres, como así también el de los diferentes Talleres entre sí. Para concretar este diálogo, se recurre a la propuesta del Proyecto Didáctico Tecnológico Socio Productivo que refiere a una forma de pensar en conjunto dentro de la escuela para concretar una enseñanza integrada y en relación con la comunidad escolar. Requiere de un trabajo institucional con las y los docentes del Área, ya que deberán acordar las problemáticas a abordar en PDTSP y en cada espacio curricular para garantizar los conocimientos y saberes del Ciclo Básico Común en el Área Tecnología, partir de una problemática intersectada por las Perspectivas, los Núcleos Interdisciplinarios y los Nudos Disciplinarios. Se trata de diseñar y poner en práctica PDTSP, teniendo en cuenta que los conocimientos y saberes abordan problemas contextualizados y desde un colectivo de estudiantes y docentes.

A través de hacer las tareas planificadas, se aprenden prácticas concretas para manipular herramientas y materiales que permitirán resolver problemas y diseños



ES COPIA

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



orientados a la producción manufacturera artesanal, en serie e industrial. Se analiza que, en base al diseño y su construcción, se toma un camino para aprender los conocimientos que resuelven los problemas seleccionados. Pasa por ver qué tipos de PDTSP (problemas) se pueden resolver de manera práctica y que ellas se resignifiquen en los aportes que se puedan hacer en lo social. A modo de ejemplo de PDTSP, se propone el diseño y la construcción de señales viales con adaptaciones para disminuidos visuales. Este proyecto implicará: el diseño, luego medición, corte y manufactura con máquinas y herramientas, analizando previamente la disponibilidad de materiales, para lo cual se propone reciclar los apropiados para la construcción de nuevos objetos. Por otra parte, se propone trabajar con electricidad para agregar a las señales luces LED. Este ejemplo de PDTSP para el Área Tecnología resignifica las prácticas históricas que tienden a ser individuales, impuestas y repetitivas. Se necesitan prácticas individuales, para desarrollar destrezas, pero luego se vuelcan en los procesos colectivos de enseñanza y de aprendizaje y de aplicación en el contexto social de la escuela.

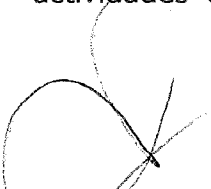
En los Talleres de las Escuelas Secundarias Modalidad Técnica se pueden ver, en los tres primeros años del Ciclo Básico, dos tipos de conocimientos y saberes: uno es en las Prácticas como el buen manejo de instrumentos de medición y máquinas herramientas, con el objeto de transformar materiales en Objetos y Sistemas Tecnológicos. Y por otra parte, los conocimientos y saberes de las Teorías que sustentan dichas Prácticas. Esto sucede en todas las secciones de Taller como por ejemplo Ajuste, Hojalatería, Electricidad, Soldadura, Carpintería, Herrería, Química, Fundición y Construcciones, entre otros.

Luego, en el Tercer Año, los Talleres se complejizaran según la Especialidad que adopte cada escuela para el Ciclo Superior Orientado, como por ejemplo Electromecánica, Construcciones, Electrónica, Química, entre otras. Esta complejidad y vinculación aportará a las y los estudiantes para que puedan realizar una acertada elección del Ciclo Superior Orientado.

En el desarrollo de los conocimientos y saberes específicos de cada Taller se debe considerar la complejidad de las prácticas que deberá aprender el estudiantado, que en este caso se trata de procedimientos. Esto conlleva, al realizar las actividades en un aprendizaje directo, una estrategia metodológica para aprender y comprender significativamente. Las actividades de enseñanza y de aprendizaje propiciarán la autonomía, creatividad, iniciativa del estudiantado de manera individual y luego, en el colectivo grupal, la solidaridad y compañerismo.

En la disciplina Dibujo Técnico se pueden establecer las siguientes bases metodológicas específicas: se potencia el uso de instrumentos específicos (escuadra y reglas, tableros, compás, plantillas) y el dibujo a mano alzada, permitiendo no sólo el desarrollo de la destreza manual, sino también la autonomía progresiva de las y los estudiantes. La adquisición de conocimientos y saberes requiere de su puesta en práctica con ejercicios y actividades de aplicación, que persiguen la resolución de problemas geométricos mediante la reflexión sobre los conceptos aprendidos, evitando la resolución mecánico-memorística. La escala y la Normalización sobre los conceptos-base otorgan al Dibujo Técnico su carácter universal. Las y los estudiantes serán conscientes de ello al utilizarlos en la interpretación de planos, empleo de los distintos sistemas de representación y aplicación de las escalas. La utilización de objetos o sistemas tecnológicos contextualizados, como base de las actividades propuestas, permitirá al estudiantado establecer conexiones entre el dibujo y su entorno, facilitando la incorporación de conocimientos y saberes. La introducción de actividades de Dibujo Técnico en producciones de diseño propias de estudiantes,

**ES COPIA**

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



calificadas con color y texturas, les permite desarrollar su expresión y creatividad, y establecer relaciones entre el arte, la estética y el Dibujo Técnico. También, se contribuye significativamente al desarrollo del respeto por las producciones y opiniones del conjunto y la participación en procesos de intercambio de opinión en el aula.

Estas bases metodológicas específicas se dirigen a dotar a la materia de un carácter formativo, orientador y de articulación con el Ciclo Superior Orientado.

### **EVALUACIÓN**

La evaluación integra el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Por lo cual, teniendo en cuenta su carácter pedagógico, político y epistémico, está ligada al diseño de estrategias de enseñanza y de aprendizaje, como parte del proceso continuo. En ese sentido, la mirada está centrada en el proceso de aprendizaje del estudiantado, que posibilita la construcción de nuevas estrategias de enseñanza por parte de las y los docentes. El Área tiene como propuesta elaborar PDTSP en los que se realiza un trabajo colaborativo, que permite la coevaluación y la autoevaluación entre el estudiantado y docentes.

Dentro del Área se evalúan procesos y resultados, esto significa que es tan importante el desarrollo de las actividades, como la producción obtenida. Es necesario que docentes anticipen los criterios de evaluación para el desarrollo del trabajo a realizar. En este sentido, se deben explicitar cuestiones tales como qué se evaluará, quién participará de esa evaluación, qué lugar ocupa esta instancia en la acreditación, categorizando los conocimientos y saberes, de acuerdo a los Núcleos y Nudos desarrollados anteriormente. Algunos criterios son: disposición al trabajo colaborativo, capacidad de involucrarse con la tarea, capacidad de resolver problemas prácticos, capacidad de argumentar y reflexionar, entre otros.


### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Allard Serrano, J. M. (2001). ¿Diseño como disciplina? *ARQ*, (49), pp. 2-4.  
Recuperado: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?=37504902>
- Buch, T. (1999). *Sistemas tecnológicos*. Buenos Aires: Aique.
- Datri, E. (2010). *La tecnociencia y la tecnocultura en la era de la globalización*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Delgado Ramos, G.C (2015). *Biodiversidad, desarrollo, sustentable y Militarización*. Colección El Mundo Actual: Situación y Alternativas. México: Universidad Nacional Autónoma de México
- Martín M. - González (2002). Reflexiones sobre la educación tecnológica desde el enfoque CTS. *Revista iberoamericana* N°28, pp. 17-59.

### **BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA**

- Acevedo, J.A (1998). Análisis de algunos criterios para diferenciar entre ciencia y tecnología. *Enseñanza de las ciencias*, 16(3), pp. 409-420.
- Lanz Rodríguez, C. (2011). Buen vivir: una opción para cambiar el modo de vida. Recuperado de [www.rebellion.org/docs/143371.pdf](http://www.rebellion.org/docs/143371.pdf)
- Borón, A. (2013). *América Latina en la Geopolítica del Imperialismo*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Luxemburg
- Gilbert, J.K. (1992). The interface between science education and technology education. *International Journal of Science Education*, 14(5), pp. 563-578.
- Norman, D. (1993) *Ordenadores, electrodomésticos y otras tribulaciones*. Barcelona: Plaza & Jones.

**ES COPIA**

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



- Sahlberg P. (2016) El cambio educativo en Finlandia. Buenos Aires, Argentina. Editorial Paidós
- Santos Guerra, M. (2014). *La evaluación como aprendizaje*. Madrid. Marcea
- Durán O. (2011) El diseño industrial y el cambio tecnológico. *Revista Colombiana de filosofía de la ciencia*. XI, (22), pp-97-114. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/414/41421595009.pdf>

### Videos

- Lopresti, H. (Productor) (2012). *Historia de la escuela Técnica Argentina*. Recuperado <https://www.youtube.com/watch?v=4cp4PiU6SbM&t=6s>
- Kuri, N. (Productor) (.2015). *La bauhaus. Movimientos de la cultura Universal*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=LEQWbubxwsQ&t=349s>
- UAM (Productor) (2015).. *Escuela de Ulm. Design.2704*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=ni72mNDNBV4&t=10s>
- Marcellesi F. (Productor) (2013). *Calcuta Ondoan. Teoría del Buen Vivir, la ecología política y la economía ecológica*. Calcuta Ondoan. Recuperado de [https://youtu.be/XgyLjy\\_xc8c](https://youtu.be/XgyLjy_xc8c)
- CLACSO TV. (2016). *No hay derrotas definitivas*. Buenos Aires: Megafo, Clacso. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=lrZteFB1gVA>
- Universidad Andina Simón Bolívar. (Productor) (2015). *Buen vivir, Sumak Kawsay: una oportunidad para imaginar otros mundos*. Sede Ecuador. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=JSTjNhS8qi0&t=17s>

## 6.3.6 TECNOLOGÍA AGROPECUARIA

### FUNDAMENTACIÓN

Es importante señalar que el Ciclo Básico Común no debe marcar un límite taxativo entre la formación general y la formación específica; por el contrario, es posible construir intersecciones entre dichas formaciones en ambos ciclos a través del diseño de espacios curriculares que aborden la especificidad de la modalidad en el CBC y, al mismo tiempo, otros que sostengan la lógica de la formación general en el Ciclo Orientado. De este modo, lo común nos permite lidiar con la profunda fragmentación que existe actualmente en el nivel secundario y que ha resultado en la constitución de cada escuela como una "isla" manejándose con sus propios criterios y principios, incluyendo las escuelas secundarias modalidad técnica con orientación agropecuaria. Superar dicha fragmentación y dispersión recurriendo a "lo común" es lo que permite garantizar igualdad, es lo que posibilita a estudiantes rurales y urbanos, de sectores más y menos favorecidos acceder a la educación, al conocimiento y a la participación de un cuerpo de conocimientos de lo común - general, universal - del cual nadie puede ser excluido. Así construido, el Ciclo Básico Común para todas las Modalidades de la Educación Secundaria es lo que permite darle concreción al principio de Justicia Curricular, entendiendo que todo el estudiantado debe tener igualdad en el acceso a una formación curricular equivalente en toda la provincia.

La Modalidad de Educación Agropecuaria, se encuentra inscripta en los lineamientos que emanan de los Marcos Socio Político Pedagógicos y Didáctico. De modo que, Principios tales como Igualdad Educativa, Justicia Curricular, Gratuidad, Universalidad, entre otros, atravesados por las Perspectivas de Género, Ambiente, Inclusión, Interculturalidad y Derechos Humanos, se convierten en los soportes ético-políticos de la educación secundaria en su conjunto. El área de Tecnología Agropecuaria está

ES COPIA

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



integrada por los Talleres y asignaturas de la formación específicas agrupadas en tres espacios curriculares: Tecnología Animal, Tecnología Vegetal, Tecnología del Mantenimiento.

Por lo mismo, y para el caso de la Escuela Provincial de Educación Agropecuaria (EPEA) la construcción de conocimientos y saberes de la enseñanza escolar expresada en el Diseño Curricular no puede quedar subsumida por el pensamiento y la práctica agropecuaria hegemónica que responden a los intereses y perspectivas empresariales. Al respecto, es el profesorado en su conjunto el responsable de no reproducir acríticamente el paradigma productivo dominante y, por ende, no atar la Modalidad Agropecuaria a la racionalidad del mercado y sus injustas, desiguales e insustentables lógicas de reproducción.

Si lo que se enseña en las escuelas agropecuarias no supera la segmentación de espacios y Áreas curriculares, difícilmente sea posible proponer a nuestro estudiantado la construcción de una sociedad menos fragmentada. Para ello, resulta necesario entender que el campo formativo de estas escuelas es mucho más amplio que una orientación específica. Y esto no supone desplazar la discusión sobre la pertinencia de los contenidos propios de la producción agropecuaria sino, antes bien, situar el análisis en una mirada holística del currículum.

Atravesada por las dimensiones educativas y productivas, la escuela agropecuaria tiene la oportunidad de situarse en clave de interpelación política, epistémica y pedagógica de los sentidos otorgados y a otorgar a esta Modalidad de la educación secundaria. Para ello, debe profundizar la mirada sobre los intereses en pugna de modo tal que la resolución de la tensión, permita integrar la formación técnica con las perspectivas e intereses de los sectores populares, de las comunidades involucradas. Es desde esos intereses y en una perspectiva emancipadora y decolonial del orden social instituido, que la escuela agropecuaria tiene una tarea en el diálogo intergeneracional que excede la formación específica, para implicarse en la construcción de nuevos y liberadores sentidos. Estos sentidos político-pedagógicos deben ayudar a recrear el compromiso social, en contraposición a posturas que pretenden legitimar viejas y nuevas formas de desigualdad bajo el siempre vigente paradigma del "progreso" y el "desarrollo".

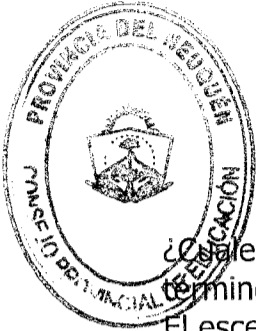
La Escuela Agropecuaria tiene la oportunidad de resituarse en un paradigma de producción y consumo contra-hegemónico al vigente. Para ello, se parte de la denuncia de un modelo productivo que -sustentado en el lucro privado- desafía los límites biofísicos del planeta, desarrollando la ciencia y la tecnología según los intereses de las corporaciones transnacionales bajo el discurso de la innovación y la falacia del desarrollo sustentable. Como dice Pengue<sup>197</sup>(2017):

El planeta no aguanta más, hay una fuerte presión sobre bienes naturales de base como la tierra, el agua, la biodiversidad, los recursos energéticos. Estamos en lo que se conoce como una economía marrón, un modelo de producción que crece a costa de explotar y agotar los recursos naturales sin reconocer las externalidades: los costos sociales y ambientales que eso implica...la ciencia también puede tener un rol si

196 Agricultura, Arboricultura, Cunicultura, Horticultura, Parques y jardines, Avicultura, Mantenimiento de Chacra, Fruticultura, Ganadería, Máquinas agrícolas, entre otras.

197 Walter Pengue, ingeniero agrónomo y único científico argentino que integra el Panel Internacional de los Recursos de la ONU, es titular de la cátedra de Economía Ecológica de la Universidad Nacional de General Sarmiento y miembro del Grupo de Ecología del Paisaje y Medio Ambiente de la UBA.

ES COPIA



piensa en la gente, en lugar de trabajar como furgón de cola de las corporaciones internacionales con el discurso de la innovación ... los indicadores muestran una advertencia para que la civilización actual haga todo de otro modo (...) si seguimos pensando en términos de "crecimiento", no hay solución. (p. 39).

¿Cuáles son algunos de esos indicadores que una Educación Agropecuaria situada en términos emancipadores y decoloniales no podría soslayar?

El escenario presente y a futuro, bajo este modo de producción, muestra agotamiento de los suelos, del agua y una brutal pérdida de la biodiversidad; la concentración de la tierra, la expansión de lo urbano sobre lo rural mediante el éxodo de familias campesinas a las periferias urbanas; los tiempos industriales de engorde de aves y ganado; el uso masivo de agroquímicos, la producción transgénica, el patentamiento de semillas y la pérdida de soberanía alimentaria, son algunos de esos indicadores.

Son estas realidades las que interpelan fuertemente a la Educación Agropecuaria en el siglo XXI y le plantean la posibilidad, y necesidad política, epistémica y pedagógica de construir rumbos educativos en consonancia con los intereses populares y comunitarios. Para ello, la Producción Agropecuaria Ecológica es un modelo que propone algo superador frente a la crisis energética, la degradación de la diversidad y de los suelos, la expansión urbana y los impactos derivados del cambio climático. Y es que la Producción Agropecuaria Ecológica no significa solamente producir de un modo diferente, sin agroquímicos ni hormonas de crecimiento, sino que implica el manejo ecológico de los bienes comunes<sup>198</sup> - ya no "recursos naturales"<sup>199</sup>- a través de formas de acción colectiva que recupera escenarios de solidaridad, cooperación y salud. Una Producción Agropecuaria Ecológica que denuncia la presentación de los agrotóxicos como fitosanitarios en nuevos Planes de Estudio y que va más allá de la producción orgánica que requiere de una certificación que encarece el producto y llega a una élite. La Producción Agropecuaria Ecológica apunta a una certificación participativa con las instituciones de cada pueblo, sin agregarle costo a los productos. En definitiva, concebir a la actividad agropecuaria no como una actividad económica más sino, y en lo fundamental, como una producción que debe ser entendida en su multifuncionalidad en relación al ambiente, a la soberanía alimentaria y las culturas locales, a la organización comunitaria y su prioridad de la vida por sobre la competencia y el lucro privado.

