

DOCUMENTO DE CRITERIOS Y SECUENCIACIÓN DE CONOCIMIENTOS Y SABERES

CICLO BÁSICO COMÚN Y ENLACE PEDAGÓGICO INTERCICLO Área: LENGUAJES Y PRODUCCIÓN CULTURAL

Introducción

Este documento presenta la fundamentación, los criterios políticos-pedagógicos, epistemológicos y didácticos y los ejes comunes que justifican y organizan la secuenciación de los Conocimientos y Saberes de todas las disciplinas del Área.

Luego expone las categorías político-pedagógicas y epistémicas del Área que, junto con las Perspectivas del Diseño Curricular, los Núcleos Problemáticos del Área y los Nudos disciplinares, serán las herramientas para construir y planificar itinerarios (areales y disciplinares), en torno a la construcción y abordaje de problemáticas desde las prácticas de las disciplinas, que son los modos de construcción de los conocimientos y saberes de todas ellas.

Finalmente, presenta la secuenciación de los Conocimientos y Saberes¹ de las disciplinas del Área: **Música, Teatro, Danza, Lenguas Otras, Lengua y Literatura, Artes Visuales y Lenguas Preexistentes.**

Fundamentación

“Que el conocimiento adquiera carácter descolonizador y emancipatorio de las situaciones de injusticias pasadas y presentes, contribuyendo a la creación de nuevas condiciones socioeducativas en la producción de una pluriversalidad de saberes y epistemologías”.
(Resolución N° 1463/2018, p. 35)

“No se puede separar el contenido de la forma de enseñar; se debe plantear qué y cómo enseñar considerando un currículum situado, abierto, dinámico, en donde se puedan respetar las individualidades estudiantiles. En este sentido, no hay una única forma de enseñar y no siempre se puede enseñar lo mismo y de la misma manera”.
(Resolución N°1463/2018, p. 46)

El enfoque sociosemiótico sobre las prácticas de producción de sentidos y experiencias con los lenguajes culturales, es un enfoque discursivo, pragmático, que considera a los lenguajes en sus usos y prácticas situadas, en tanto formas de encuentro e interacción social, cultural, política.

Desde este enfoque, las prácticas o discursos con los lenguajes son constitutivos del ser humano como ser social. Los discursos y lenguajes, a partir de sus potencias modelizantes y performativas, intervienen de modo fundamental en la producción-construcción de:

- los mundos socioculturales humanos (es decir, en la auto-creación humana),
- las distintas formas de autoorganización social, económica, política, institucional, etc.;

¹ Conocimientos y Saberes que desarrollan y complementan los presentados en la Resolución N°1463/2018.

- las diversas formas de concebir el entorno físico-biológico-cósmico y las posibles relaciones con él, es decir, de significar y concebir las formas posibles de habitar en él;
- las subjetividades y los cuerpos, que se constituyen a través de las significaciones y las convenciones socioculturales, a través de los lenguajes de cada cultura;
- la producción, reproducción y renovación de las clasificaciones sociales occidentales (de violencias y desigualdades);
- distintas formas de sensibilidad, percepción, experiencias, conocimientos, etc. y distintas experiencias de la temporalidad;
- las diversas formas y criterios de lo que cada cultura considera como real y posible;

De este modo, la fundamentación del Área, además de integrar a las disciplinas, se articula con el Marco General Socio Político Pedagógico, con los enfoques y las Perspectivas del Diseño Curricular.

Las disciplinas se integran en el enfoque sociosemiótico y proponen el desarrollo de prácticas de producción de sentidos y experiencias culturales e interculturales, como modos de construcción de conocimientos y saberes (sobre los lenguajes, los contextos socioculturales y el mundo), como modos de intervención en problemáticas socialmente relevantes y como modos de construcción de comunidad, en sentido crítico, decolonial y emancipatorio.

La danza, las prácticas corporales, la música, el teatro, los discursos en distintas lenguas, la literatura, la comunicación se conciben como formas de encuentro e interacción, relación e intervención comunitaria, social y política, a través de la construcción de sentidos y experiencias con los distintos lenguajes-discursos.

En tanto discursos, son prácticas semióticas situadas de producción de significaciones y experiencias socioculturales, destinadas a los y las otras. Es decir, actos de enunciación articulados en lenguajes, e imbricados dialógica e interactivamente en sus contextos socioculturales e históricos.

Desde la fundamentación epistemológica, política y pedagógica del Área, por lo tanto, no se abordan los lenguajes en sí mismos, como sistemas abstractos, extraídos de la interacción sociocultural efectiva, sino que se pone el acento en la producción situada de sentidos, experiencias y conocimientos, como forma de encuentro, contacto, interacción e intervención con los y las otras, con potencia performativa para crear experiencias, subjetividades y comunidad, para intervenir con sentido transformador en la realidad.