En este contexto, se proponen los siguientes ejes para el desarrollo del Área: Soberanía alimentaria y tecnológica; Economía social y solidaria; Ecología política.

198 Este concepto está desarrollado en la Perspectiva Ambiental, en el Área Ciencias Naturales, en el Área Ciencias Sociales, Económicas y Políticas: "...la distinción que podemos hacer entre tierra y recursos naturales, bienes a ser apropiados por la humanidad, en contraposición con el concepto de territorio y **bienes comunes o sociales** que buscan una relación armónica e integral entre sociedad y naturales, como partes integrantes de un todo cuyo horizonte es en buen vivir."

199 Es necesario superar la concepción y denominación de "recursos naturales", que supone por un lado un marcado antropocentrismo jerárquico, y por otro, fortalece la ideología funcionalista que tiene el capital sobre estos bienes, concebidos como meros recursos. Considerar estos bienes, como comunes, significa que no puede recaer sobre ellos ninguna forma de privatización. Disputar de entrada esta noción, permite abrirle paso a la idea de bienes comunes, coloca en el centro de la discusión el carácter relacional comunitario y colectivo que histórica y geográficamente los pueblos han establecido con los bienes comunes y otras fuentes y medios de existencia, para garantizar la reproducción de la vida. (Alimonda, 2017)

ES COPIA



### La Soberanía alimentaria señala:

El derecho de cada pueblo, comunidad y país a definir sus propias políticas agrícolas, pastoriles, laborales, de pesca, alimentarias y agrarias que sean ecológicas, sociales, económicas y culturalmente apropiadas a sus circunstancias exclusivas. Esto incluye el derecho real a la alimentación y a la producción de alimentos, lo que significa que todos los pueblos tienen el derecho de tener alimentos y recursos para la producción de alimentos seguros, nutritivos y culturalmente apropiados, así como la capacidad de mantenerse a sí mismos y a sus sociedades (Foro de ONG/OSC, 2002, p. 1).

Complementando este derecho de las comunidades a definir sus propias políticas agropecuarias, la soberanía alimentaria se acompaña de la soberanía tecnológica. Esta relación implica una mirada crítica hacia las tecnologías vigentes y una mirada que recupera el uso de tecnologías ancestrales sustentables y armoniosas con el entorno socio ambiental.

En este sentido, es un desafío pedagógico, didáctico y político repensar tanto la formación general como la específica para construir otros futuros posibles desde la escuela.

Por su parte, la **Economía Social y Solidaria** brinda la posibilidad de transferir aquellos valores y principios basados en los Derechos Humanos, y que se trabajan continuamente en los espacios educativos, al ámbito económico. El cooperativismo, entendido como escuela de formación solidaria y ejemplo de formas alternativas de organizar la producción y el comercio, demuestra que es posible y necesaria otra forma de entender los instrumentos y las relaciones económicas. En el área de Ciencias Sociales, Políticas y Económicas se afirma que:

La economía solidaria busca responder a las necesidades materiales y afectivas de las personas en base a la autogestión y la reciprocidad. Se basa en las personas y no en el Capital, estimula relaciones de cooperación y solidaridad; propone espacios de empoderamiento frente a realidades sociales, económicas y políticas. Se contrapone a la economía capitalista que tiene como centro su propia reproducción basada en el lucro, la propiedad privada y la alienación del trabajo...La economía solidaria propone resignificar el trabajo en función de lo que proporciona en crecimiento personal y no por su medida mercantil.

En este marco, se incluye un campo de análisis, crítica y enunciación plural mediante la **Ecología Política**. En la Perspectiva Ambiental de este Diseño se afirma que el término fue acuñado por Eric Wolf para indicar un campo interdisciplinario en construcción que apuntaba a la dinámica de la gestión de los territorios, con visión de largo plazo y de innegable naturaleza colectiva frente a la propiedad privada, las acciones individuales y la gestión cortoplacista. En el contexto de América Latina, desde que se conformó como campo de conocimiento, se va construyendo una relación de "permanente intercambio y retroalimentación con los muy diversos movimientos y luchas que protagonizan conflictos en diferentes escalas y circunstancias, recogiendo las críticas a los modelos de desarrollo de vigencia hegemónica y delineando con ellos otros futuros posibles". (Alimonda, Toro Pérez y Martín, 2017, p.14)

ES COPIA

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

Esta mirada requiere cambios en los enfoques de la enseñanza agropecuaria suscitando la reflexión antes que la acción en la práctica habitual en los sectores didáctico-productivos. Las actividades "a campo" serán planteadas desde una perspectiva integradora del currículum, incorporando la mirada de las Ciencias Sociales y el particular enfoque de la Sociología rural, como así también la articulación con las otras áreas curriculares que promuevan la comprensión integral de las problemáticas a enseñar y a aprender.



### **PROPÓSITOS**

- Fomentar el manejo ecológico de los bienes comunes a través de formas de acción colectiva que presente alternativas a la crisis de sustentabilidad y degradación ambiental actuales.
- Integrar conocimientos y saberes provenientes de diversas áreas curriculares para explicar y comprender problemáticas agroecológicas locales y regionales.
- Impulsar la producción agropecuaria de base ecológica que, recuperando la diversidad cultural campesina, indígena y familiar, elimine los riesgos socioambientales producidos por la uniformidad de la agricultura industrial.
- Propiciar actividades agrícolas y pecuarias familiares de base ecológica capaces de recuperar suelos, incluir población urbana y periurbana, mejorar la calidad alimentaria y nutricional de la población y crear redes de intercambio sustentadas en los principios del comercio Justo.
- Recuperar escenarios de solidaridad y cooperación socioeducativos que propicien el trabajo agropecuario ecológico a escala local y regional generando lazos con otras instituciones<sup>200</sup> para desarrollar alternativas de intervención comunitaria según las necesidades, intereses y recursos existentes.

### **OBJETIVOS**

- Construir conocimientos y saberes para desarrollar actividades productivas en relación con la utilización de los bienes comunes, con especial énfasis en la biodiversidad.
- Interpretar e interpelar procesos socio productivos agropecuarios contextualizados económicamente.
- Diseñar y desarrollar modelos de proyectos productivos en diversas escalas: escolar, familiar, comunitario.
- Construir conocimientos técnicos específicos para intervenir en el desarrollo de unidades productiva de la cadena de valor en el sector agropecuario.
- Desarrollar prácticas específicas en el manejo de herramientas y maquinarias y la resolución de problemas prácticos específicos de los sistemas productivos.
- Construir conocimientos y saberes específicos que resuelvan problemáticas de mantenimientos de los sistemas productivos agropecuarios.
- Analizar y desarrollar prácticas relacionadas con las normas de seguridad e higiene en diálogo con los fundamentos del buen vivir y el uso de los bienes comunes, tanto a nivel colectivo como personal.

### **NÚCLEOS PROBLEMÁTICOS DEL ÁREA**

- La importancia de recuperar prácticas agropecuarias ancestrales como modelos productivos que perviven y resultan alternativos a las prácticas hegemónicas vigentes.

200 Universidad Nacional del Comahue, INTA, Agricultura Familiar, Confederación Mapuche, PRODA.



- Las prácticas agropecuarias como parte de una trama socio histórica, productiva, económica, laboral con impacto social comunitario.
- Las problemáticas de relevancia social ambiental locales y regionales se abordan interdisciplinariamente para la construcción de proyectos comunitarios educativos.
- Las lógicas de producción agropecuaria comunitaria, colectiva, artesanal, industrial en contextos socio económico y político locales, regionales, nacionales teniendo presente tiempo, espacio, recursos y sujetos de los procesos productivos.
- La planificación y gestión de proyectos didácticos productivos y de planes de transformación agropecuaria fundamentados en la concepción de la soberanía alimentaria y los bienes comunes.
- La soberanía alimentaria potencia la concepción de bienes comunes en búsqueda del buen vivir frente a la visión de agronegocios basada en la oferta y la demanda del mercado.
- En la soberanía tecnológica, el Estado y las Organizaciones comunitarias regulan y resguardan el genoma de la biodiversidad como bien común y promueven el desarrollo de la biotecnología desde una mirada regional.
- Las normas de seguridad, higiene y buenas prácticas de manufactura y producción agropecuarias en el diseño y desarrollo de los proyectos didácticos productivos.
- Los proyectos socio económico productivos agropecuarios se articulan con los conocimientos y saberes del conjunto de áreas y disciplinas para el desarrollo de concepciones sociales holísticas.

#### NUDOS PROBLEMÁTICOS DISCIPLINARES

- Relaciones de las propiedades de los insumos materiales, el tipo de operaciones técnicas realizadas y las características de los productos obtenidos en relación a la dimensión socioambiental.
- Las prácticas tecnológicas de transformación de insumos que emplean microorganismos para obtener o mejorar productos, plantas o animales en la industria alimenticia, en la agricultura y la ganadería, en el tratamiento de residuos, entre otros.
- Las prácticas tecnológicas para el cultivo de vegetales y cría de animales se fundamentan en la interrelación de conocimientos y saberes provenientes de, tanto del área de Ciencias Naturales, como de Ciencias Sociales, Económicas y Políticas.
- Los conocimientos y saberes sobre la gastronomía popular y regional en el desarrollo de proyectos didácticos productivos en el marco de economías solidarias y ecosociales.
- Los procesos de producción agropecuaria y las variables tales como: la cantidad y la variedad de los productos, el modo de organización en diferentes tipos de establecimientos productivos, la reutilización de insumos, el valor agregado de las materias primas propias de las economías regionales, en un contexto de valorización del trabajo desde un sentido emancipador.
- Las normas de seguridad e higiene se aplican en las actividades de los proyectos didácticos productivos para el resguardo de la integridad física, grupal e individual, y en prevención de daños ambientales.

ES COPIA

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



### CONOCIMIENTOS Y SABERES A DESARROLLAR EN EL CBC

Los núcleos de áreas y nudos disciplinarios se concretizan en los siguientes conocimientos y saberes según grados de complejidad en los distintos años del CBC.

Los componentes del suelo y sus propiedades, Procesos de formación. Buenas prácticas de uso del suelo. El suelo, el agua y el aire como bienes comunes. Calidad y disponibilidad de agua. Papel de animales y plantas en el ciclo de la materia. Interrelaciones de los sistemas agropecuarios. El concepto de bien común como superador del paradigma de los recursos naturales.

Características y clasificación de seres vivos. Plantas y animales en la producción agropecuaria. Labores culturales: labranzas primarias y secundarias y de siembras o implantación de vegetales. Cuidados de los cultivos. Nutrición y reproducción animal. Métodos de crianza y plántulas reproductoras. Interacción de plantas y animales en la alimentación.

El clima y su relación con los procesos productivos. Clima y tiempo climático. Factores climáticos. Características climáticas de la región. Procesos de control y formas de prevención de factores climáticos adversos a la producción agropecuaria.

Los microorganismos en los sistemas agropecuarios. Características y clasificación de microorganismos y su relación con los procesos productivos agropecuarios. Tratamiento de los residuos orgánicos e inorgánicos. Reciclaje y elaboración de compost.

Las prácticas agropecuarias en los procesos sociohistóricos: estudios de casos en diferentes tiempos y espacios históricos. El caso de Naturaleza Viva de la Provincia de Santa Fe.

Labores culturales. Tipos de siembra y rotación de cultivos. Diferentes modelos de riego y su intervención en los procesos productivos. Tipos de drenajes y su manejo.

Uso de fertilizantes, abonos y enmiendas. Operaciones de cosecha y poscosecha. Diferentes tipos y características de máquinas, herramientas y construcciones agropecuarias. Uso e impacto de las tecnologías en los sistemas agropecuarios. El uso de los agroquímicos y sus efectos socioambientales. Análisis socioeconómico ambiental de los sistemas productivos.

Recuperación de saberes populares para la producción y revalorización de los procesos productivos en la alimentación como expresión cultural de los pueblos. Formas de organización comunitaria para la producción y el comercio justo de bienes agropecuarios.

Elaboración y tratamiento en pequeña escala de productos alimenticios de origen vegetal y/o animal. Impacto en la economía familiar y comunitaria. Buenas prácticas en la manufacturas.

Conceptualización de plagas, enfermedad infecciosa y parasitaria. Clasificación de parásitos y malezas. Control natural de plagas y malezas. Sanidad y bienestar animales. La sanidad y normativas de seguridad e higiene y su relación con la dimensión socioambiental. Concepto de riesgo. Tipos de riesgos. Normas de prevención en el trabajo agropecuario.

### CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA

Se entiende a los espacios curriculares específicos, como espacios didácticos productivos de formación y de trabajo con las tecnologías agropecuarias. Ellas se relacionan para ofrecer los conocimientos necesarios e integrados de modelos diversificados de producción animal y vegetal y de diseño, y gestión de proyectos didácticos productivos en las dimensiones social, ambiental y productiva.

ES COPIA





Estos espacios combinan el estudio en aula / taller, se organizan mediante guías de acciones sincronizadas cronológicamente a los efectos de contemplar los ciclos biológicos y productivos para la intervención en campo del estudiantado. Se entienden como espacios de formación colectiva con potencial para incluir la participación de productores agrarios, agentes estatales, investigadores y profesionales relacionados con los conocimientos, saberes y objetivos de la escuela secundaria modalidad técnico - agropecuaria.

### **EVALUACIÓN**

La Evaluación es definida en el Marco Didáctico General como Procesual, Continua, Compartida, Formativa, Variada, Connotativa. En este sentido y tomando los Principios Político Pedagógicos que orientan este Diseño, las estrategias de evaluación serán pensadas con la finalidad de consolidar una mirada integral del proceso de enseñanza aprendizaje. Mediante la revisión de la propia práctica, la construcción de conocimientos y la relación de los mismos con el entorno.

Se piensan instancias de trabajo individual y colectivo, con objetivos a corto, mediano y largo plazo. Los dispositivos para evaluar intentarán promover la puesta en marcha de propuestas que integren los nuevos saberes y las perspectivas, vinculadas al entorno social cercano.

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Alimonda, H., Toro Pérez, C. y Martín, F. (coord.) (2017) *Ecología política latinoamericana*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO. Disponible en: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20171030111951/GT\\_Ecologia\\_politica\\_Tomo\\_I.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20171030111951/GT_Ecologia_politica_Tomo_I.pdf)
- Pengue, W. (2017) Agroecología y urbanismo en siglo XXI. *Fronteras*, 15, p. 1-45.
- Zambón, H. (2012) *Hablemos de economía*. Neuquén: Educo.

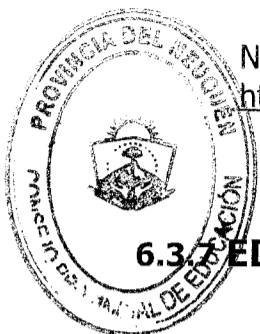
### **DOCUMENTOS Y LEGISLACIÓN**

- Declaración del Foro de ONG/OSC para la Soberanía Alimentaria Roma. 8 al 13 de junio de 2002. Disponible en: [http://www.redes.org.uy/wpcontent/uploads/2008/09/declaracion\\_final\\_del\\_foro\\_de\\_las\\_ongs\\_y\\_movimientos\\_sociales\\_en\\_roma.pdf](http://www.redes.org.uy/wpcontent/uploads/2008/09/declaracion_final_del_foro_de_las_ongs_y_movimientos_sociales_en_roma.pdf)

### **BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA**

- AAVV (2011) La educación Agropecuaria en el país. *Revista Vías. Para la Educación y el trabajo*. Número monográfico (abril) p: 4 - 48. Disponible en: [http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/centros/c\\_valls/Rev.%20Vias%20N%C2%BA%204.PDF](http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/centros/c_valls/Rev.%20Vias%20N%C2%BA%204.PDF)
- AAVV (2018) *Revista Mu*. N° 121. Disponible en: <http://www.lavaca.org>
- Brailovsky, E. - Foguelman, D. (1991) *Memoria verde. Historia ecológica de la Argentina*. Buenos Aires: Ed. Sudamericana.
- Carrasco, A., Sanchez, N. y Tamagno, L. (2012) *Modelo agrícola e impacto socio-ambiental en la Argentina: monocultivo y agronegocios*. Monografía N° 1. AUGM-Comité de Medio Ambiente. La Plata: Asociación de Universidades Grupo Montevideo. Disponible en: [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/24722/Documento\\_completo.pdf?sequence=3](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/24722/Documento_completo.pdf?sequence=3)
- Sarandón, S. y Flores, C. (ed.) (2014). *Agroecología: Bases teóricas para el diseño y manejo de agrosistemas sustentables*. La Plata, Argentina: Universidad

**ES COPIA**



Nacional de la Plata. Disponible en:  
<http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/75868/1/agroecologia.pdf>

### 6.3. EDUCACIÓN FÍSICA INTEGRAL

*"El cuerpo es todavía un enigma denostado y un territorio por descubrir, denostado por lo mucho que nos oculta, por lo demasiado que nos muestra y más aún por lo que debe todavía revelar" Marin Esquivel (2006)*

#### FUNDAMENTACIÓN

La Educación Física Integral debe brindar propuestas de enseñanza significativas que le permitan al estudiantado desarrollar su corporeidad en un contexto sociocultural e histórico.

La corporeidad se construye a nivel social, a nivel psicológico y a nivel biológico e implica integralidad, teniendo en cuenta que el estudiantado siente, piensa, hace en relación con el afuera y es capaz de construir un mundo de significados y alcanzar una vida autónoma.

Según Grasso (2005, citado en Grasso, 2008, p.8):

La corporeidad es la integración permanente de múltiples factores que constituyen una única entidad. Factores psíquico, físico, espiritual, motriz, afectivo, social e intelectual constituyentes de la entidad original, única, sorprendente y exclusiva que es el ser humano: Soy yo y todo aquello en lo que me corporizo, todo lo que me identifica.

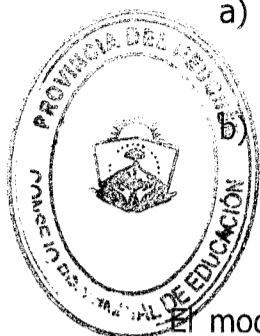
La Educación Física Integral propone dejar de pensar las prácticas educativas que toman por objeto al cuerpo solamente desde las Ciencias Naturales, de sus planteos y sus métodos, para investigarlas también en los términos de las Ciencias Sociales y de la Educación Física como productora de lenguajes significativos. En palabras de Lora (2011):

Esta nueva conceptualización elimina todo el pensamiento cartesiano, hace que el cuerpo recupere su verdadera dimensión y obliga a que toda actividad educativa parta del cuerpo y el movimiento para activar de manera integral las dimensiones: biológica, intelectual, afectiva, ecológica, y relacional. En consecuencia, la educación se convierte, en una educación en el cuerpo y por el cuerpo. Superando la ejercitación física del cuerpo en busca del rendimiento, buscando su vinculación con todas las facultades humanas, conocimientos, emociones y sentimientos así como con todo lo proveniente del mundo. (p.739)

Desde esta perspectiva, la Educación Física Integral:

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

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



- a) A la idea de educación del cuerpo como modelación, normalización, instrucción y disciplinamiento, le opone la de educación desde la vivencia, problematización, acción educativa y práctica reflexiva;
- b) A la idea de cuerpo disciplinado, fabricado, dócil, modelado, entrenado, domesticado, corregido y desarrollado, le opone la idea de cuerpo simbólico, sensible, intensivo, potente, como lugar de las afecciones (entendidas como alteraciones del organismo) y campo de fuerza.

El modelo de cuerpo se construye en un contexto sociohistórico que lo determina, otorgándole una significación y una importancia que varían según la cultura. Por lo tanto, aquel cuerpo exigido muchas veces es inalcanzable para aquellas y aquellos estudiantes que día a día, se ven bombardeados de estereotipos excesivamente demandantes.

Al respecto Bourdieu (2007) señala que:

(...) la probabilidad de sentirse incómodo con el cuerpo de uno... es más fuerte en la medida en que hay mayor desproporción entre el cuerpo socialmente exigido y la relación práctica con el cuerpo que imponen las miradas y reacciones de los y las demás. (p. 117)

La Educación Física Integral, como área de intervención holística, toma como objeto de estudio y de intervención el **cuerpo en movimiento**, focalizando la atención en el estudiantado que, desde su corporeidad y a través de su motricidad y sociomotricidad, se recrea, desarrolla relaciones de convivencia; incorpora y construye conocimientos para mantenerse sano y en equilibrio

La inscripción epistemológica y didáctica del área articula la esfera de la motricidad, ámbito de integración del poder hacer, el saber hacer, el querer hacer y el pensar sobre lo que se está realizando y la esfera de la sociomotricidad.

La esfera de la sociomotricidad tiene lugar cuando la acción motriz se da en interacción con otros y otras por medio de la comunicación y la relación interactiva, se integran los juegos y deportes colectivos, permitiendo el desarrollo de habilidades sociales por medio del trabajo cooperativo en un entorno lúdico.

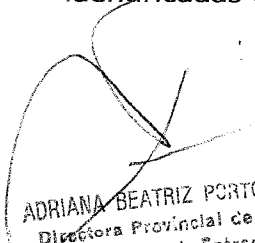
El área tiene como finalidad el abordaje del cuerpo en todas sus dimensiones a saber:

- a) Como soporte biológico que debe ser conocido y sentido por el estudiantado.
- b) Como medio que le permite, a través del movimiento, la comprensión del mundo, la relación consigo mismo, con el espacio, el tiempo, con otros y otras, reconociendo y respetando las posibilidades motrices, cognitivas, lúdicas y deportivas.

Como expresa Tinning (2000, citado en Pérez-Samaniego y Sánchez Gómez, 2001)

(...) los retos a los que se enfrenta la Educación Física tienen que ver cada vez menos con el adiestramiento homogéneo de conductas y más con la aceptación de la diferencia o, lo que es igual, la aceptación de uno mismo/a y de los/las demás.

En este sentido, se rompe con la lógica de atender sólo a aquellos estudiantes que revisten condiciones biológicas y orgánicas que les permiten alcanzar metas identificadas como 'competitivas' en función del rendimiento físico deportivo.

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



La Educación Física Integral democratiza la enseñanza de la disciplina para brindar al estudiantado la misma educación, desde su particular condición e historia y en una interacción con otros y otras y con el mundo.

Por su carácter de Integral, la Educación Física debe estar en constante diálogo con otras áreas curriculares, considerar distintas y variadas propuestas de enseñanza y de aprendizaje, e incorporar en sus prácticas el trabajo pedagógico de carácter colaborativo con la figura de duplas pedagógicas.

En el Ciclo Básico Común la Educación Física Integral sitúa la acción pedagógica atendiendo los desarrollos político-pedagógicos y didácticos de este Diseño Curricular, considerando:

- a) las definiciones de los marcos Socio Político Pedagógico y Didáctico;
- b) al estudiantado con su acervo motriz, social, cognitivo y afectivo;
- c) las trayectorias escolares y su vinculación con la actividad física;
- d) la singularidad de los grupos en cada institución y región de la provincia;
- e) la diversidad de identidades, confiriendo espacio a prácticas diseñadas desde la conformación de grupos mixtos y
- f) las condiciones edilicias, los recursos disponibles, sus posibilidades y límites.

#### **PROPÓSITOS PARA EL CICLO BÁSICO COMÚN**

- Promover la complejización del conocimiento para deconstruir las ideas estereotipadas referidas a los cuerpos, a las sexualidades y a la salud.
- Promover prácticas pedagógicas que posibiliten construir y afianzar, a través del movimiento, la relación consigo mismo y con lo demás.
- Promover la construcción de sentidos culturales<sup>201</sup> y actitudes solidarias, inclusivas, creativas y críticas sobre la cultura y la práctica corporal, así como el desarrollo de hábitos para una vida activa y saludable.
- Promover el reconocimiento y el respeto de las identidades diversas y de las singulares posibilidades motrices y lúdicas, mediante la organización de dispositivos grupales que permitan enfrentar los prejuicios (sexuales, étnicos, de género, de clase, entre otros) que contribuyen a producir y reproducir la subalternización de diversos sectores de la población.
- Promover variedad de actividades ludomotrices para facilitar la posterior transferencia de los conceptos básicos de los juegos deportivos al deporte escolar.
- Generar experiencias significativas que incluyan prácticas corporales en el medio natural, con creciente complejidad y favoreciendo actitudes de integración con el ambiente<sup>202</sup>.
- Propiciar el ejercicio crítico sobre diversas problemáticas que permitan al estudiantado empoderarse y construir alternativas orientadas a dotar de sentido a la acción, de manera de transformar y recrear el medio y a su vez, recibir de éste su influencia para transformarse.

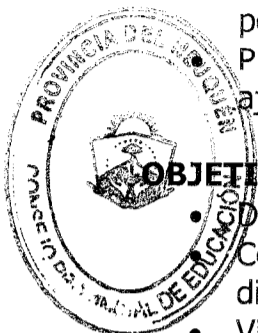
201 Se toma la categoría de sentidos culturales en la misma acepción que propone el Marco Didáctico de este Diseño Curricular, como superadora de la perspectiva de la "enseñanza en valores" con su impronta moralista en la que se encarna el "deber ser".

202 Tal como se afirma en los desarrollos de la Perspectiva Ambiental: "Se entiende por ambiente el campo de relaciones entre la naturaleza y la cultura, de lo material y lo simbólico, de la complejidad del ser y del pensamiento; es también un saber sobre las estrategias de apropiación del mundo y la naturaleza a través de las relaciones de poder que se han inscrito en las formas dominantes de conocimiento".



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

- Promover el análisis crítico de los juegos y deportes hegemónicos para posibilitar la creación de deportes alternativos y otras maneras de jugar.
- Propiciar la creación o recreación de juegos deportivos no convencionales con ajuste a las posibilidades e intereses del grupo.



**OBJETIVOS DEL CICLO BÁSICO COMÚN**

- Desarrollar una actitud crítica ante los estereotipos corporales impuestos.
- Comprender significativamente el cuerpo desde sus múltiples dimensiones, su disponibilidad motriz, funciones y posibilidades.
- Vincular la corporeidad a través de la motricidad con los conocimientos, emociones, sentimientos y todos los factores condicionantes provenientes del contexto.
- Construir conciencia corporal para reconocer su disponibilidad motriz.
- Utilizar selectivamente habilidades motrices combinadas y específicas con creciente ajuste técnico, acorde a lo requerido en cada situación.
- Conocer y disfrutar de diferentes prácticas corporales, lúdicas, y expresivas.
- Construir colectivamente, reglas de juegos y normas de convivencia en un marco de respeto por las diferencias.
- Comprender la competencia como componente necesario y posibilitador de la interacción con otros y otras en un marco de colaboración.
- Conocer los fundamentos y reglas básicas de los deportes.
- Reconocer hábitos de vida saludable que permitan un desarrollo equilibrado y sano.
- Vincular la propia corporeidad con el ambiente natural en una actitud de cuidado por los bienes comunes<sup>203</sup> que ofrece.

**NÚCLEOS PROBLEMÁTICOS DE EDUCACIÓN FÍSICA INTEGRAL**

- El cuerpo como territorio en disputa<sup>204</sup>, los principales dispositivos de dominación impuestos históricamente a través de símbolos de género, edad, clase, razas; el par binario normalidad-anormalidad y su descolonización pedagógica.
- El conocimiento y la comprensión del propio cuerpo en todas sus dimensiones y disponibilidades, y en permanente interacción con el afuera.
- La corporeidad que se construye a nivel social, psicológico y biológico como forma de construcción de identidades y subjetividades.
- La constitución corporal y motriz; proceso de reorganización del esquema corporal del estudiantado adolescente para reconocerse y aceptarse a sí mismo, a otros y otras en sus cambios, posibilidades y limitaciones.
- La salud como el estado de bienestar físico, mental y social desde el cuidado de su propio cuerpo, la adquisición de conocimientos y saberes que permitan adoptar hábitos de actividad física permanente.
- La vida humana en relación armónica con el ambiente y sus posibilidades de interacción, desde una base de respeto, cuidado y mejora de los bienes naturales comunes.
- La construcción de otras formas de jugar; sentidos y significados de los juegos y deportes populares como prácticas sociales, lúdicas y recreativas, situadas en historias, tradiciones y contextos geo políticos.

203 Esta categoría se desarrolla en profundidad en el Área de Ciencias Sociales y en la Perspectiva Ambiental.

204 Este núcleo está vinculado con uno de los núcleos del Área Lenguajes y Producción Cultural.

COPIA

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



Vinculación con otras formas de expresión -teatro, danzas- situadas desde los saberes y significados culturales.



## NIDOS DISCIPLINARES

### La motricidad como manifestación de la corporeidad

Las acciones educativas de la Educación Física Integral favorecen la disponibilidad corporal y motriz a través de un amplio espectro de prácticas corporales y en una construcción gradualmente más compleja y selectiva de las habilidades motrices.

1. Capacidades condicionales: resistencia general y su desarrollo personalizado; la fuerza rápida y la distinción de su desarrollo en diferentes grupos musculares; la flexibilidad y su tratamiento en función de las necesidades personales; la velocidad óptima en las diferentes acciones motrices.
  - a) Resistencia
  - b) Fuerza
  - c) Flexibilidad
  - d) Velocidad
2. Capacidades coordinativas: ajuste general y/o específico para el desempeño motor; para la resolución de situaciones específicas en las actividades lúdicodeportivas, gimnásticas, acuáticas o expresivas, con mayor ajuste al contexto.
  - a) Diferenciación
  - b) Acoplamiento o sincronización
  - c) Ritmo
  - d) Equilibrio
  - e) Readaptación o Cambio
  - f) Orientación
  - g) Reacción
3. Habilidades Motrices Específicas en situaciones variadas para el reconocimiento del efecto de la actividad motriz en los cambios corporales y el desarrollo de las posibilidades motrices. Estos saberes conllevan al diseño y práctica de actividades para los distintos niveles de las habilidades motrices y la incidencia de éstas en la construcción de la conciencia corporal.
  - a) Expresivas
  - b) Atléticoas
  - c) Gimnásticas
  - d) Deportivas

### La expresión como manifestación de la corporeidad

El sujeto que vive/habita su cuerpo como medio de expresión, creatividad y comunicación encuentra en la Expresión Corporal, entendida ésta como uno de los saberes de la Educación Física, la manifestación de su corporeidad desarrollando, explorando y vivenciando diversas configuraciones de movimientos.

- a) Actividades rítmicas basada en distintos géneros musicales.
- b) Juegos visuales y auditivos.
- c) Estructuras relacionadas a ejercicios contruidos, coreográficos individuales y colectivos.

ES COPIA

ADRIANA BEATRIZ PORTO  
Directora F. Física del C. de  
Despacho y Mesa de En. adms  
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION



### La sociomotricidad como manifestación de la corporeidad

Es la dimensión de la motricidad que corresponde al campo de las prácticas que un sujeto realiza en interacción motriz y cooperativa con otros y otras. Esta interacción es fundamental en la configuración de las relaciones sociales del estudiantado, propiciando la comunicación y la participación en el diseño de acciones motrices grupales.

- a) Juegos colectivos donde haya cooperación y/u oposición.
- b) Juegos deportivos no convencionales.
- c) Análisis de conceptos estratégicos, tácticos y técnicos.
- d) Construcciones gimnásticas colectivas.
- e) Construcción de formas coreográficas colectivas.
- f) Danzas en grupo.

### La corporeidad y su relación con el ambiente

El conocimiento del ambiente natural permite generar actitudes responsables de respeto, cuidado, valoración y protección de los bienes naturales comunes, como también la creación de propuestas grupales y comunitarias para tal fin.

- a) Actividades de vida en la naturaleza y campamentiles.
- b) Habilidades motrices adaptadas a terrenos inhabituales.
- c) Juegos cooperativos de desplazamientos, de búsqueda, de orientación.
- d) Juegos deportivos en la naturaleza y su adecuación a las posibilidades del entorno.

### CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA

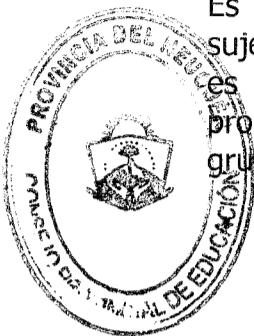
Los y las estudiantes adolescentes que inician la Escuela Secundaria, se encuentran en una etapa de desarrollo y crecimiento en el que se producen cambios corporales, afectivos y sociales significativos, por lo que necesitan realizar un reacondicionamiento de su esquema corporal. Así mismo inician el CBC con una importante implicancia desde lo afectivo, volitivo y social.

La Educación Física Integral abordará dichas problemáticas desde los saberes propios de su disciplina, de manera de permitir al estudiantado construir una corporeidad acorde a esta etapa de su vida.

Para los y las jóvenes, adultos y adultas que se incorporan a la escuela secundaria, en general sin hábitos de actividad física, la Educación Física Integral debe ofrecer un espacio en el cual puedan desarrollar variadas prácticas corporales en articulación con otras áreas del conocimiento, con el propósito de que el estudiantado recupere capacidades de movimientos acordes a sus necesidades, la capacidad del juego y la actividad ludomotriz.

La Educación Física Integral actúa sobre la corporeidad y la motricidad del estudiantado influyendo no sólo en las habilidades motrices, sino también en sus capacidades cognitivas, perceptivas, afectivas y sociales, por lo cual las estrategias pedagógicas deben ser significativas para el estudiantado. Las actividades físicas adaptadas a los intereses y posibilidades del estudiantado facilitan la consolidación de actitudes de interés, disfrute, respeto, solidaridad y cooperación.

En concordancia con las Perspectivas que rigen el Diseño Curricular, las clases de Educación Física Integral serán desarrolladas en grupos mixtos de manera de propiciar prácticas corporales que fomenten el respeto por la diversidad de género y la reflexión sobre las relaciones de poder patriarcales y heteronormativas.