Es por ello que las disciplinas de Lenguajes y Producción no tienen "objetos" de enseñanza, ni sus propósitos son la "transmisión" a las y los estudiantes de la capacidad de "repetir" más o menos con sus palabras, los sistemas conceptuales de los lenguajes por sí mismos, separados de las prácticas.

Desde los criterios pedagógicos, epistemológicos y didácticos se busca evitar, la escisión entre la teoría y la práctica, entre la enseñanza de los conocimientos sobre lenguajes, por un lado, y el saber hacer con los lenguajes, que muchas veces en la historia de algunas de nuestras disciplinas se divorciaron (por ejemplo, en la historia de la enseñanza de Lengua y Literatura, las y los estudiantes pudieron repetir análisis gramaticales o, más o menos con sus palabras, dar cuenta los conceptos de coherencia y cohesión -y aprobar por lo tanto la evaluación-, pero no ser capaces producir discursos coherentes y cohesivos o detectar, explicar y saber corregir la agramaticalidad en sus propios enunciados).

En las disciplinas del Área, los "objetos" de enseñanza son el desarrollo de las prácticas de producción y recepción con los lenguajes de cada una de ellas, y a la vez el modo fundamental de construcción de los conocimientos sobre los lenguajes.

El saber-hacer de las prácticas, por lo tanto, constituye tanto el "objeto" epistemológico (el QUÉ) de la enseñanza y el aprendizaje y, a la vez, el modo fundamental a través del cual se produce el aprendizaje, es decir, el modo en que se construyen los conocimientos disciplinares, en la medida en que, por un lado, la práctica que se aprende y desarrolla haciéndola y, por el otro, los conocimientos sobre los lenguajes disciplinares se construyen a partir de la reflexión, sensible e intelectual², en y sobre las experiencias de las prácticas, a partir de la reflexión, la conceptualización inferencial y la sistematización de los conocimientos sobre el lenguaje, que son necesarios, además para retroalimentar y profundizar el desarrollo de las prácticas.

En otras palabras, se propone que las prácticas docentes orienten a las y los estudiantes para que conceptualicen inferencialmente y sistematicen los conocimientos sobre los lenguajes y la interacción discursiva a partir de la reflexión sentipensante en y sobre sus experiencias y prácticas de producción e intervención discursiva. Y que, con los conocimientos que logren inferir, conceptualizar y sistematizar, logren profundizar el desarrollo de los procesos de las prácticas y sus ulteriores reflexiones sobre ellas. Es decir, en el ida y vuelta espiralado de mutua retroalimentación entre las prácticas y la reflexión sentipensante sobre ellas.

Ejes de Organización de las Prácticas y los Conocimientos y Saberes

Tomando en cuenta, entonces, que en el Área se propone la construcción de los conocimientos de cada lenguaje disciplinar en y a través del desarrollo de los procesos de las prácticas -de producción y recepción-, se proponen dos ejes fundamentales para la organización de los conocimientos y saberes:

1. PROCESOS-PRÁCTICAS DE PRODUCCIÓN/RECEPCIÓN

2. CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS SOBRE EL LENGUAJE

Las secuenciaciones de los conocimientos y saberes de las disciplinas, por lo tanto, se organizan focalizando, por un lado, el eje de las prácticas de producción y las prácticas de recepción (según los nombres específicos para cada una, por ejemplo: oralidad, escritura y lectura; danza y expectación, etc.) y, por otro, el eje de los conocimientos y saberes que se propone construir reflexivamente en y con el desarrollo de las prácticas.

Esta forma de organización se focaliza, como la Revisión Crítica³, en los movimientos-procesos de aprendizaje de las y los estudiantes: la construcción de saberes (el saber hacer de las prácticas y el saber reflexionar sobre ellas) y, simultánea y correlativamente, de conocimientos sobre el lenguaje (por contraste con la organización de conceptos-tópicos, que tácitamente puede conllevar la inercia de una enseñanza expositiva y de considerar el aprendizaje como una repetición de los conceptos expuestos).

Criterios de Secuenciación

² Orientar la reflexión sobre los efectos en las experiencias de recepción: la afección significativa, sensible e intelectual de un procedimiento constructivo, motiva la reflexión sobre cómo fue producida esa experiencia, sobre cómo el efecto fue construido discursivamente con el lenguaje; y el conocimiento sobre el lenguaje inferido, conceptualizado y sistematizado posibilita la apropiación del procedimiento en las prácticas propias de producción (Schaeffer, 2013, p. 31-32).

³ La Revisión Crítica se concibe como una intervención pedagógica destinada a recuperar la centralidad ético-política en las tareas de enseñanza y aprendizaje para focalizarse en el movimiento de aprender más que en el "resultado" de saber.

La organización de las secuencias de los conocimientos y saberes parte epistemológica y didácticamente de las experiencias y los procesos de las prácticas de producción y recepción, como modos de construcción de los conocimientos, que incluye del proceso de reflexión sensible e intelectual en y sobre las prácticas, como condición necesaria pero no suficiente para potenciar el desarrollo del saber-hacer de las prácticas.

Las dimensiones epistemológica, pedagógica y didáctica organizan en simultáneo los criterios para la secuenciación.

- *De la experiencia al discurso, del discurso al lenguaje:* supone la construcción progresiva de los diversos conocimientos de las disciplinas, su articulación discursiva y la objetivación en los distintos lenguajes de los procesos de comprensión, según las condiciones y las posibilidades de cada estudiante, a través de las experiencias colectivas y singulares, un aprendizaje sistemático y complejo de múltiples posibilidades de construcción de los conocimientos.
- *Del automatismo a la conciencia:* Los conocimientos y saberes se organizan tomando en cuenta las prácticas que las y los estudiantes saben-hacer, más o menos automáticamente, de modo de proponer itinerarios de reflexión intelectual y sensible que los lleven progresivamente a tomar conciencia de los saberes implicados en sus prácticas y construir los conocimientos para potenciarlas sucesivamente, hasta lograr un grado de autonomía en la auto-revisión crítica de sus propias prácticas.
- *Grado de autonomía en las tareas de comprensión y producción:* de prácticas, en la reflexión sobre las mismas, que incidirá en los tiempos de trabajo (dependiendo de la complejidad de la tarea, de la "novedad" de los conceptos, procedimientos, de los materiales y obras abordados), en los variados modos de construcción de conocimientos, en el tipo de actividades (individuales, grupales, de interacción, pequeños grupos o numerosos, colectivas o de conducción docente).
- *Continuidad complejizada:* se complejiza el abordaje mediante la acentuación de procedimientos cada vez más específicos, plantear prácticas más demandantes en relación con las que se hubieran abordado con anterioridad.
- *De la inclusión progresiva de géneros discursivos y obras:* responde a una decisión estratégica docente, en el sentido en que a partir de ella se ofrece al estudiantado nuevos desafíos de carácter cognitivo que le permitan seguir construyendo los procesos de comprensión y complejizar y fortalecer aquellos ya iniciados.

La propuesta de selección y secuenciación de los conocimientos y saberes, comunes para todo el estudiantado de la provincia, busca garantizar los principios de igualdad educativa y la justicia curricular y se ha realizado según el criterio de complejidad creciente. La elaboración de las propuestas didácticas a partir de la secuenciación, deberá considerar la singularidad de las y los estudiantes, con sus trayectorias previas de aprendizajes, de modo que los conocimientos y saberes comunes secuenciados, propuestos para el aprendizaje de todos y todas, son el punto de llegada común a través de diferentes trayectorias de aprendizajes.

Categorías del Área

Las Categorías son conceptos nodales que se articulan entre sí (en algunos casos de modo inmediato, en otros a través de otras categorías) y componen entramados que articulan enfoques teóricos.

Se presentan separadas en dos grupos, las del primer grupo, se vinculan directamente con los enfoques y las Perspectivas del Diseño Curricular, los Núcleos

Problemáticos y el enfoque del Área; por lo tanto, ayudan a problematizar críticamente y construir itinerarios areales en torno a problemáticas socialmente relevantes.

Las del segundo grupo se relacionan directamente con los conocimientos y saberes sobre los lenguajes de las disciplinas, desde el enfoque sociosemiótico, e implican puntos de encuentro y entramado interdisciplinares que dan la posibilidad de establecer relaciones y cruces "horizontales" en los itinerarios disciplinares y/o entrecruzamientos disciplinares para construir los itinerarios de aprendizajes sobre los lenguajes.

Hay algunas categorías que están en los dos grupos (las resaltadas en negrita) y que nos ayudan a entamar los itinerarios del área en torno a las problemáticas socialmente relevantes con la reflexión y problematización sobre los lenguajes, instituciones y tradiciones de las disciplinas.