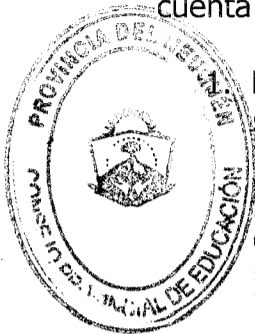


ES COPIA

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

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

Para una construcción situada de la propuesta pedagógica, la docencia debe tener en cuenta los siguientes aspectos:



Las prácticas culturales del estudiantado, las condiciones corporales y motrices, sus posibilidades de comprensión, la biografía corporal y motriz. La Educación Física se ha caracterizado en general, por utilizar estrategias de intervención pedagógica inscriptas en el enfoque conductista que orienta aprendizajes centrados en la reproducción o imitación, limitando al estudiantado en su posibilidad de incorporar alguna crítica o creatividad personal a la consigna. Para enfrentar estas intervenciones:


Es preciso superar el "dictado de tareas" en las que los adolescentes reproducen movimientos en forma acrítica y mecánica en función de la autoridad que el docente representa o, simplemente, porque existen tradiciones deportivas o gimnásticas al respecto que propenden a su reiteración. (Diseño curricular - Provincia de Buenos Aires, 2007)

2. La singularidad de cada estudiante de manera de personalizar la enseñanza permitiendo la participación y el protagonismo, mediante preguntas que permitan dar sentido a los contenidos e integrarlos a sus saberes. Deben propiciar por medio de consignas abiertas, problematizadoras y productoras de conflictos cognitivos, que el estudiantado resuelva problemas motores y actúe sobre su propia constitución corporal. En el mismo sentido:

Habilitar el espacio para la singularidad de cada adolescente o joven requiere que las prácticas docentes realicen propuestas accesibles a todos, posibilitando trayectorias variadas para la formación corporal y motriz, entendiendo a cada estudiante como sujeto de derecho a la educación [...] esto supone dejar atrás propuestas pedagógicas reproductoras de modelos de enseñanza de los deportes ajenos a lo escolar, con sistemas elitistas y excluyentes, que privilegian a los más aptos, lesionando el derecho a aprender. Se deben procurar escenarios solidarios y cooperativos, donde las prácticas deportivas permitan aprender a todos y posibiliten la aceptación de lo diverso. (Diseño Curricular – Provincia de Córdoba, 2011)

3. Estrategias didácticas que faciliten que el estudiantado pueda construir fundamentaciones teóricas sobre lo que hacen, entendiendo por qué y para qué lo hacen, recurriendo a soportes bibliográficos y videos educativos, desde los cuales puedan construir argumentaciones para reflexionar sobre sus prácticas corporales, la gimnasia, el juego, el deporte, el ambiente y el cuidado de la salud.
4. La diversidad de propuestas que fomenten el aprendizaje colaborativo, participativo, con otros y otras, en un clima de respeto por las diferencias y posibilidades, favoreciendo que cada sujeto afirme, desde la práctica corporal colectiva, su autoestima e identidad. Esto servirá de soporte en el desarrollo de sus habilidades sociales reconociéndose como integrante fundamental del grupo al que pertenece y siendo protagonista de la construcción de prácticas culturales contextualizadas y significativas.

ES COPIA

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



5. Las relaciones vinculares y las formas de comunicación entre la docencia y el estudiantado y entre los y las estudiantes.



La propuesta pedagógica del área en el Ciclo Básico Común se direcciona hacia una variedad de experiencias motrices, ludomotrices, gimnásticas, atléticas, acuáticas y de vida en la naturaleza, reconociendo las diferencias respecto de las condiciones físicas y biológicas del estudiantado, pero cuidando que éstas no se transformen en un límite para la participación en estas experiencias.

Esta propuesta podrá ser desarrollada con una batería de prácticas corporales que impliquen contenidos recuperados del 3° ciclo de la Escuela Primaria, en creciente complejidad, como las habilidades motrices específicas, combinadas abiertas y cerradas, los juegos motores, predeportivos, actividades atléticas, gimnasia, entre otros.

En el 1° y 2° año del Ciclo Básico Común, las prácticas deportivas son entendidas como una introducción a los fundamentos básicos de los deportes y los juegos predeportivos. En el 3° año de Interciclo, se comienza con la iniciación al deporte escolar que será desarrollado en el Ciclo Orientado.

A continuación se desarrollan sugerencias de orden didáctico para el trabajo pedagógico en el área.

**En relación a la Motricidad:**

Elaborar con el estudiantado planes de trabajo para el desarrollo de las capacidades condicionales, coordinativas, habilidades motrices especiales y las variables y combinaciones posibles entre ellas, buscando formas y alternativas que permitan adaptar los ejercicios a las posibilidades individuales.

Considerar que la construcción de las habilidades motrices es más eficiente si la práctica de la habilidad es variable que si es constante.

Facilitar la toma de conciencia por parte del estudiantado de su disponibilidad motriz mediante la participación y por medio de preguntas, tales como: ¿Cuál sería el ejercicio adecuado para mejorar tu flexibilidad muscular? ¿De qué otra manera podemos realizar un ejercicio determinado? ¿Podemos organizar diferentes circuitos de actividades combinando habilidades?

**En relación a la Sociomotricidad:**

En el mismo sentido, desarrollar la motricidad en interacción con otros y otras a través de actividades que propongan la comunicación, contra comunicación, las trayectorias, los espacios, los desplazamientos, compañeros y oponentes, reglas de juegos, en situaciones ludomotrices y predeportivas. De esta manera, cada estudiante, en tanto protagonista de la propuesta de enseñanza y en situación grupal, podrá elaborar respuestas individuales y colaborar con las colectivas, reflexionando junto a docentes y pares sobre las problemáticas planteadas.

Por ejemplo, en un juego de oposición, en el que cada equipo debe elaborar estrategias para cumplir el objetivo propuesto, cada estudiante podrá aportar desde las dimensiones motrices, intelectuales y sociales, a la elaboración de la estrategia grupal más conveniente. Algunas preguntas a considerar pueden ser: ¿Qué interpretaciones realizan sobre los conceptos estrategias, tácticas, defensa? ¿Pueden construir estrategias para resolver nuevas situaciones? ¿Cómo se organiza el equipo contrario? ¿Qué actitudes debemos acordar y asumir al participar en juegos y otras actividades grupales?

ES COPIA

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



**En relación a la Expresión:**

La Educación Física Integral debe brindar al estudiantado la posibilidad de acceder y vivenciar distintas manifestaciones de las culturas populares, las cuales proponen otras configuraciones de prácticas motrices. La riqueza de estas manifestaciones alienta el desarrollo de la creatividad y la expresión libre a través de diferentes movimientos rítmicos, gimnasia expresiva, danza, murga, malabares, actividades de relajación y respiración, juegos, entre otras propuestas.

De esta manera, el estudiantado desarrolla su conciencia corporal logrando fluidez, intensidad, tensión o soltura de movimientos; se vincula con otros lenguajes expresivos mediante el uso de diferentes instrumentos, tales como el sonido, la palabra, el gesto, el ritmo, entre otros.

**En relación con el Ambiente:**

Todas y cada una de estas prácticas corporales deben ser desarrolladas en relación a los diversos ambientes. Las actividades de vida en la naturaleza promueven el aprendizaje de habilidades necesarias para el adecuado desempeño motor en cada ambiente, en función de las problemáticas que éstos presenten. La interacción y relación armónica con el mismo, contribuirá al desarrollo de una conciencia respecto de su valor como bien natural y de la necesidad de su protección y conservación. El desarrollo de la motricidad, la sociomotricidad y la expresión pueden darse en diferentes espacios naturales, mediante la planificación e implementación de actividades campamentales, de supervivencia, caminatas, escaladas, juegos y la organización de espacios para la reflexión respecto de los siguientes interrogantes: ¿Cómo debemos organizar y realizar nuestras actividades protegiendo al mismo tiempo las especies vegetales y animales del lugar? ¿Qué actividades ludomotrices podemos realizar en grupo en los ambientes naturales para conocerlos, disfrutarlos, recrearnos y vincularnos con ellos? ¿Qué necesitamos saber para poder participar en la programación e implementación de prácticas corporales y ludomotrices en cada ambiente?

En síntesis, teniendo en cuenta que la Educación Física Integral actúa sobre la corporeidad y la motricidad considerando al estudiante como sujeto integral, las estrategias de intervención pedagógica:

- Deben atender su singularidad facilitando el logro de saberes corporales, motrices y ludomotrices en ambientes diversos.
- Deben centrarse en el sujeto que aprende y en sus necesidades de constitución corpórea-motriz, para facilitar el desarrollo de su autonomía, su vinculación social y el respeto por otros y otras.
- Deben posibilitar la participación e inclusión de todo el estudiantado según sus posibilidades e intereses.
- Deben orientar los aprendizajes desde una variedad de propuestas que direccionen consignas productoras de problemáticas que permitan el protagonismo del estudiantado en la elaboración de propuestas didácticas que den sentido a la acción.

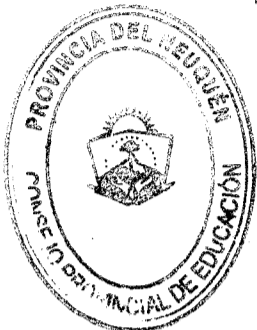
Una enseñanza de la Educación Física Integral basada en la comprensión del ser y el hacer corporal y motor, será posible si los y las docentes proponen actividades para la reflexión, permitiendo de esa manera que el estudiantado alcance un aprendizaje motor comprensivo.

ES COPIA

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

### **EVALUACIÓN**

El Marco Didáctico General se inscribe en una perspectiva crítica de la evaluación e indica que



(...) evaluar es más que medir o acreditar y, por lo tanto, implica buscar, pensar y crear nuevos formatos de evaluación trascendiendo la acreditación basada en la mera calificación en resultados obtenidos a partir de instrumentos calificadorios.

En el proceso de enseñanza y de aprendizaje se evalúan procesos y productos en tanto estos no sean acabados sino parte de un devenir dinámico. La evaluación es una constante y no sólo se centra en el estudiantado, sino que también incluye al colectivo docente y sus prácticas.

En concordancia con las definiciones epistemológicas y didácticas que estructuran el área, la evaluación debe ser procesual, continua, sumativa, formativa, connotativa. Como proceso, combina estrategias de co-evaluación y de auto-evaluación, implicando al estudiantado y a la docencia, e instancias grupales e individuales.

La evaluación adquiere significado tanto para el estudiantado como para el colectivo docente. El estudiantado mediante actividades de evaluación situadas, de carácter comprensivo y en diálogo estricto con lo enseñado, demuestran que han aprendido, reconocen los aprendizajes incorporados, identifican sus dificultades y organizan estrategias de superación.

Para la docencia, es el proceso que le permite obtener información fundada sobre los alcances y límites de sus propuestas didácticas para rediseñar las mismas atendiendo los logros, dificultades, intereses y necesidades del grupo escolar y de cada estudiante en particular.

En el marco de un proceso de evaluación situada, la docencia del área debe considerar, apreciar y valorar la actuación motriz de cada estudiante, desde un desempeño integral. Es decir, no sólo observar la ejecución motora desde sus aspectos tecnomotrices, sino considerar también el esfuerzo demostrado para aprender, su vinculación con otros y otras y la predisposición de colaboración y sostenimiento grupal. Evaluar también relevando lo que cada estudiante piensa sobre su desempeño y su interacción con otros y otras en la tarea realizada.

Las evaluaciones sobre el desarrollo de las capacidades condicionales (resistencia, fuerza, velocidad y flexibilidad) no deben ser utilizadas como información determinante para la acreditación, calificación y promoción de los alumnos, sino que serán empleadas como datos que les permitan reconocer y mejorar su propia constitución y condición corporal.

La observación y la interrogación son herramientas de evaluación indispensables y que deben utilizarse simultáneamente. La observación, puede ser espontánea o sistemática, pero siempre intencionada, planificada y acompañada por un instrumento de registro. Las técnicas de interrogación pueden llevarse a cabo por medio de entrevistas, cuestionarios u otros instrumentos.

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Grasso, A. E. (2008). La palabra corporeidad en el diccionario de educación física.

*Portal Deportivo. La Revista*, 1(4), pp. 1-10. Recuperado de [https://www.academia.edu/6423440/Corporeidad\\_Alicia\\_Grasso](https://www.academia.edu/6423440/Corporeidad_Alicia_Grasso)

**ES COPIA**

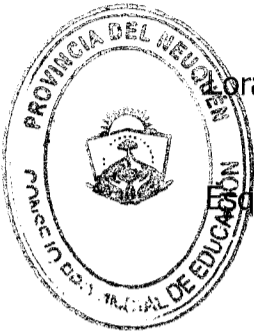
ADRIANA BEATRIZ PORTO  
Directora Provincial de  
Despacho y Mesa de Entradas  
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



Pérez Samaniego, V. y Sánchez Gómez, R. (2001). Las concepciones del cuerpo y su influencia en el currículum de la Educación Física. *Lecturas, Educación Física y Deportes*, 6(33). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd33a/cuerpo1.htm>

Porto, J. (2011). La educación corporal: nuevo camino hacia la educación integral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), pp. 739-760. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v9n2/v9n2a17.pdf>

Quiviel Marín, S. (2006). *Pensar desde el cuerpo Tres filósofos artistas: Spinoza, Nietzsche y Pessoa*. Tijuana, México: Consejo Nacional para la cultura y las artes.



### DOCUMENTOS Y LEGISLACIÓN

Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. (2007). *Diseño Curricular Educación Secundaria*. Buenos Aires: Autor.

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2011). *Diseño Curricular del Ciclo básico de la Educación Secundaria de la Provincia de Córdoba*.

### BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA

Devís Devís, J. y Peiró Velert, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona, España: INDE Publicaciones.

Forte, G. y Pérez, V. (comps.) (2010). *El cuerpo, territorio del poder*. Buenos Aires, Argentina: Colectivo Ediciones.

Giraldes M (2006). Los maestros del cuerpo deberíamos ser pensadores de la cultura. *Cuerpo & Mente en Deportes*, 18(228).

González Muñoz, M. (1993). *Fundamentos de Educación Física para la enseñanza primaria. Vol. I*. Barcelona, España: INDE.

Grasso, A. E. y Erramouspe, B. E. (2005). *Construyendo identidad corporal. La corporeidad escuchada*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.

Larraz Urgelés, A. (1989). Pedagogía de las conductas motrices y praxeología Motriz. *Apunts*, (16-17), pp. 10-23. Recuperado de <http://www.revista-apunts.com/es/hemeroteca?article=1092>

Leboulch, J. (1992). *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Barcelona, España. Editorial: Paidós.

Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico comentado de la praxiología motriz*. Barcelona, España: Paidotribo.

Vizuite, M. (1989). La Educación del Cuerpo como Problema. *Actas del VI Congreso Nacional de Educación Física de las E.U. de E.G.B.*, Santa Cruz de Tenerife.

## 6.3.8 ESPACIOS INTERÁREAS

### 6.3.8.1 EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

#### Fundamentación

A lo largo de la historia, se visibilizaron problemáticas y situaciones en torno a la sexualidad, géneros y derechos. En este sentido, producto de grandes y profundos debates y el accionar de agrupaciones feministas, defensoras de los derechos LGBTI<sup>205</sup> y movimientos sociales, en el año 2006, se logra en nuestro país la sanción de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral N° 26.150, que estableció la ESI

205 LGBTI: lesbianas, gays, bisexuales, travestis, transexuales e intersexuales.

ES COPIA

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



RESOLUCIÓN N° 1463  
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/18

como un derecho de los/as niños/as y adolescentes. La norma se nutre del marco de los derechos humanos y es válida para todas las escuelas del país, sean de gestión estatal o privada, confesionales o laicas.

La misma define a la Educación Sexual Integral como un espacio sistemático de enseñanza y de aprendizaje, e incluye como ejes el desarrollo de saberes y habilidades para el cuidado del propio cuerpo y el de los/as demás; la valoración de las emociones y de los sentimientos en las relaciones interpersonales; la promoción de valores y actitudes relacionados con el amor, la solidaridad, el respeto por la vida y la integridad de las personas y el ejercicio de los derechos relacionados con la sexualidad. Este marco legal, además, establece los criterios que deben incorporarse en las prácticas docentes - a través de proyectos institucionales, el trabajo áulico y el vínculo con los estudiantes y las familias- para garantizar a las infancias, adolescentes jóvenes y adultos, el derecho a la educación desde la libre expresión en el ejercicio y construcción de la sexualidad.

El enfoque conceptual que adoptamos para trabajar la educación sexual depende de nuestro modo de concebir la sexualidad, la idea de ser humano que esta concepción conlleva, y la visión del hecho educativo que sostenemos. En tal sentido, a lo largo del tiempo se han desarrollado y coexisten en las prácticas diversos enfoques para el abordaje de la ESI en las escuelas:

El **tradicional-moralista** que toma en cuenta prescripciones morales bien definidas y consideradas universales y desde esa mirada analiza en relación a la sexualidad "lo que debe ser" y "lo que no debe ser", "lo que está bien" y "lo que está mal".

El enfoque **médico-biologicista** basado en la educación para la reproducción y para la prevención, privilegia las descripciones anatomofisiológicas, la información acerca de patologías, la descripción de los riesgos de enfermarse por un "mal ejercicio" de la sexualidad.

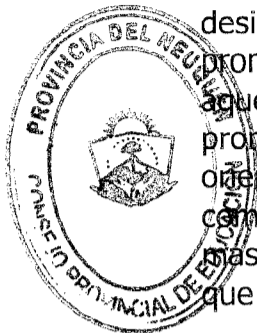
El enfoque **normativo-judicial** que enfatiza las situaciones de vulneración de derechos de niños, niñas y adolescentes que van desde el maltrato físico y / o verbal, pasando por el abuso y hasta la violación. En relación a este, señala Morgade (2006), que es importante la inclusión de una sólida formación en derechos humanos y en competencias o habilidades relacionadas con el autocuidado y con la posibilidad de identificar acciones abusivas por parte de los adultos en el ámbito familiar e institucional. Sin embargo, el abordaje de la ESI sólo desde esta perspectiva no es lo más recomendable, porque la sexualidad queda asociada a peligros y a amenazas.