Las Categorías Problematizadoras

COMUNIDADES-CULTURAS, COSMOVISIONES, FORMAS OTRAS DE HABITAR, CUERPOS OTROS; IDIOSINCRASIA; HETEROGENEIDAD, HOMOGENEIZACIÓN, HEGEMONÍA (LINGÜÍSTICA, CULTURAL, ESTÉTICA, EPISTÉMICA, POLÍTICA, ECONÓMICA), GLOPOLÍTICA; DOMINACIÓN SIMBÓLICA; CONSTRUCCIÓN DE LA SUBJETIVIDAD; COLONIZACIÓN DE LA SUBJETIVIDAD (COLONIALIDAD), DESEO; SENTIDO COMÚN; **LUGAR Y PERSPECTIVA DE ENUNCIACIÓN; ENUNCIACIÓN SITUADA; SENSORIUM; IMAGINARIOS COLECTIVOS; EXTRAÑAMIENTO; DESAUTOMATIZACIÓN PERCEPTIVA; HABITUS; INSTITUCIONES; CÁNON; MERCADO; CAMPO ARTÍSTICO; CAPITAL CULTURAL; INDUSTRIAS CULTURALES; MERCANTILIZACIÓN.** CLASIFICACIONES SOCIALES; CONSTRUCCIÓN DE ALTERIDAD, OTREDAD, SUBALTERNIZACIÓN; NATURALIZACIÓN, LEGITIMACIÓN; IDENTIDADES; ESTEREOTIPOS; INTERSECCIONALIDAD; CUERPO, CORPOREIDADES; TERRITORIOS; DESEO; LENGUAS PREEXISTENTES; LINGÜICIDIOS. ENUNCIACIÓN SITUADA; CONOCIMIENTOS SITUADOS. SENTIPENSAR (SENTIR/PENSAR)

Categorías

SIGNOS (UNIDADES SIGNIFICATIVAS DE LOS LENGUAJES) Y SOPORTES MATERIALES; RELACIONES PARADIGMÁTICAS Y SINTAGMÁTICAS. REFERENCIA, SIGNIFICACIÓN. ENUNCIACIÓN. TEXTO; PARATEXTO; LENGUAJES Y DISCURSOS; GÉNEROS DISCURSIVOS. LENGUAJES, PERFORMATIVIDAD; **ENUNCIACIÓN SITUADA; LUGAR Y PERSPECTIVA DE ENUNCIACIÓN; INSTITUCIONES, INDUSTRIA CULTURAL, MERCADO, MERCANTILIZACIÓN CAMPO ARTÍSTICO; CAPITAL CULTURAL; CÁNONES; HEGEMONÍA; SENTIDO COMÚN, IMAGINARIO COLECTIVO; EXTRAÑAMIENTO; DESESTABILIZACIÓN DEL SENTIDO COMÚN, DESAUTOMATIZACIÓN PERCEPTIVA;** PRÁCTICAS DE PRODUCCIÓN DE SENTIDOS Y EXPERIENCIAS; (VERBAL, TEATRAL, MUSICAL, CORPORAL, DANCÍSTICO, AUDIOVISUAL, MULTIMODAL, ETC.); DISCURSOS ESTÉTICOS; EXPERIENCIA; EXPERIENCIAS ESTÉTICAS; EXPERIENCIAS LÚDICAS, JUEGO; FICCIÓN; AUTOR; METÁFORA, METONIMIA; METÁFORAS POÉTICAS (VIVAS), METÁFORAS MUERTAS; PARODIA; POLIFONÍA; GÉNEROS (DISCURSIVOS), SERIE Y DESVÍO; HIBRIDACIÓN; CONTEXTOS DE PRODUCCIÓN; CUERPO EXPRESIVO; NARRACIÓN; SABERES; ARTES; INTERPRETACIÓN (ESPECTADOR/A, LECTOR/A, ACTOR/ACTRIZ); CONOCIMIENTOS; VIVENCIA; COMPOSICIÓN; TIEMPO; ESPACIO. SISTEMAS-CÓDIGOS DE REPRESENTACIÓN; FORMAS DE REPRESENTACIÓN DEL ESPACIO Y EL TIEMPO. MELODÍA, RITMO, TEXTURA, FRASEO.

CONOCIMIENTOS Y SABERES PARA EL CICLO BÁSICO COMÚN Y ENLACE PEDAGÓGICO INTERCICLO

MÚSICA

Fundamentación

Acceder a saberes musicales y profundizar en ellos no sólo permite alcanzar formas cognitivas distintas de las que participan otras áreas de conocimiento (complementarias y necesarias para el desarrollo del pensamiento crítico), sino que también constituyen un modo de apropiación de herramientas para conocer, conocerse más, y desarrollarse como sujetos insertos en una cultura. La enseñanza musical en el marco de la escuela secundaria es uno de los lenguajes artísticos obligatorios establecidos por las regulaciones nacionales⁴, como parte fundamental en la formación integral de las personas. En este sentido, *es a través de los lenguajes que el ser humano estructura o modela lo que en su comunidad se considera "realidad" y procesa el mundo que lo rodea.* (Resolución N°1463/2018, p.121).

Desde una concepción semiótica de la cultura como totalidad, la interacción de la disciplina Música integrando el Área Lenguajes y Producción Cultural adquiere pertinencia dentro de la escuela secundaria neuquina, propiciando un enfoque amplio, crítico, situado y contextualizado; y desde ese paradigma de pensamiento complejo favorece un abordaje inter y transdisciplinar, dando como resultado una intercomunicación y un enriquecimiento recíproco. *Un enfoque de intervención creativa y transformativa, sin descuidar o poner en inferioridad de condiciones el conocimiento disciplinar específico, incorporando activamente la potencialidad de la música como un saber socialmente relevante para comprender la realidad y operar activamente en ella.*⁵

Para este abordaje es necesario que los y las estudiantes del Ciclo Básico Común y el Enlace Pedagógico Interciclo puedan apropiarse de herramientas específicas del lenguaje musical, *entendiendo la potencialidad de este lenguaje en la construcción de universos de sentido, emociones, identidades, redes o espacios de socialización/pertenencia que son plausibles de proyectarse, además, en trayectorias u horizontes posibles para los y las jóvenes.* (Resolución N°1463/2018, p. 138). Es entonces que el conocimiento de los elementos constructores específicos del lenguaje no puede estar separado del análisis del contexto sociocultural y de las prácticas de producción ya que es a partir de este entramado y sin la preponderancia del uno por sobre el otro, que puede generarse conocimiento significativo.

La enseñanza musical en este Diseño Curricular se enmarca dentro de los márgenes de la Educación Musical Praxial⁶ haciendo fuerte hincapié en los conocimientos

⁴ Que establecen que [La Educación Artística] Fundamentalmente se vincula con los saberes y capacidades específicos afines a la experiencia artística, es decir a la enseñanza de los lenguajes/disciplinas artísticas, a los procesos de producción y a los de análisis crítico relacionados con la contextualización socio-cultural. (Resolución 111/10 Consejo Federal de Educación).

⁵ Carabetta S., Nuñez D. "Tramas latinoamericanas para una educación musical plural" UNLP, 2020.

⁶ La Educación musical Praxial en contraposición con la Educación Estética, que sostiene que existirían dos tipos de experiencias: "las estético musicales, aquellas relacionadas con la buena música, la música genuinamente expresiva, aquella que por sus cualidades informa acerca de los sentimientos humanos, y las no estéticas y no musicales, es decir, aquellas relacionadas con todos los aspectos que vincularía la música con los contextos sociales y performances concretas". (Carabetta S., 2014). "La educación musical praxial es entendida, entonces, como una actividad cognitiva situada histórica, contextual, corporal y culturalmente, que busca trabajar y promover la comprensión de un tipo de conocimiento que es multidimensional. Se basa en la participación de los y las estudiantes dentro del aula, se vivencia y se desarrolla un hacer música en un contexto, en el que permanentemente los

musicales y saberes previos que los y las estudiantes llevan consigo por el hecho de formar parte de una cultura. Pone de manifiesto y recupera prácticas y gustos diversos que la concepción esteticista de la música ha desechado y silenciado históricamente, y entiende que los mundos musicales de los y las estudiantes no sólo poseen un caudal de conocimientos y saberes válido y propio del campo disciplinar específico, sino que además dan cuenta de la identidad de las personas y las comunidades. Siendo el estudiantado parte activa en la construcción del conocimiento, la praxis no se remite a una mera acción, sino que es una acción pensada y orientada, en donde el "hacer música" no queda solo en el hacer, sino que se vivencia y se desarrolla en un contexto, en el cual se construyen conocimientos a partir de la mirada del otro, mediante la experimentación, la acción y la reflexión.

En este sentido y sin perder de vista el carácter de Igualdad Educativa y de Justicia Curricular, este documento remarca la obligatoriedad de trabajar los mismos conocimientos musicales adaptados a los contextos culturales diversos que presenta nuestra provincia, atendiendo a las características propias de los grupos situados así como a las individualidades de los y las estudiantes, ya que la relación de ellos/as con su contexto constituye uno de los aspectos fundamentales en el desarrollo de capacidades de análisis y reflexión crítica. Para que una educación musical sea crítica y emancipadora, la escuela secundaria debe amplificar el campo de apreciación y comprensión habilitando el acceso a discursos musicales que no sean sólo los instalados por el mercado actual. *Es preciso identificar y analizar críticamente aquellos discursos que se presentan como productos de consumo y que, además promueven la construcción de estereotipos monoculturales en torno al género, la raza, la sexualidad y la posición social.* (Resolución N°1463/2018). La música frente a la hegemonía del mercado globalizado se constituye como un lenguaje indiscutible de comunicación, empatía y aprendizaje "de" y "con" la otredad.