El enfoque **de la sexología**: se asienta en una concepción de la sexualidad como una construcción que está presente durante toda la vida y enfatiza la necesidad de promover la enseñanza de "buenas prácticas" sexuales, prevenir disfunciones, problematizar creencias y propiciar la exploración de modos personales o compartidos de conocer y disfrutar de la sexualidad.

El enfoque **de género** que, retomando a Graciela Morgade (2006), es el que más ha aportado a la construcción de un abordaje integral de la educación sexual. Para este modelo, el cuerpo humano se encuentra inscripto en una red de relaciones sociales que le dan sentido a partir de la diferencia construida social, histórica y culturalmente respecto de lo masculino y a lo femenino, que configuran modos de ser, de pensar y de actuar diferentes. Esas diferencias se transforman, muchas veces, en

COPIA

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



desigualdades. En este sentido, se presta especial atención al trabajo educativo que promueve el ejercicio de desnaturalizar las prácticas sociales, particularmente aquellas que promueven las inequidades. Este trabajo resulta imprescindible para promover la igualdad para todas las personas independientemente de su género u orientación sexual. Por lo tanto, un aspecto importante para este enfoque es abordar cómo operan los prejuicios y estereotipos en relación a lo considerado exclusivamente masculino o exclusivamente femenino. Al respecto Morgade y Alonso (2008) expresan que si la educación sexual:

(...) no se complementa con un enfoque que problematice las relaciones de poder en las que la sexualidad 'se inscribe', la esperada 'educación sexual' puede implicar 'disciplinamiento de la sexualidad'. También es posible que la hegemonía del enfoque de la prevención tienda a medicalizar los cuerpos sexuados y que, aun adoptando el enfoque de género, se lo sobreimprima al de la prevención, victimizando a las mujeres y sobre culpabilizando a los varones. La direccionalidad de la aplicación de las leyes estará dada por los enfoques según los cuales quienes estamos día a día en los espacios educativos resignifiquemos sus textos (...). (Morgade y Alonso, 2008, p. 15).

En esta propuesta curricular, en consonancia con lo que estipula la Ley Nacional 26.150, se retoman aspectos de los tres últimos enfoques mencionados más arriba, como la defensa de la igualdad de derechos para varones, mujeres y toda otra identidad sexogenérica (travesti, transgénero, otras) propia del enfoque de género; la identificación de situaciones de vulneración de derechos y la adquisición de comportamientos de autoprotección, que se desprende del enfoque jurídico, y la inclusión de la dimensión del placer, que proviene de la sexología.

Desde esta perspectiva, enseñar ESI en la escuela secundaria implica un trabajo dirigido a promover aprendizajes de conocimientos y saberes. Al hablar de producir cambios de tipo cognitivo se entiende no sólo el suministro de información científicamente validada acorde a cada etapa evolutiva, sino también al trabajo sobre las preconcepciones sobre las sexualidades, estereotipos de género y el sexismo presente en la cultura hegemónica, producida y reproducida desde distintos discursos y dispositivos, las creencias que sostienen actitudes discriminatorias, como también el conocimiento de derechos y obligaciones.

Con respecto al plano de la afectividad, desde la escuela es posible trabajar para desarrollar prácticas empáticas, solidarias y la expresión de los sentimientos en el marco del respeto.

El nivel conductual, corresponde al del proceso de aprendizaje a través de la práctica. Esta dimensión está más relacionada con el desarrollo de prácticas tales como la posibilidad de decir que "no" frente a presiones de otros/as, el fortalecimiento de prácticas de cuidado personal y colectivo de la salud, como así también de la expresión y el manejo de sentimientos, afectos y emociones. (Marina, 2014).

Constituir un **espacio curricular particular** para abordar la educación sexual desde un enfoque integral se fundamenta en las oportunidades que éste puede presentar para que los y las jóvenes puedan implicarse en el proceso de los aprendizajes que involucre la temática y que no pueden soslayarse como contenido curricular, en tanto

ES COPIA

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

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

que atiende a aspectos ligados a su propia historia y que inciden en su presente y su futuro. Más allá de las recurrencias evolutivas, las diferencias de todo tipo (etnia, clase social, ámbito rural o urbano, creencias particulares, etc.) hacen que cada grupo de niños, niñas, adolescentes o jóvenes transite su crecimiento y constituya su experiencia de maneras muy diferentes.


La organización de un espacio específico no debe de ninguna forma sesgar el enfoque integral que entiende las sexualidades como parte de la condición humana. Esto significa que los y las docentes de las distintas asignaturas deberán estar dispuestos a tener en cuenta los propósitos formativos de la ESI, articular con dicho espacio, como así también a constituirse, cuando la ocasión lo requiera, en receptores de las inquietudes y preocupaciones de los alumnos y alumnas en relación con la temática.

Finalmente, es importante señalar que abordar la ESI implica trabajar con las responsabilidades específicas de cada una de las instituciones educativas, sus potencialidades y la particular complejidad de los vínculos docente-alumno/a. También incluye la necesidad de arribar a consensos con las familias y establecer redes con otras instituciones y organismos del área en la que está inserta la escuela. Es decir, que el abordaje de la ESI implica atender las situaciones cotidianas de la escuela y su organización, así como generar un trabajo articulado con las familias, los centros de salud y las organizaciones sociales locales. Teniendo en cuenta sus particularidades, cada institución educativa deberá realizar las contextualizaciones necesarias en términos de pensar, rediseñar y crear intervenciones adecuadas, trabajando en pos del consenso.

### **Propósitos**

- Ofrecer oportunidades de ampliar el horizonte cultural desde el cual cada estudiante pueda desarrollar plenamente su singularidad reconociendo sus derechos y responsabilidades, respetando y reconociendo los derechos y responsabilidades de las otras personas.
- Favorecer la apropiación del enfoque de los derechos humanos como orientación para la convivencia social y la integración a la vida institucional y comunitaria.
- Propiciar el conocimiento del cuerpo humano en perspectiva holística, promoviendo hábitos de cuidado del cuerpo y promoción de la salud integral en general, y la salud sexual y reproductiva en particular, de acuerdo a la franja etaria de los y las educandos y educandas, en diálogo intergeneracional.
- Desarrollar una educación centrada en saberes y conocimientos relacionados con la solidaridad, el amor, el respeto a la intimidad propia y ajena, el respeto por la vida y la integridad de las personas, a fin de favorecer el desarrollo de actitudes responsables ante la sexualidad, el respeto por la diversidad y el rechazo por todas las formas de discriminación.
- Propiciar la complejización del conocimiento para romper las ideas estereotipadas y posiciones dogmáticas referidas a los cuerpos, a las sexualidades, los géneros, y otros contenidos abordados en ESI.
- Favorecer el desarrollo de saberes y conocimientos para la verbalización y usos de otros lenguajes en pos de expresar sentimientos, necesidades, emociones, problemas y la resolución de conflictos.

**ES COPIA**

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



**EJES**

En esta propuesta se retoman los ejes que propone la Ley Nacional N° 26.150 y que contemplan los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral aprobados en el año 2008, en el marco del Consejo Federal de Educación (Resolución N° 45708):



1. El cuidado del cuerpo y la salud.
2. La valoración de la afectividad, las emociones y los sentimientos.
3. El ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos.
4. La valoración positiva de la diversidad y la no discriminación.
5. La igualdad de trato y oportunidades entre varones, mujeres y otras identidades sexogenéricas.

Es importante señalar que dichos ejes constituyen un conjunto indisociable, cada uno se comprende en relación a los demás. Desde la perspectiva integral de la educación sexual, que existan cinco ejes no implica una posible abstención del abordaje de todos, es decir no se puede elegir trabajar el cuidado del cuerpo y la salud, desconociendo los otros ejes.

**1. Cuidar el cuerpo y la salud**

Al realizar un recorrido sobre algunas de las formas de entender y vivir al "cuerpo" a lo largo de la historia, veremos que estas se encuentran íntimamente ligadas al momento político, económico, social en el cual se inscriben, como así también a la cultura y a las creencias de cada época. Esto permite visualizar que el cuerpo no se agota en la dimensión netamente biológica, sino que esta misma corporeidad es constituida por los significados y valoraciones que se le otorgan en cada sociedad, por los sentidos que circulan en torno al cuerpo en todas las instituciones que atraviesan la vida de un sujeto.

En la construcción de las representaciones y valoraciones sobre el propio cuerpo interviene la historia personal, que es tanto historia individual como colectiva. Los modelos de salud y de belleza cambian en cada momento histórico y en cada sociedad, y producen efectos concretos sobre los cuerpos. Asimismo, el cuerpo ha sido y es objeto de reflexión de diversas ciencias como, por ejemplo: la Medicina, la Sociología, la Antropología, la Psicología. También el arte ha representado y representa los cuerpos en la Pintura, la Escultura o el Teatro, entre otras. Todas estas producciones simbólicas pueden ser de gran ayuda a la hora de reflexionar acerca del lugar y significación del cuerpo en la sociedad.

En nuestra sociedad actual, los medios masivos de comunicación y el modelo consumista imperante cumplen un papel importantísimo en la producción de los modos de entender y vivir el cuerpo, que es necesario analizar críticamente: lo convierten en objeto para el consumo, establecen los modelos de belleza corporal, exaltan el cuerpo joven, multiplican los deseos en torno al mismo, entre otros.

En tal sentido, entender al cuerpo como una dimensión importante de nuestras identidades, implica considerar cuánta influencia tienen el contexto histórico, la cultura, la condición social, en la forma de cuidarlo, de valorarlo y de crearlo bello. Esta idea de cuerpo como espacio de entrecruzamiento entre la biología y las prácticas sociales, de cuerpo historizado, implica que las identidades se construyen con todos estos componentes, siempre en un entramado de vínculos, desde los más próximos hasta los más lejanos o mediatizados, con múltiples representaciones, imágenes, gestos, actitudes, símbolos, palabras.

Cuando nos referimos al cuidado del cuerpo desde la ESI, abarcamos una multiplicidad de temas relacionados con el ejercicio de los derechos: el conocimiento

ES COPIA

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





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

y el respeto del propio cuerpo y el respeto por el cuerpo del/la otro/a; el reconocimiento de la propia intimidad y la de los/las otros/otras; el ejercicio placentero y responsable de la sexualidad; el modo en que las construcciones de género condicionan la percepción y valoración del cuerpo de las mujeres, los varones y otras identidades sexogenéricas, y sus vínculos; la expresión de las emociones y la afectividad a través del cuerpo, la promoción de buenos tratos, la construcción de la autonomía; la toma de decisiones conscientes y reflexivas sobre el propio cuerpo, el respeto por la diversidad y la protección de salud, entre otras cuestiones.

La escuela, como todas las instituciones, está atravesada por los discursos hegemónicos sobre el cuerpo, que es necesario visibilizar y analizar con una mirada crítica. Es central que se constituya en un ámbito de ruptura y desnaturalización de algunas concepciones e ideales, en las que la reflexión y el pensamiento crítico, dé lugar a otros escenarios posibles para acompañar a los y las jóvenes en su crecimiento y desarrollo.

### Objetivos

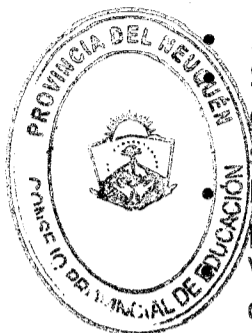
- Conocer el cuerpo humano, así como información básica sobre la dimensión anatómica y fisiológica de la sexualidad pertinente para cada edad y grupo escolar.
- Adquirir hábitos de cuidado del cuerpo y promoción de la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular.
- Reflexionar sobre el respeto de sí mismo/a y de su propio cuerpo, analizar sus cambios y continuidades tanto en su aspecto físico como en sus necesidades, sus emociones y sentimientos y sus modos de expresión.
- Deconstruir los modelos y criterios de salud y belleza hegemónicos y dominantes.
- Recuperar el conocimiento y análisis del cuerpo y de la salud desde su dimensión histórica, social y política.

### Conocimientos y saberes

- El cuerpo que cambia, la autonomía y su construcción progresiva.
- Procesos humanos vinculados con el crecimiento, el desarrollo y maduración.
- Los órganos sexuales y su funcionamiento.
- Las distintas formas de ser joven según los contextos y las experiencias de vida.
- Los patrones hegemónicos de belleza y su relación con el consumo: análisis crítico.
- La sexualidad humana, su dimensión biológica articulada con otras dimensiones (política, social, psicológica, ética, así como las derivadas de las creencias de los distintos miembros de la comunidad).
- La comprensión de la sexualidad humana desde la perspectiva científica.
- Reflexión crítica sobre los productos y procesos de la ciencia y sobre los problemas vinculados con la preservación y cuidado de la vida, en los aspectos específicamente vinculados con la sexualidad y la salud sexual y reproductiva.
- La procreación: reproducción humana, embarazo, parto, puerperio, maternidades y paternidades, abordados en su dimensión biológica articulada con las dimensiones sociales, afectivas, psicológicas y éticas que los constituyen.
- Métodos anticonceptivos y de regulación de la fecundidad existentes: análisis de sus ventajas y desventajas para permitir elecciones conscientes y



ES COPIA



responsables; enfatizando en que el preservativo es el único método existente para prevenir el VIH/Sida y otras infecciones de transmisión sexual.

Los marcos legales para el acceso a los servicios de salud sexual.

Situaciones de riesgo o de violencia vinculadas con la sexualidad: las enfermedades de transmisión sexual, el acoso sexual, el abuso y la violencia sexual, el maltrato, la explotación sexual y la trata de personas.

Distintas miradas y dimensiones sobre la problemática del aborto (como problema ético, de salud pública, moral, social, cultural y jurídico, entre otras).

Valoración del cuerpo humano como instrumento de expresión vocal, gestual, del movimiento, entre otras.

## **2. VALORAR LA AFECTIVIDAD**


En toda dinámica grupal y en toda vida institucional se hacen presentes manifestaciones de la afectividad, y la escuela no es una excepción. Por eso es imprescindible contemplar esta dimensión que nos atraviesa como sujetos individuales y colectivos. Encontrar modos de expresar los sentimientos y emociones, hacerse entender y poder también leer en el otro sus expresiones de afectividad, reflexionar junto con otros y otras sobre los vínculos humanos y su repercusión en la vida socio-emocional de cada ser humano, son aprendizajes que nos llevan toda la vida, pero que es preciso acompañar desde la escuela de diferentes maneras.

Nuestras ideas, pensamientos, creencias y aún nuestros posicionamientos no son neutros, se encuentran impregnados de emociones y sentimientos. Como las emociones tienen un fuerte arraigo en el mundo simbólico y en cada historia personal, será necesario tomar en serio la necesidad de revisarlas críticamente, sobre todo la producción y significación cultural de las mismas. Asimismo, en relación a los sentimientos, es importante la distancia que se requiere para verlos con claridad, reconocerlos, identificarlos, enunciarlos. De estas capacidades dependen muchas de las habilidades necesarias para generar vínculos positivos.

En la propuesta de Educación Sexual Integral que se desprende de la Ley 26.150, la dimensión afectiva es ineludible si queremos trabajar a partir de este enfoque. No incluir los aspectos relacionados a los vínculos, sentimientos, valores y emociones que constituyen al ser humano, sería caer en un modo de reduccionismo que no se condice con la perspectiva integral de la sexualidad. Es necesario que la escuela tome esta dimensión y le otorgue el valor profundamente humano que tiene, ligado a un gran abanico de derechos individuales y sociales conquistados por la sociedad en su conjunto. Frente a las banalizaciones y simplificaciones de la afectividad que los medios de comunicación y los mercados pueden hacer en un marco cultural signado por valores y discursos consumistas, es necesario que la escuela enseñe sistemáticamente a reflexionar sobre actitudes como la escucha, la empatía, la solidaridad, la inclusión, el respeto, el amor.

No se puede pensar el acto pedagógico por fuera del encuentro entre personas. Tanto en la vida como en la escuela, la afectividad despliega todo su potencial partiendo de esa experiencia con otro. En este vínculo de apertura, de reciprocidad, de diálogo, de escucha, de intercambio, el aprendizaje solo es posible mediado por vínculos afectivos en los que el deseo de apertura al otro lleva a tener una mirada de reconocimiento y respeto. En este sentido, la afectividad es tanto contexto como condición de los aprendizajes. Es importante resaltar que hay que enseñar a trabajar con otros, es decir: la relevancia de la palabra de todos y todas; la escucha atenta y respetuosa de todas las opiniones y saberes; la valoración de las diferentes propuestas y modos de resolver una tarea; la comprensión de que el error es parte

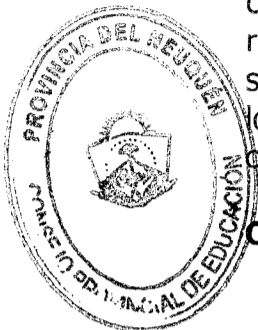
**ES COPIA**

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



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

del proceso de construcción de conocimiento; poner en evidencia los propios límites, compartir producciones, resolver un problema en conjunto. Si incluimos la afectividad como contenido curricular, podemos hacer de esta dimensión humana un campo de reflexión conjuntamente con otros, sobre los vínculos, las emociones, los sentimientos, los deseos y conflictos, favoreciendo el conocimiento de sí mismo y de los demás, y un campo de promoción y desarrollo de vínculos, actitudes y comportamientos basados en el respeto, la solidaridad y el cuidado.