Secuenciación de Conocimientos y Saberes Disciplinarios

La presente secuenciación de conocimientos y saberes no se plantea de manera lineal, sino que se presenta en una constante construcción y complejización, a través de las experiencias y prácticas musicales. Estos conocimientos y saberes surgen a partir del entramado entre los nudos problemáticos, las categorías disciplinares y del área, organizándose en dos ejes: *Construcción de conocimientos del lenguaje y Procesos-prácticas de producción/recepción.* Se propone la experimentación y la práctica musical como vía hacia la construcción de los saberes, aquellas prácticas en las cuales la música es articuladora de experiencias. La praxis como forma de dar sentido a la labor docente hace más profunda, abierta y flexible la experiencia musical de los/as estudiantes dentro y fuera del aula. El desafío docente pasará por la creatividad en la construcción de consignas que resulten atractivas por su significatividad⁷ y que tengan sentido situado⁸, posicionándose desde una epistemología pluralista que dé lugar a una multiplicidad de abordajes pedagógicos y estrategias didácticas. En consonancia con el Diseño Curricular, es necesario comprender el carácter interdisciplinar de la Educación Musical y que, desde esta perspectiva, su contribución al desarrollo educativo se hace aún más imprescindible

actores de una comunidad se van reconociendo y construyendo a partir de la mirada del otro". (Carabetta S. Nuñez D., 2018).

⁷ La significatividad de las experiencias musicales es pensada en sus tres dimensiones: cognitiva, contextual y afectiva. Es el impacto de la presencia de la educación musical escolar en la vida de nuestros estudiantes, que encuentran en la clase de música una forma de contar y contarse mediante sonidos. La significatividad es también *una de las búsquedas éticas del educador musical como un trabajador y un gestor de la cultura.* (Carabetta S.- Nuñez D., 2018)

⁸ Se procurará incorporar a la diversidad de los/as estudiantes, de manera activa, buscando alternativas para su inclusión, garantizando la comprensión de los temas propuestos y respetando la individualidad de los procesos pedagógicos de cada estudiante, así como sus experiencias musicales extraescolares con distinto grado de formalidad, reconociendo a este entramado diverso como generador de identidades que se construyen y reconstruyen en el aula.

para la construcción del conocimiento dentro del área, a partir de proyectos inter y transdisciplinarios, planteados a partir de problemáticas.

Es de suma importancia el abordaje de un repertorio variado, orientado a la búsqueda del pensamiento crítico, tanto de discursos musicales que se presentan como productos de consumo, así como de manifestaciones colectivas provenientes de pueblos originarios, sectores populares y urbanos, desde una perspectiva intercultural y decolonial⁹, teniendo siempre en cuenta las múltiples identidades culturales que conviven en el aula.

1^{er} AÑO - PRIMER Y SEGUNDO CUATRIMESTRE DEL CICLO BÁSICO COMÚN

1^{er} CUATRIMESTRE

Construcción de Conocimientos del Lenguaje Musical

Experimentación sonora: las fuentes sonoras naturales, mecánicas, electrónicas y digitales. Los objetos sonoros: sus características y posibilidades sonoras desde la percepción. Materia vibrante, cuerpo resonante. Idiófonos y cotidiáfonos. El silencio como herramienta de expresión para la producción musical.

Los componentes estructurantes del lenguaje musical. Ritmo (liso y estriado, métrica regular). Variaciones en la densidad cronométrica y en la temporalidad. Ostinatos rítmicos. Melodía (en contextos tono-modales). Forma: las relaciones estructurales en el lenguaje musical (contraste y similitud, permanencia y cambio). Textura: planos y configuraciones texturales simples. Línea melódica y melodía acompañada.

Géneros y especies del acervo musical argentino, popular y urbano.

Procesos/Prácticas de Producción-Recepción

La experimentación sonora planteada desde la búsqueda, investigación y selección de objetos sonoros, como una forma de exploración y conocimiento sensible del sonido (en sentido perceptivo, no físico), sus cualidades y posibilidades tímbricas. La exploración de las posibilidades melódicas de los objetos sonoros. La utilización del material seleccionado para sonorizaciones (radioteatros, paisajes sonoros), como material para la construcción de instrumentos no convencionales (idiófonos, cotidiáfonos, aerófonos y de percusión) en el armado de ensambles rítmico/melódicos.

El juego¹⁰, como herramienta didáctica para la improvisación y creación musical, planteado desde la imitación hacia la creación (individual y colectiva) resulta pertinente ya que permite proyectar y observar elementos musicales básicos (tales como el pulso y el acento) pero a la vez se manifiestan estados anímicos, conocimientos y destrezas motoras, estimulando el proceso creativo.

Creación y utilización de ostinatos rítmicos como un acercamiento a la composición musical (individual y grupal), con métrica regular, sobre formas musicales conocidas o de carácter libre, utilizando objetos sonoros. La concertación jugará un papel importante de ahora en más, invitando a negociar con las múltiples dimensiones que involucra la creación. La realización de pequeñas producciones musicales con diferentes agrupamientos (solistas, dúos, tríos, cuartetos, conjuntos) rítmico/melódicos propiciando la concertación grupal, la distribución de roles y el ajuste en la ejecución coordinada.