**Objetivos**

- Reflexionar y valorar las emociones y los sentimientos presentes en las relaciones humanas en relación con la sexualidad, reconociendo, respetando y haciendo respetar los derechos humanos.
- Promover una educación en valores y actitudes relacionados con la solidaridad, el amor, el respeto a la intimidad propia y ajena, el respeto por la vida y la integridad de las personas y con el desarrollo de actitudes responsables ante la sexualidad.
- Desarrollar modos de verbalización de sentimientos, necesidades, emociones, problemas y la resolución de conflictos a través del diálogo, así como para la prevención de las diversas formas de vulneración de derechos: maltrato infantil, abuso sexual, trata de personas.

**Conocimientos y saberes**

- Las habilidades comunicativas de emociones, sentimientos, deseos, necesidades, problemas.
- Las habilidades psicosociales tales como: la escucha y la empatía, la resolución de conflictos a través del diálogo, la toma de decisiones y el pensamiento crítico y creativo.
- Las emociones y sentimientos vinculados con la sexualidad humana y sus cambios, diferencias con la reproducción y la genitalidad.
- La sexualidad humana a partir de su vínculo con la afectividad y los diferentes sistemas de valores y creencias: el encuentro con otros y otras, la pareja, el amor como apertura a otro/a, el cuidado mutuo en las relaciones afectivas.
- La comunicación corporal entre estudiantes enfatizando el respeto, la responsabilidad, la solidaridad y el cuidado de uno mismo y por el otro.

**3. Ejercer nuestros derechos**

Este eje evidencia que niños, niñas y jóvenes son sujetos de derecho con plena capacidad para participar, ser escuchados y no discriminados por ningún motivo y considera a los adultos y al Estado como garante de sus derechos.

El enfoque de derechos, en relación con el desarrollo de la ESI en las escuelas, puede pensarse en dos dimensiones: la primera alude a lo cognitivo y está vinculada al derecho a recibir información adecuada y científicamente validada. Con respecto a la segunda dimensión, un enfoque basado en la consideración de las personas como sujetos de derecho propenderá a fomentar la activa participación de los alumnos y sus familias, en un clima de diálogo permanente que garantice la búsqueda de consenso y el respeto por las creencias, sin eludir el abordaje de las tensiones que puedan presentarse. Las familias de los estudiantes no aparecen desde esta perspectiva como destinatarias secundarias de las acciones, sino como interlocutoras genuinas. De hecho, la ley 26.150 incluye a las familias como portadoras de derechos y responsabilidades, en la educación de sus hijos.

ES COPIA

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



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

Los derechos de los alumnos y alumnas son reconocidos no sólo cuando se trabaja en torno al suministro de información adecuada, actualizada y científicamente validada, sino también cuando se consideran sus opiniones, emociones y sentimientos, ello forma parte del proceso de educar que debe garantizar la escuela.

Cuando nos referimos al cumplimiento de los derechos de los jóvenes y adolescentes en la escuela, pensamos en algunas acciones a desarrollar por los adultos y las adultas, como:

- El afianzamiento de vínculos positivos entre docentes y estudiantes y la generación de un clima de confianza y de escucha sobre la base del reconocimiento de las condiciones necesarias para la circulación de la palabra.
- La promoción de la participación de los y las jóvenes en la clase y en la escuela.
- La promoción de igualdad de trato entre varones y mujeres.
- El rechazo a todas las formas de discriminación, burlas, insultos y cualquier otra forma de actitud denigratoria a las personas basadas en características físicas, de personalidad, orientación sexual, y cualquier otra distinción social o cultural.
- La generación de condiciones de escucha, contención y articulación intersectorial para la asistencia a los y las jóvenes ante situaciones de vulneración de derechos o ante situaciones que implican imposibilidad para el ejercicio de sus derechos.
- La promoción de prácticas de autoprotección y protección hacia los otros y las otras para identificar y denunciar situaciones de maltrato o abuso, apuntando a construir formas colectivas de cuidado.

Este enfoque, entre otras cuestiones, favorece la construcción de autonomía y de responsabilidad para vivir la sexualidad – entendida en un sentido amplio- en forma plena. También brinda conocimientos sobre los medios y recursos disponibles en la comunidad educativa para la atención de situaciones de vulneración de derechos. De este modo, trabajar sobre los derechos de la niñez y la adolescencia, implica no sólo informar acerca de las normas y las instituciones relacionadas a su cumplimiento, sino también formar para promover cambios en los vínculos, en las relaciones de género e intergeneracionales en la vida cotidiana, promoviendo saberes y habilidades necesarias para la toma de decisiones conscientes y críticas en relación con el cuidado del propio cuerpo y el cuerpo del otro/a<sup>206</sup>.

### Objetivos

- Desarrollar competencias relacionadas con la prevención de las diversas formas de vulneración de derechos: maltrato infantil, abuso sexual, trata de personas.
- Construir una ciudadanía crítica, participativa, responsable y comprometida con prácticas y valores que promuevan la igualdad, la responsabilidad, la justicia y el respeto de los derechos propios y de los derechos de los otros.
- Desarrollar plenamente su subjetividad reconociendo sus derechos y responsabilidades y respetando y reconociendo los derechos y responsabilidades de las otras personas.

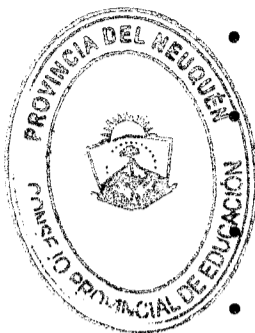
### Conocimientos y saberes

- Leyes, tratados y convenios nacionales e internacionales relativos a los derechos humanos en general y de los niños, niñas y adolescentes relacionados con la salud, la educación y la sexualidad. Desarrollo de competencias relacionadas con la exigibilidad de estos derechos.

206 Módulo Educación Sexual Integral, Especialización docente de nivel superior en Educación y TIC. INFOD. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.

ES COPIA

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



- Leyes y saberes relativos a la identidad de género de las personas (Ley 26.743) y de Matrimonio Igualitario<sup>207</sup>. Reconocimiento y reflexión sobre situaciones de violencia en las relaciones interpersonales (específicamente afectivas y sexuales) o sobre los derechos de otras y otras.
- Los marcos legales y la información oportuna para el acceso a los servicios de salud que garanticen el efectivo ejercicio de los derechos.
- Formas de comunicación relacionadas con la expresión de necesidades y/o solicitud de ayuda ante situaciones de vulneración de derechos.
- El diálogo como instrumento privilegiado para solucionar problemas de convivencia y de conflicto de intereses en la relación con los demás.
- El conocimiento y la aceptación de las normas que involucran la propia integridad física y psíquica en el ámbito de las relaciones afectivas y sexuales.

#### 4. Respetar la diversidad

La concepción con la que se trabaja en este eje asume que las personas somos todas distintas y esa particularidad se expresa también en el modo en que cada ser humano piensa, siente, cree, actúa y vive su sexualidad, convirtiéndolo en un ser único. Esto enriquece la experiencia social en la medida que nos pone en contacto con la diferencia, con experiencias y trayectos personales distintos a los propios. El abordaje de este eje implica reconocer y valorar positivamente las diferencias que tenemos los seres humanos, tales como: origen étnico, nacionalidad, creencias religiosas, políticas, orientación sexual e identidad de género, entre otras. El respeto por la diversidad implica asumir una actitud que supere la idea de "tolerancia": "soporto al otro/a y sus elecciones porque no me queda alternativa". Es decir, significa asumir que todas las personas somos distintas e iguales en derechos. Nuestra identidad de género y nuestra orientación sexual forman parte de la diversidad sexual de nuestras sociedades, sin desconocer que hay determinadas identidades, relaciones y orientaciones que se han construido como "normales" y legítimas (por ejemplo, la orientación heterosexual), mientras otras han sido consideradas erróneamente como "patológicas" y problemáticas (por ejemplo, la orientación homosexual o las identidades trans).

Se define la orientación sexual como la atracción sexual y afectiva que se siente por otras personas. Es independiente del género y del sexo/genitalidad. Es decir, que la orientación sexual es el deseo físico, emocional, sexual y/o romántico de una persona hacia otra, ya sea, heterosexual, bisexual, asexual, pansexual, demisexual u homosexual, entre otras.

La **identidad de género** alude a la percepción que un sujeto tiene sobre sí mismo en cuanto a su propio género. Es la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente, la cual puede corresponder o no con el sexo asignado al momento de nacimiento. Cabe también hablar de la **expresión de género**, siendo ésta la exteriorización de la identidad de género de una persona mediante el lenguaje, la apariencia, el comportamiento, la vestimenta, las características corporales, la elección de nombre, el largo del cabello, el uso de determinados accesorios, etc. La

---

207 Ley 26.618, conocida como Ley de Matrimonio Igualitario, constituye una modificación del Código Civil Argentino y permitió la celebración del matrimonio entre personas del mismo sexo en nuestro país. Representó la conclusión de una lucha de más de 30 años del movimiento LGBTI (lesbianas, gays, bisexuales, travestis, transexuales e intersexuales), siendo además un antecedente para la sanción de otras leyes como la Ley 26.743, de Identidad de Género, el Decreto 1006/2012, de Reconocimiento Igualitario para hijos e hijas y la Ley 26.862, de Fertilización Asistida.

ES COPIA

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



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

expresión de género es cómo nos mostramos al resto de la sociedad y es independiente de la identidad de género.

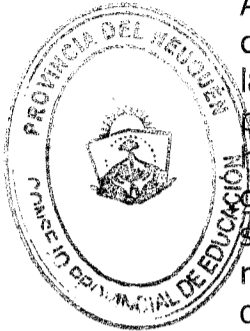
Abordar la diversidad sexual en la escuela implica estar atentos a cuestiones tan concretas y profundas como por ejemplo, respetar el nombre con que se presentan las personas (más allá del sexo asignado al nacer) o, no presuponer que todas las personas con las que interactuamos son o deberían ser heterosexuales, dado que la heterosexualidad no es la única manera de vivir la sexualidad. Nuestra tarea es garantizar el derecho a la educación a todos y todas. Llevar adelante la educación sexual desde una mirada integral, supone hacer de las escuelas espacios inclusivos y respetuosos en los cuales todas las personas tengan la libertad de poder expresar su orientación sexual y su identidad de género sin temor a ser discriminadas o estigmatizadas. Se trata entonces, de poner atención en el aula, en los patios y en toda la escuela, para trabajar contra la discriminación teniendo presente que en diversos momentos pueden aparecer manifestaciones de homofobia, lesbofobia (rechazos, miedos, prejuicios hacia varones homosexuales y mujeres lesbianas) o transfobia (rechazo dirigido hacia las personas que tienen una identidad de género distinta a la del sexo asignado al nacer).

**Objetivo**

- Construir aprendizajes basados en el respeto por la diversidad y el rechazo por todas las formas de discriminación.

**Conocimientos y saberes**

- Los procesos de construcción de identidades socioculturales y de la memoria colectiva en la Argentina actual: reflexión crítica acerca de las ideas en que se basan los procesos de discriminación, racismo y exclusión, particularmente aquellas ideas que originan discriminación y exclusión a partir de la identidad sexual.
- Los derechos de las diversidades sexuales.
- La construcción de identidad y de proyecto de vida.
- La responsabilidad del Estado frente a situaciones de discriminación y violación de derechos y la reflexión sobre las implicancias de la homofobia, lesbofobia, transfobia.
- El reconocimiento y el respeto por la diversidad de identidades y de posibilidades motrices, lúdicas y deportivas, sin prejuicios derivados por las diferencias de origen social, cultural, étnico, religioso y de género, orientados por estereotipos.
- La comprensión de distintos sistemas de conocimientos y creencias, profundizando en el análisis de diversas formas de prejuicio y discriminación en diferentes sociedades, atendiendo especialmente a aquellas que afectan la participación de las personas por su identidad de género, en diferentes espacios y procesos sociales: familiares, laborales, políticos; públicos y privados.
- Prevención del grooming. Redes sociales y sexualidad.



ES COPIA

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

### 5. Reconocer la perspectiva de género

Al hablar de género abordamos un concepto relacional que abarca a mujeres, varones y a las formas en que se relacionan; alude a una construcción social, cultural que se da a partir de la diferencia sexual entre unos y otras. Como expresa Faur (2008):



“El género es una categoría construida, no natural, que atraviesa tanto la esfera individual como la social (...) influye de forma crítica en la división sexual del trabajo, la distribución de los recursos y la definición de jerarquías entre hombres y mujeres en cada sociedad. En suma, la construcción social y cultural de las identidades y relaciones sociales de género redundan en el modo diferencial en que hombres y mujeres pueden desarrollarse en el marco de las sociedades de pertenencia, a través de su participación en la esfera familiar, laboral, comunitaria y política. De este modo, la configuración de la organización social de relaciones de género incide sustantivamente en el ejercicio pleno de los derechos humanos de mujeres y varones”. (p.23)

La perspectiva de género permite analizar cómo operan las representaciones sociales, los prejuicios y estereotipos en cada contexto social. Podemos decir que el concepto de género abre y cuestiona “verdades absolutas” que muchas veces naturalizan las desigualdades entre varones y mujeres. Con los aportes de diversas Ciencias Sociales y de las Teorías de Género fue posible reconocer las diferentes configuraciones sociohistóricas y culturales del género y así superar el determinismo biológico.

En las últimas décadas, las distintas teorías que trabajan con la perspectiva de género se vieron enriquecidas con la presencia del movimiento de gays y lesbianas, los estudios (incipientes) de las masculinidades y la aparición de la llamada teoría queer.

Desde las políticas públicas es posible desnaturalizar y visibilizar las diferencias de género para promover transformaciones y equidad. Si bien coexisten en la sociedad viejos estereotipos y nuevas maneras de lo que implica ser mujer, varón u otras identidades sexogenéricas, y a veces incluir la diversidad se convierte en un desafío; contamos con leyes que involucran cambios profundos que nos comprometen a todas y a todos.

Una problemática importante a considerar en este eje es la **violencia de género**<sup>208</sup>. La violencia es una manifestación social, universal y multicausal, en el marco de una relación histórica de desigualdad y en el contexto de una sociedad patriarcal. Quienes más han sufrido violencia históricamente son mujeres, niños, niñas, adolescentes y ancianos, lo que pone en evidencia que las dimensiones de género y generaciones están estrechamente ligadas a relaciones de poder desiguales.

El sistema jerárquico entre géneros propone un ideal masculino caracterizado por un conjunto de atributos que la sociedad espera de los varones. En este esquema, se considera propio del varón ser activo, autónomo, fuerte, heterosexual y proveedor,

<sup>208</sup> De acuerdo a lo establecido por la Ley Nacional N°26.485/09, que se recupera en la Ley Provincial N°2786/11 “Ley de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres”, la cual en el artículo 2 adopta la definición, tipo y modalidades de violencia previstos en la Ley Nacional “se entenderá por Violencia de Género o Violencia contra las mujeres a “toda conducta, acción u omisión, que de manera directa o indirecta, tanto en el ámbito público como en el privado, basada en una relación desigual de poder, afecte su vida, libertad, dignidad, integridad física, psicológica, sexual, económica o patrimonial, como así también su seguridad personal. Quedan comprendidas las perpetradas desde el Estado o por sus agentes”.



**RESOLUCIÓN N° 1463**  
**EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/1E**



entre otros caracteres. Desde esta perspectiva, tiende a relegarse la experiencia de las mujeres, cosificándolas<sup>209</sup> y por ende, desconsiderando su subjetividad.

En este sentido, resulta importante tener presente que en nuestras sociedades encontramos diversas formas y grados de violencias socialmente toleradas y legitimadas. No se puede desconocer el rol de los medios de comunicación (prensa escrita, radio y televisión) a la hora de contribuir a la formación de opinión sobre distintos hechos de la realidad. La información, lejos de ser neutral, reproduce creencias basadas en estereotipos sobre los comportamientos y las relaciones entre varones y mujeres, o por el contrario, puede aportar a la promoción de una conciencia crítica sobre hechos y causas estructurales de la violencia de género.

La escuela tiene la posibilidad de cumplir un rol muy valioso orientando sus contenidos y sus prácticas hacia la educación para la igualdad<sup>210</sup>, la conciencia crítica, la autoestima personal y el respeto de los derechos humanos. Las situaciones donde existe violencia repercuten tanto en los y las protagonistas como en quienes son sus testigos y en los entornos próximos. Es decir, que además de su responsabilidad legal de actuar frente a situaciones de violencia conocidas, los y las docentes como el estudiantado pueden constituirse en protagonistas para el cambio de esta realidad que afecta a la sociedad en su conjunto.

### Objetivos

- Promover una educación en valores y actitudes relacionados con la solidaridad, el amor, el respeto a la intimidad propia y ajena, el respeto por la vida y la integridad de las personas y con el desarrollo de actitudes responsables ante la sexualidad.
- Propiciar aprendizajes basados en el respeto por la diversidad y el rechazo por todas las formas de discriminación.
- Promover a la igualdad en la diferencia.


### Conocimientos y saberes

- La construcción social e histórica de la femineidad y la masculinidad: análisis crítico en distintos contextos.
- La violencia de género. Mirada hacia la violencia de género en el noviazgo.
- El reconocimiento y respeto a las distintas maneras de ser mujer, varón u otras identidades sexogenéricas.
- El derecho de las personas a vivir su sexualidad de acuerdo a sus convicciones y preferencias.
- La vulneración de derechos sexuales: la discriminación, la violencia, el acoso, el abuso, el maltrato, la explotación sexual y la trata de personas.
- Los cambios en las configuraciones familiares a lo largo de la historia, los roles tradicionales para mujeres y varones y sus transformaciones fundamentalmente a partir de la segunda mitad del siglo XX, a nivel mundial y en la Argentina.

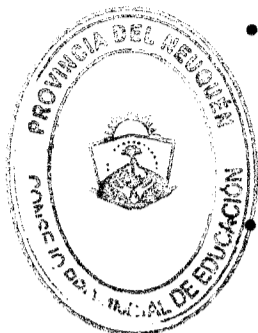
209 El concepto de cosificación surgió del feminismo de la segunda ola, y se define como el acto de representar o tratar a una persona como un objeto (una cosa que puede ser usada como uno desea). En la Ley 26.485 se enmarca dentro de la violencia simbólica y se expresa a través de la publicidad, las revistas, las series de televisión, las películas, los videojuegos, los videos musicales, las noticias, entre otros.

210 La Ley Nacional N° 27.234 sancionada en noviembre de 2015, "Educar en la Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género", establece la obligatoriedad de realizar al menos una jornada anual sobre prevención y erradicación de la violencia de género en las escuelas primarias, secundarias y terciarias de todos los niveles y modalidades, ya sean de gestión estatal o privada.

ES COPIA

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





- Los principales cambios en la estructura y funciones de las familias en la Argentina, atendiendo especialmente a las diversas tendencias en la composición y los roles familiares, las tradiciones y cambios en el lugar de las mujeres, hombres y niños en las familias, en vinculación con los cambios en el contexto socioeconómico.
- Las diferentes formas de división del trabajo y de la propiedad, así como de las distintas modalidades de producción, distribución, consumo y apropiación atendiendo a las diferencias y desigualdades que, a lo largo de la historia, se han establecido entre varones y mujeres en su participación en estos procesos sociales.
- La información producida y difundida por diversos medios de comunicación sobre las problemáticas de mayor impacto social, particularmente aquellas relacionadas con la sexualidad y las relaciones problemáticas que puedan derivarse de las diferencias entre varones y mujeres.
- La construcción cooperativa de normas a partir del diálogo sobre situaciones cotidianas que ocurren en el aula y en la escuela, que manifiestan prejuicios contra varones y/o mujeres y/o deterioran las relaciones interpersonales, en lo que refiere al respeto, cuidado de sí mismo y de los otros.
- El despliegue de las posibilidades del propio cuerpo en relación con el medio social, en el que se incluyen las relaciones de género entre varones y mujeres atendiendo a la igualdad en las oportunidades de realización de tareas grupales, juegos y deportes, aceptación y elaboración de las reglas.
- La exploración crítica de los estereotipos acerca de los roles sociales de mujeres y varones y los sentimientos o sensaciones que genera la discriminación.

### CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA

Abordar la Educación Sexual Integral en la escuela supone un proceso de construcción permanente, que requiere de un trabajo compartido, integrador de experiencias previas, antecedentes, saberes, como así también, dudas, temores, incertidumbres y debates. La complejidad e integridad de la educación sexual requiere, necesariamente, mirarnos como adultos/as, como docentes y como institución; y también, acompañar a las y los jóvenes y adolescentes.

Esto implica ofrecer espacios donde se facilite la circulación de la palabra, propiciando la expresión de interrogantes, emociones, deseos e intereses, construyendo un proceso de revisión de las prácticas educativas. En tal sentido, se propone la metodología de taller, que pretende constituirse en una propuesta abierta y flexible para brindar a cada adolescente/joven, según su propio ritmo, la oportunidad de apropiarse de los saberes y conocimientos que se proponen en cada eje.

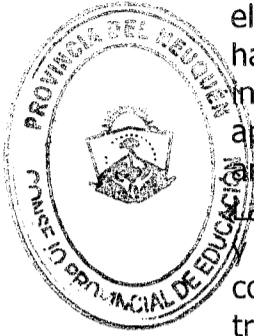
Algunas notas distintivas del taller son: flexibilidad, dinamismo, co-construcción y cooperación. Esto habilita la posibilidad de distintos agrupamientos de alumnos en función de las tareas, las necesidades de trabajo relacionadas al aprendizaje de los contenidos específicos de la ESI, dinámicas vinculares, intereses de los y las estudiantes, generando un espacio más dinámico y participativo.

El taller promueve la enseñanza y el aprendizaje atendiendo la dimensión integral de los sujetos, por lo tanto, intervienen aspectos emocionales, afectivos, vinculares e intelectuales. Además, ofrece variadas situaciones de aprendizaje, que brindan a los y las estudiantes la oportunidad de participación, de hacer uso de su voz para expresar sus dudas, sus inquietudes, sus obstáculos, sus sentimientos y sus propuestas,

ES COPIA



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



favoreciendo la reflexión y la responsabilidad de socializar sus propios caminos hacia el aprendizaje. Crear este espacio para el conocimiento y reconocimiento de sí mismo, habilita el encuentro y la interacción con otros y otras, y así se favorece el intercambio y la justificación de las distintas opiniones, el aprender a escuchar, el aprender a respetar los silencios, como espacios que favorecen la reflexión y el análisis de lo expresado.

La metodología taller nos permite develar-nos al tiempo que tensiona las estructuras concepciones más profundas en relación a la sexualidad toda. Es con la comunicación de experiencias de los participantes el modo en que se unen las trayectorias escolares y la vida, los procesos intelectuales y afectivos. Se pretende, de esta forma, recuperar problemas e intereses comunes mediante una implicación personal participada.

Así, la metodología taller viabiliza el análisis de las problemáticas que consideramos relevantes -en un espacio seguro, que contiene- y se adapta de acuerdo a las vivencias de quienes lo participan; no solo explicitamos cuestiones que subyacen en nuestras definiciones, sino que también nos permite reformular -de manera colectiva- aquellas categorías con que leemos el mundo y a nosotros mismos.

En este sentido, un aspecto fundamental a considerar es el abordaje de situaciones cotidianas e incidentales que ameritan una intervención formativa. Es significativo darle a lo cotidiano la importancia que se merece sin desestimar las múltiples oportunidades que nos ofrece para responder preguntas, repreguntar, analizar situaciones concretas y ponerlas en discusión. Esto implica recuperar las inquietudes, preocupaciones y vivencias de los y las estudiantes en el marco de una situación de aprendizaje que escapa a la tradicional.

Finalmente, y en función de lo expresado en los apartados anteriores, el abordaje de la ESI a nivel institucional requiere de la generación de espacios de encuentros e intercambio con las familias, con la comunidad educativa en general y con otros actores públicos o privados ligados a la educación y promoción de la salud. Esto implica la elaboración de propuestas integrales y convergentes y exige la construcción de espacios y tiempos comunes, que sin perder de vista la especificidad de los aspectos propios, eviten la fragmentación o el aislamiento del accionar de los profesionales de cada campo singular. Por ejemplo, para analizar/repensar los mensajes que la escuela transmite en forma explícita o implícita y que pueden favorecer o no el desarrollo de la ESI; poner en discusión ideas previas, mitos, prejuicios y mensajes; generar procesos, caminos a transitar que serán graduales y sostenidos, que recuperen experiencias, recorridos propios y colectivos de los diversos actores involucrados.

### **EVALUACIÓN**

Desde la perspectiva de la evaluación como una herramienta para la comprensión, evaluar es un proceso de diálogo, comprensión y mejora que permite potenciar y dimensionar los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes, promoviendo su participación y papel activo. Es mucho más que un accesorio agregado al final del dictado de las clases, es una herramienta integral que atraviesa todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Revalorizar su función pedagógica implica obtener información/recursos que oficien de insumos para tomar decisiones acerca de qué ajustes serán necesarios realizar para mejorar la propuesta de enseñanza de Educación Sexual Integral y generar posibilidades que den prioridad a la construcción significativa de saberes situados y no a la lógica del control centrado en la cantidad y calidad de conocimientos adquiridos por parte de las y los estudiantes.

COPIA

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



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

Tanto en la organización de las propuestas, como en el desarrollo de las mismas, es posible evaluar los desempeños individuales y grupales en diversas situaciones que requieren el despliegue de determinados aprendizajes acerca de la ESI.

Se sugiere realizar observaciones y registros diarios sistemáticos, de la dinámica grupal y de la evolución y/o dificultades que manifiesta el estudiante en el devenir de los sucesivos encuentros. Es posible evaluar los comentarios, aportes de cada uno de los estudiantes, teniendo en cuenta su pertinencia o no, el nivel de reflexión, la interacción que sostiene con los otros participantes, el grado de comprensión y capacidad de interrelacionar las variables que intervienen en un hecho o proceso; utilizar lo comprendido para analizar otros objetos o situaciones; emplear lo comprendido como recurso para elaborar, construir y/o modificar situaciones).

En este marco, cobran importancia las instancias de autoevaluación y coevaluación. Propiciar la reflexión acerca de: ¿Qué hicimos hoy? ¿Qué nos gustó y qué no? ¿Cómo modificarías la propuesta? ¿Qué actitud puede contribuir positivamente al trabajo? ¿Aprendimos algo? ¿Hubo dificultades? ¿Cómo las resolvimos? ¿Para qué nos sirvió?, entre otros aspectos.

Asimismo, es importante tener en cuenta la articulación de distintas instancias de evaluación. La evaluación diagnóstica, porque interesa que el alumno sea consciente de su punto de partida para que pueda darse cuenta del progreso que va adquiriendo. La evaluación formativa provee información a lo largo de la construcción de los aprendizajes nuevos. Por último, la evaluación sumativa -que se realiza al término de una fase de aprendizaje, conclusión de unidad temática o finalización de un proyecto de trabajo-, provee información acerca de los tipos y grados de aprendizaje logrados. Los criterios a tener en cuenta al momento de evaluar deben ser coherentes con la propuesta de enseñanza de la ESI. Así por ejemplo, en lo que respecta a la búsqueda y sistematización de información, uno de los criterios a tener en cuenta será si la información en relación al tema o problema abordado es pertinente, está validada científicamente y si proviene de distintas fuentes.

La evaluación tomará en cuenta instrumentos variados: entrevistas grupales focalizadas en el tema, lo producido durante el desarrollo de la actividad y en el producto final logrado (informe, folleto, video, cartelera, diario, revista escolar, mural, espacio radial, otros). Y tendrá en cuenta los cambios observados en la comprensión de los/las estudiantes a través de la observación y análisis de diferentes situaciones en las que pueden identificarse prejuicios, discriminaciones, estereotipos, etcétera; las relaciones interpersonales entre pares durante el transcurso del cursado (respuestas y actitudes frente a distintos puntos de vista; formas de resolución de conflictos; posibilidad de expresar ideas, opiniones, emociones; capacidad de escucha, formas de tomar decisiones frente a la tarea).

Finalmente, para evaluar la inclusión de la ESI en el proyecto institucional, sugerimos tener en cuenta indicadores tales como: cuál es el lugar que ocupa la ESI en el proyecto institucional; la realización de encuentros de trabajo por áreas y asignaturas afines; el desarrollo de jornadas institucionales que incluyan temas de educación sexual integral; el desarrollo de actividades con las familias; la construcción e inclusión de normas de convivencia que guarden coherencia con contenidos y objetivos de la ESI; la participación de docentes de las distintas asignaturas en los talleres u otros formatos pedagógicos participativos; la consideración de las situaciones cotidianas, incidentales y/o disruptivas, como oportunidades educativas en el marco de la ESI, entre otros.



COPIA

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

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

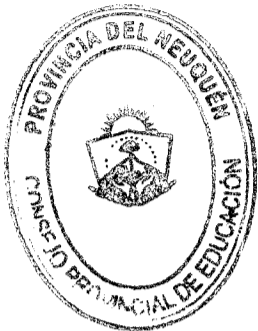
- Faur, E. (2008). *Desafíos para la igualdad de género en la Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Programa Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD.
- Marina, M.; Garibaldi, M.; Martín, P.; Montes, M.; Bilder, P.; Nimo, M.; Bargalló, L.; Hurrell, S.; Zelarallán, M.; Marconi, M.; Lavari, M.; Lencina Rampotis, M.; Muzón, L. y Lapegna, A. (2014). Clase 1: "Ley 26.150 y enfoques de la ESI", Educación Sexual Integral, Especialización docente de nivel superior en educación y TIC. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Morgade, G. (2006). Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. *Revista Novedades Educativas* (184).
- Morgade, G. y Alonso, G. (comp.) (2008). *Cuerpos y Sexualidades en la Escuela. De la "normalidad" a la disidencia*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Paidós.

### DOCUMENTOS Y LEGISLACIÓN

- INADI (2011) Guía Didáctica para Docentes Somos iguales y diferentes. Guía para niñas y niños de prevención de prácticas discriminatorias Primera Edición- Buenos Aires, Argentina.
- Ministerio de Educación de la Nación. Año 2012. Cuadernillos ESI Nivel Secundario. I y II. Guía para el desarrollo institucional de la ESI.
- Ministerio de Educación de la Nación. Año 2015. Educación sexual integral en la Argentina. Voces desde la escuela.
- Ministerio de Educación de la Provincia del Neuquén. Equipo ESI de la Provincia de Neuquén (2017). Cuadernillo "Desafíos, miradas y temores en el abordaje de la Educación Sexual Integral. Aportes a la Práctica Docente".
- Ley Provincial 2.222. Año 1997. Ley de Salud Sexual y Reproductiva.
- Ley Nacional 26.150. Año 2006. Creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral.
- Ley Nacional 26.485. Año 2009. Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales.
- Ley Nacional 26.618. Año 2010. Ley de Matrimonio Igualitario.
- Ley Provincial 2.786. Año 2011. Ley de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres.
- Ley Nacional 26.743. Año 2012. Ley de Derecho a la Identidad de Género.
- Ley Nacional 26.862. Año 2013. Ley de Fertilización Asistida
- Ley Nacional 27.234. Año 2015. Jornadas Escolares Educar en la Igualdad de Prevención y Erradicación de la Violencia de Género.
- Decreto N° 1006/2012. Reconocimiento Igualitario para hijos e hijas.
- Resolución N° 45/08 del Consejo Federal de Educación. Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral.
- Anexo Resolución N° 340/18 del Consejo Federal de Educación. Núcleos de aprendizaje prioritarios de ESI.

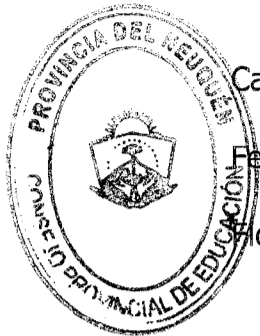
### BIBLIOGRAFIA SUGERIDA

- Allende, S.; Reybet, C. y Zurbriggen, R. (2009). *Documento Programa Provincial de Educación Sexual Integral. Neuquén*. Consejo Provincial de Educación.
- Barrancos, D. Prólogo en Felitti, k.; Elizalde, S. y Queirolo, G. (2009). *Género sexualidades en las tramas del saber. Revisiones y propuestas*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Libros del Zorzal



**ES COPIA**

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



- Carabajal, M. (2013). *Maltratadas. Violencia de género en las relaciones de pareja*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Aguilar.
- Fernández A. M. Siqueira Peres, W. (comp.) (2013). *La diferencia desquiciada. Género y Diversidades Sexuales*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.
- Mores Bernal, R. (2005). Violencia de Género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el Proyecto de Vida. *Revista Iberoamericana de Educación* (38) 67-86.
- Maffia, D. (comp.) (2003). *Sexualidades Migrantes. Género y transgénero*. Buenos Aires, Argentina: Feminaria Editora.
- Maffia, D. (2006). *Lo que no tiene nombre*. Instituto interdisciplinario de estudio de género. Universidad de Buenos Aires.
- Meler, I. (2012). Las relaciones de Género: su impacto en la salud de mujeres y varones. En: César Hazaki (comp.) *La crisis del Patriarcado*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Topia.
- Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires, Argentina: Editorial La Crujía.
- Morgade, G. (coord.) (2016). *Educación Sexual Integral con Perspectiva de Género. La lupa de la ESI en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Quirós, I, Rodríguez San Julián E., Gago Méndez S., Pallarés Gómez J. (2005). *Jóvenes y Sexo, el estereotipo que obliga y el rito que identifica*. Madrid, España: FAD.
- Varela, N. (2012). *Íbamos a ser reinas: Mentiras y complicidades que sustentan la violencia contra las mujeres*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones B.