⁹ Presentar ejemplos de discursos musicales provenientes de diferentes culturas y contextos sociohistóricos nos pone en la tarea de reconocer otras formas de hacer música, otras epistemologías, otros sonidos, sumado a los recursos cognoscitivos con los que ya cuentan los y las estudiantes.

¹⁰ El juego, no como un espacio de ocio carente de sentido, sino como un momento dirigido, significativo y de aprendizaje por descubrimiento.

La audición, análisis (desde lo rítmico, formal y textural) y recopilación de obras musicales variadas de músicas cercanas a los y las estudiantes, a los fines de ser utilizadas para improvisar sobre las mismas o hacer nuevas versiones o arreglos musicales en ensambles.

La comprensión y valoración de la producción artística como fenómeno situado en un contexto temporal, social y cultural. Conocer, reflexionar y analizar discursos musicales y sonoros pertenecientes a grupos identitarios urbanos, pueblos/naciones originarias, en clave crítica y decolonial.¹¹

2^{do} CUATRIMESTRE

Construcción de Conocimientos del Lenguaje Musical

El propio cuerpo como fuente sonora y como instrumento musical. La voz hablada y la voz cantada. Los modos de emisión vinculados con la intencionalidad comunicativa.

Ritmo. Motivos y/o frases rítmicas con variaciones en la densidad cronométrica y en la temporalidad. Ostinatos rítmicos. Registro gráfico. Estrategias para la transmisión de patrones rítmicos, como alternativas a la lectoescritura convencional¹² sobre música de raíz folklórica, popular latinoamericana y urbana, en división binaria y ternaria en grado creciente de complejidad. Superposiciones rítmicas (compases de amalgama).

Melodía: Escalas mayores y menores. Motivos y/o frases melódicas dentro del contexto tonal y modal. Repetición, variación, direccionalidad, verticalidad. Forma: organizaciones discursivas (comienzo - desarrollo - final). La forma musical y el contexto: modelos/fórmulas de construcción en repertorio de músicas cercanas. Instrumentación y organización de los materiales sonoros en función de la forma y el género musical.

Textura: trama simple, subordinada y complementaria.

Procesos/Prácticas de Producción-Recepción

La utilización de fuentes sonoras y sus posibilidades tímbricas en producciones artísticas. La sonorización de textos o imágenes, que pueda ser socializada en muestras, pone en acción muchos elementos específicos propios del lenguaje musical y sonoro.

La exploración de las posibilidades tímbricas de la voz y el cuerpo para la elaboración de secuencias rítmicas, juegos de coordinación o como acompañamiento a una música predeterminada. La percusión corporal, así como la improvisación con señas se constituyen como recursos que permiten trabajar la improvisación y/o la creación, como herramienta para la coordinación, la disociación, la imaginación y la sensibilidad, utilizando el propio cuerpo como instrumento.

El ensamble como espacio de experimentación práctica. El análisis de la estructura formal y textural de obras musicales dentro de un repertorio seleccionado, permitirá adoptar diferentes criterios al momento de diseñar, armar y ejecutar ensambles vocales y/o instrumentales, que presenten ostinatos rítmicos, motivos, líneas melódicas y/o rítmicas con sus posibles variables de tempo y relación (superposición, sucesión, alternancia). Creación y ejecución de motivos melódicos y colchones armónicos superponiendo verticalmente notas o líneas melódicas, utilizando voces,

¹¹ El análisis musical se propone como una instancia contextualizada, a fin de evitar la transferencia de criterios únicamente provenientes de la tradición centroeuropea, cuyas características no siempre explican en profundidad las particularidades de las músicas que no pertenecen a dicha tradición.

¹² Sin hacer hincapié en criterios de escritura tradicional centroeuropea, que son eficientes para dar cuenta de estructuras abstractas, pero no siempre son adecuadas para dar cuenta de construcciones sonoras más complejas.

instrumentos convencionales y no convencionales, así como instrumentos propios de las culturas americanas (aerófonos, cordófonos, percusiones).

La identificación y apreciación de producciones musicales del entorno cercano, analizando sus componentes estructurantes para comprenderlas y repensarlas. La búsqueda de distintas versiones de una misma obra musical para comparar el aspecto textural y formal de cada una; tomando una canción y desarmándola, probando lo que sucede cuando se varía la forma original (versionar canciones cambiando de género o de instrumentación).

El lenguaje musical como medio para la conceptualización, realización y comunicación de ideas. El uso de grafías analógicas y/o cifrados para establecer formas de ejecución sencillas, entendiéndose ésta como una forma alternativa y un nexo hacia la notación convencional.

La conformación sociocultural de las diversas manifestaciones sonoras. Vínculos entre los elementos del lenguaje y el correlato directo que éstos tienen con el entramado cultural en el cual se inscriben, análisis crítico de producciones y consumos culturales anclados en la actualidad y en contextos propios, sean estos locales, regionales o globales.