### 6.3.8.2 COMUNICACIÓN Y MEDIOS

*"Hay muchas maneras de hablar de la televisión. Pero en una perspectiva "business", seamos realistas: básicamente el trabajo de TF1 es, por ejemplo, ayudar a Coca-Cola a vender su producto. Ahora bien, para que un mensaje publicitario sea percibido, es necesario que el cerebro del receptor esté disponible. Nuestras emisiones tienen una vocación de volverlo disponible: es decir, divertirlo, relajarlo para prepararlo entre dos mensajes. Lo que vendemos a Coca-Cola es tiempo de cerebro humano disponible" Patrick Le Lay<sup>211</sup>*

*"El mundo-imagen es la superficie de la globalización. Es nuestro mundo compartido. Empobrecida, oscura, superficial, esta imagen-superficie es toda nuestra experiencia compartida. No compartimos el mundo de otro modo. El objetivo no es alcanzar lo que está bajo la superficie de la imagen: sino ampliarla, enriquecerla, darle definición, tiempo. En este punto emerge una nueva cultura". Susan Buck-Morss*

211 Presidente desde 1988 y hasta 2008 de TF1, grupo de comunicación francés creado el 6 de abril de 1987 como consecuencia de la privatización del canal de televisión TF1

**ES COPIA**



### FUNDAMENTACIÓN

En concordancia con las perspectivas decoloniales y emancipatorias definidas como orientadoras en el proceso de construcción del Diseño Curricular provincial, el espacio curricular "Comunicación y Medios" es fundamental en el abordaje de los procesos comunicacionales en los distintos medios y tecnologías de la información, y de los productos de la industria cultural y del entretenimiento; pero también, y no menos importante, para el ejercicio del derecho a la comunicación.

Para ello, se propone el abordaje de las prácticas socioculturales y semióticas de

212

"comunicación" y difusión, desde la confluencia interdisciplinar de los enfoques propuestos por las áreas de Ciencias Sociales, Políticas y Económicas y de Lenguajes y Producción Cultural.

Como punto de partida, se requiere revisar el imaginario construido en torno a la noción de «comunicación», ya que, en nuestro sentido común, el fenómeno de la comunicación se asocia con cierta "naturalidad" a los medios masivos de información. Generalmente cuando se habla de comunicación se piensa en los medios "de comunicación" y se excluye, por lo tanto, la participación ciudadana en el ejercicio del derecho a la comunicación y la posibilidad de pensar la planificación estratégica de los procesos comunicacionales por fuera de los medios de "comunicación". Es decir se ha producido una equivalencia, una homologación entre lo que llamamos comunicación y las empresas mediáticas. Con su irrupción y desarrollo, los medios masivos se apropiaron del concepto de comunicación, lo interpretaron como equivalente de su propia actuación, y promovieron que su interpretación particular del concepto se imponga a toda la sociedad como sentido universal. Este es el sentido hegemónico respecto de la noción de «comunicación».

Queda, entonces, por fuera de este sentido, la comunicación como un derecho humano y el poder de organización de las comunidades para planificar y gestionar la comunicación con una mirada estratégica propia. Para afianzar esa visión es prioritario revisar modelos comunicacionales dominantes. Desentrañar esas formaciones "geológicas" de sentidos impuestos a largo de nuestra formación como sujetos, que incluye la educación formal porque en las escuelas se nos ha enseñado un único modelo comunicacional que asocia a la comunicación con "la información" y "el mensaje a construir". Esta idea remite al clásico recuadro EMISOR-RECEPTOR, donde con suerte el RECEPTOR se convierte en EMISOR y realiza un *FEEDBACK*.

Ese circuito desconoce que cuando nos comunicamos vivenciamos nuestras experiencias cotidianas; nos vinculamos y ponemos en común con otros y otras lo que pensamos, sentimos y anhelamos; compartimos e intercambiamos tristezas y alegrías, certezas e interrogantes; nos proyectamos en el mundo, nos afianzamos en la construcción de nuestras identidades y de nuestra cultura. Comunicación y Medios propone, a su vez, la participación activa de las y los estudiantes a partir del reconocimiento de sus voces, de sus capacidades expresivas y dialógicas, a fin de democratizar la palabra para generar nuevos canales de participación, construir democráticamente opiniones y tomar colectivamente decisiones. Esto, "implica

212 "Hablamos de medios de difusión, y no de comunicación, en la medida que los medios in-forman verticalmente, es decir, dictaminan unidireccionalmente dando forma desde un solo polo generador de sentidos. Y esto, aún cuando se haga bajo formatos participativos en los cuales el sujeto espectador cree expresar su punto de vista pero que, a decir verdad, se sostienen en una estructura de sentido determinada por las prácticas de enunciación instituidas por el discurso mediático. En esas condiciones, las posibilidades de instalar otros sentidos si bien no se eliminan totalmente, se reducen significativamente. De modo que, la información, siendo parte, no constituye la comunicación" (Lafón, 2012, p. 194).

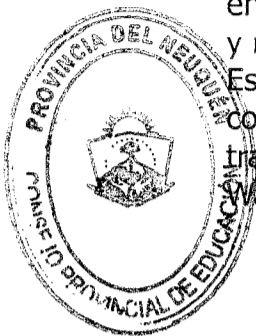
ES COPIA

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



(re)pensar la comunicación en un sentido eminentemente político. Y es en este plano en donde resulta necesario (re)ligar lo que han desgajado décadas de neoliberalismo y resabios dictatoriales” (Brancoli, 2009, p. 8).

Es primordial, entonces, para este espacio curricular, la pregunta por el sentido de la comunicación. Es necesaria la formulación crítica de este interrogante para orientar el trabajo pedagógico hacia los propósitos planteados. El comunicador y docente Washington Uranga (2014) dice que la comunicación



(...) es, ante todo y fundamentalmente, una práctica social de producción, intercambio y negociación de formas simbólicas. Como actividad humana es indisoluble de los actores que la protagonizan y de los escenarios en los que se concreta. La comunicación puede ser leída también como un proceso de producción de conocimientos que se genera en el intercambio entre actores, pero además como la manifestación de la actividad política –entendida como acción de transformación- de los sujetos en la sociedad.

Estas perspectivas refieren a la manera cómo, a través del intercambio comunicativo, los actores sociales generan conocimiento, cómo desarrollan su acción política en la sociedad y de qué manera todo ello se transforma en significaciones que, en medio de la lucha simbólica, buscan constituirse en sentidos socialmente predominantes”. En el campo de esas luchas simbólicas, de las disputas por los sentidos están las y los jóvenes.

El educador popular argentino Jorge Huergo nos enseñó que la comunicación comunitaria, educativa y popular es una estrategia dialógica que potencia la palabra y la praxis popular y que avala y permite la expresión de “otras voces” más allá de las dominantes. “Vincula, a su vez, el campo comunicacional con el del trabajo político, que busca el protagonismo popular, habida cuenta de los antagonismos sociales”. Es así que la comunicación pertenece al orden del campo de lucha por la significación de la experiencia y la democratización de la voz y la palabra (p. 26).

### Los medios masivos y la sociedad en el capitalismo globalizado

Los medios masivos adquieren nuevos sentidos en la fase actual del capitalismo, que Jameson (1998) definió como “capitalismo tardío” o “multinacional” y que se caracterizaría por la modificación de las relaciones de producción, el predominio de las corporaciones transnacionales y la expansión de los medios masivos de información.

Las transformaciones tecnológicas afectaron las relaciones sociales de producción y las modalidades de trabajo, con el pasaje de maquinarias de producción de tipo mecánico -poco susceptibles a las modificaciones- hacia tecnologías más flexibles, vinculadas a la informática (Krochmalny y Zarlenga, 2011, p. 243). Esto sería, en términos de Deleuze (1999), el desarrollo de las «sociedades de control», que actúan:

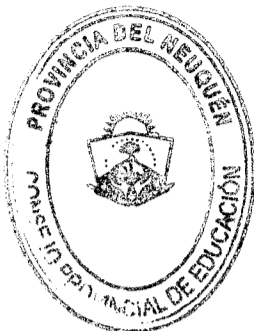
Mediante máquinas de un tercer tipo, máquinas informáticas y ordenadores cuyos riesgos pasivos son las interferencias y cuyo riesgo activo son la piratería, la inoculación de virus. No es solamente una evolución tecnológica, es una profunda mutación del capitalismo. Una mutación ya bien conocida y que puede resumirse de este modo: el

ES COPIA

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



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



capitalismo del siglo XIX es un capitalismo de concentración, tanto en cuanto a la producción como en cuanto a la propiedad [...] Pero en la actual situación, el capitalismo ya no se concentra en la producción, a menudo relegada a la periferia tercermundista, incluso en la compleja forma de producción textil, metalúrgica o petrolera. Es un capitalismo de superproducción [...] lo que intenta vender son servicios, lo que quiere comprar son acciones. No es un capitalismo de producción sino de productos, es decir, de ventas o de mercados. Por eso es especialmente disperso. (p. 7)

En este nuevo contexto, se modifican las relaciones entre cultura y economía. A la expansión capitalista de finales de siglo XX la acompaña una profusión de mercancías que trae aparejada, en palabras de Krochmalny y Zarlenga (2011), "una saturación de signos e imágenes que provoca una expansión de la esfera cultural sobre la económica" (p. 243)<sup>213</sup>. De modo coincidente, según Scott Lash (citado por Krochmalny y Zarlenga), en el paradigma cultural posmoderno opera un principio de indiferenciación entre las esferas económicas y culturales.

Mike Featherstone (2000) coincide con estos lineamientos y señala que en las sociedades contemporáneas el creciente predominio del valor de cambio de las mercancías obliteró su valor de uso originario y lo reemplazó por un valor de cambio abstracto. Esto genera la emergencia de un nuevo valor sucedáneo, el «valor signo», expresado en imágenes manipulables mediante la publicidad y el espectáculo organizado, basadas en la constante reelaboración de los deseos a través de las imágenes.

La "comunicación social" a través de los diversos medios, funciona como una suerte de mediación entre la producción material y los objetos y los consumidores que Maurizio Lazzarato y Antonio Negri (citado Krochmalny y Zarlenga, 2011, p. 244) definieron como **producción inmaterial**. Es una **segunda producción** -tan importante o más que el proceso de producción material primario- basada en la "comunicación social", en la que también cumplen un rol los mediadores culturales (figuras famosas, expertos en ciertas áreas de consumo, entre otros) para construir a los consumidores y, simultáneamente, al bien producido en mercancía.

En las sociedades actuales la "necesidad de consumir, la capacidad de consumir, la pulsión a consumir" no serían más producidas por el objeto (producto), como sucedía anteriormente, sino directamente por dispositivos específicos que tienden a identificarse con el proceso de constitución de la "comunicación social". Estos dispositivos estarían siendo conformados por los sectores terciarios de la producción, vinculados a los servicios, en particular la publicidad que, al estar produciendo "el impulso al consumo", se convertirían, también, en un nuevo "proceso de trabajo" [...]

Sus productos (la mediación simbólica entre mercancía y consumo, o sea, los procesos de comunicación) supondrían una potencialidad generativa para la constitución de nuevas necesidades en el imaginario y los gustos (Krochmalny y Zarlenga, 2011, p. 244).

<sup>213</sup> En relación a esta idea, consultar también Jameson (2010; 2012).

ES COPIA

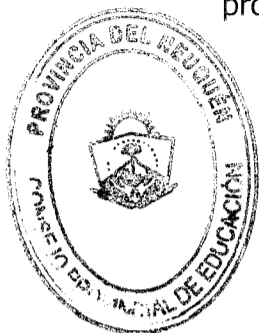
ADRIANA BEATRIZ PORTO  
Directora Provincial de  
Despacho y Mesa de Encomendas  
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN





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

La función performativa de los discursos mediáticos se pone así al servicio de la construcción de imaginarios, gustos y necesidades para convertir los bienes de la producción primaria en mercancías. En palabras de Sassatelli (2012):



Los mensajes publicitarios y los distintos aspectos de la comercialización de las mercancías -desde la confección hasta la marca- sirven, ante todo, para construir en torno al producto un universo de significados que lo vuelva en efecto "consumible", es decir, que sea significativo para el consumidor, que este le haga un lugar en su estructura de necesidades y, por lo tanto, que inevitablemente la modifique y amplíe sus deseos y sus demandas. El proceso de mercantilización, o sea, la transformación de un bien en mercancía intercambiada en el mercado a cierto precio fijado en dinero, se ha ampliado hasta abarcar a los servicios (p. 18).

Se configura así "una cultura de consumo asociada al modo de producción del capitalismo tardío" (Kejval, 2011, p. 211), que promueve y legitima al consumo como actividad social significativa y como factor de construcción de identidad individual, dentro de la oferta de los estilos -como imágenes o poses para la mirada de los demás; como signos de distinción y clasificación social- frente al debilitamiento de las formas colectivas de pertenencia e identificación.

Por otro lado, en cuanto se promueve al consumo como modo de vida y como respuesta compensatoria individual a las problemáticas sociales y existenciales -la soledad, el tedio, las desigualdades, injusticias y problemáticas sociales (Sassatelli, 2012, p. 191)- el consumo bloquea la emergencia de formas colectivas de asociación para la transformación concreta de la realidad.

A partir de aquí, se plantea la necesidad de poner en cuestionamiento que los medios masivos privados y con fines de lucro, sean hoy medios "de comunicación". De acuerdo con Sassatelli (2012):

El sistema de promoción de bienes pasó a ocupar un espacio central, a tal punto que la propia producción de mercancías se desarrolla hoy a la vista de un público de consumidores y con referencia a una imagen del producto concebida esencialmente "para vender". Los nuevos medios de comunicación, que poco a poco han impreso un carácter propio a la consolidación de la sociedad moderna -desde los periódicos hasta la radio, desde la televisión hasta Internet-, se han configurado no sólo como bienes de consumo, sino también como vehículos para el despliegue del sistema de promoción, albergando y difundiendo avisos publicitarios de toda índole (p.17).

Los medios masivos de comunicación multimediales, a partir de la concentración de las empresas privadas, también adquieren un predominio sobre la vida social y política de las comunidades, porque consiguen un predominio a veces monopolístico en

la construcción de sentidos, la colonización del imaginario y del sentido común, que

214 Siguiendo a Quijano, la colonización del imaginario es un sistema de represión no sólo de específicas creencias, ideas, imágenes, símbolos o conocimientos que no sirvieran para la dominación colonial global. La represión cayó ante todo sobre los modos de conocer, de producir conocimiento, de producir perspectivas, imágenes y sistemas de imágenes, símbolos, modos de significación; sobre los

ES COPIA

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

les otorga "poder para constituir un nuevo espacio público, poder para construir los consensos que tienden a naturalizar las relaciones sociales de dominación" (Kejval, 2011, p. 211).

Las empresas privadas, en muchos casos transnacionales, a través de distintos canales y lenguajes, irradian constantemente discursos (en su mayoría globalizados y globalizantes) con fuerza performativa para producir realidades: para erigir y dirigir poderes bajo las distintas fachadas institucionales -formalmente- "democráticas" (política, judicial y legislativa), y establecer y reproducir hegemonía.

En este sentido, los medios masivos se convierten en poderosos modos de sujeción - de los deseos, los cuerpos, la subjetividad y de las interacción social-, que limitan el ejercicio democrático comunicacional, en detrimento de una democracia social y política, que tiende entonces a reducirse a lo formal.

### **Los discursos mediáticos y la construcción performativa de la realidad social**

Esa capacidad de los discursos mediáticos se basa en la fuerza performativa de los lenguajes y prácticas de significación. Por **performatividad** se entiende la capacidad de las prácticas y sistemas semióticos humanos de producir, instaurar e instituir realidades, actuaciones e identidades sociales. En relación con estas últimas, a partir de la interacción semiótica se imponen diferentes **performances** a los géneros, maneras de actuar, pero también de sentir y de vivir. Por ejemplo, se imponen maneras masculinas o femeninas de acuerdo a las diferencias percibidas en la genitalidad; esto se realiza a través de diversas prácticas y discursos desde el nacimiento, y contribuyen a la constitución subjetiva (maneras de sentir): desde el nombre, la ropa, los juguetes, los estereotipos transmitidos en los relatos (en los diferentes lenguajes) con los que muchos (pero no "todes") de los receptores se imaginan a sí mismos y terminan por identificarse.

El concepto de performatividad se origina dentro del ámbito de la lingüística, en la pragmática anglosajona, con la Teoría de los Actos de Habla de John L. Austin, quien llamó «realizativos» o «performativos» a los usos del lenguaje a través de los cuales se realizan acciones con efectos sobre los destinatarios y que producen efectos extralingüísticos «perlocutivos». Estos van desde hacer que el destinatario realice algún acto (cerrar una ventana) hasta cambiar el estado de creencia de los destinatarios e instaurar realidades o hechos institucionales, como declarar la constitución de un matrimonio o crear una moneda.

Así creados, estos últimos hechos son constituidos por la representación y la creencia compartidas de que esos hechos son efectivamente tales (por ejemplo, que este pedazo de papel pintado es, en efecto, dinero). El acto lingüístico en un contexto institucional, al modificar la representación, la creencia y la percepción de los destinatarios, constituye e instituye el hecho, que sólo será tal por la creencia compartida.

La capacidad o poder performativo del lenguaje se funda en el poder simbólico institucional del enunciador: no cualquier usuario del lenguaje tendrá, por ejemplo, la capacidad de declarar la instauración de un matrimonio, instituir una moneda o de influir en la elección identitaria de una niña o un niño. Los medios de difusión masiva gozan de poder instituyente, en la medida en que son tenidos acriticamente por medios de "comunicación" que cumplen la función de transmitir "objetivamente" "información", creencia a la que ellos mismos contribuyen construyendo sus

---

recursos, patrones e instrumentos de expresión formalizada y objetivada, intelectual o visual (Quijano, 1992, citado en Gómez Moreno, 2015, p.32).