2^{do} AÑO - TERCER Y CUARTO CUATRIMESTRE DEL CICLO BÁSICO COMÚN

3^{er} CUATRIMESTRE

Construcción de Conocimientos del Lenguaje Musical

Identificados los elementos centrales de un discurso musical, es fundamental desarrollar y profundizar éstos a partir de la audición y análisis de músicas cercanas, así como lejanas o desconocidas por los y las estudiantes.

A nivel sonoro: relación entre sonido y medio ambiente. Contaminación sonora. La voz y sus posibilidades expresivas. El canto colectivo. Agrupamientos vocales e instrumentales.

A nivel rítmico, un acercamiento más complejo a las formas de organización métrica se vuelve indispensable. Ritmos con pie binario y ternario en músicas de raíz étnica, folklórica, popular y urbana.

A nivel melódico: es importante comprender las diferencias básicas en las construcciones melódicas. Grado conjunto, repetición, salto. La melodía en contexto, como estructurante de la forma y como portadora de sentido sociocultural. Las escalas. Los modos antiguos y las escalas pentatónicas, en músicas populares, urbanas, folklóricas y étnicas como vía para la creación e improvisación.

A nivel textural, el desarrollo de la noción de plano y configuración es fundamental, ingresando a esta dimensión desde la configuración principal de las músicas populares: la melodía con acompañamiento, poder identificar lo principal de lo secundario en las superposiciones sonoras, complejizando las relaciones entre planos progresivamente.

A nivel armónico, el abordaje en términos de armonía funcional, como el estudio de los diferentes tipos de materiales armónicos, los distintos sistemas en que pueden agruparse y su comportamiento funcional dentro de ellos, en contexto tonal.

Procesos/Prácticas de Producción-Recepción

Luego de haber establecido un fuerte anclaje en los elementos de construcción del Lenguaje y haber experimentado prácticas iniciales, la producción de discursos

propios y la ejecución de músicas existentes en clave de género organizan la dinámica del estudio.

Los criterios rítmicos, melódicos, texturales, formales y armónicos deben ser puestos en juego a partir de actividades de audición (planteada como escucha atenta y crítica), improvisación, creación e interpretación grupal, fomentando los espacios de reflexión en y sobre la acción. Es fundamental la puesta en práctica de procesos compositivos simples pero esenciales, tales como la repetición, la variación, la imitación, el contraste.¹³

La imitación, improvisación y producción utilizando recursos vocales y de percusión corporal o como estrategia didáctica, contribuye a aprendizajes profundos, ya que la utilización de la voz y el cuerpo¹⁴ en el hacer musical permite ligar tres ejes de acceso al lenguaje: el cuerpo aparece como centro de la producción (ya que creamos mediante el mismo), de la interpretación (performance) y de la recepción del fenómeno musical. La fusión de la voz con el ritmo (beatbox) y con el cuerpo (percusión corporal, percusión con señas) como posibles estrategias para el abordaje del ritmo. La escala pentatónica como material armónico en músicas populares, urbanas, indígenas y folklóricas. La improvisación (como composición en tiempo real) tanto instrumental como vocal sobre escalas, utilizando instrumentos musicales reales o confeccionados con material reciclado. Incorporación de segundas voces como soporte armónico, (construido por una sumatoria de líneas melódicas o voces) o por un instrumento armónico.

La ejecución concertada de arreglos instrumentales y/o vocales sobre músicas populares de pie binario y ternario, poniendo en juego los elementos del lenguaje abordados, en contexto de ensamble, complejizándolos de forma gradual.

El abordaje analítico multidimensional de discursos musicales diversos, tales como los géneros urbanos elegidos por los y las jóvenes, así como también expresiones musicales más alejadas o desconocidas y manifestaciones musicales/sonoras de comunidades rurales, como dispositivos para la creación de discursos propios, incorporando conceptos técnicos, mediatizados por las perspectivas y categorías del área.

El análisis de los discursos musicales en vinculación con producciones audiovisuales como una puerta de acceso para pensar la música "*en relación a*". Analizar la música y la construcción sonora que aparece en publicidades, series, programas de Youtube, publicaciones en redes sociales, etc., permite pensar estereotipos y roles establecidos en la sociedad, modos de producción¹⁵ y sentidos. La contaminación sonora vinculada al concepto de "buen vivir", abordada desde la perspectiva ambiental.

4^{to} CUATRIMESTRE

Construcción de Conocimientos del Lenguaje Musical

¹³ Es importante la intervención docente en todo momento, actuando desde la motivación para comenzar una actividad, pasando por el desarrollo de un "hacer música" concreto y las respectivas conceptualizaciones; no como un proceso lineal, sino como propiciante de una permanente retroalimentación del aprendizaje.

¹⁴ Es sabido que la voz revela muchos aspectos de nuestra subjetividad, y ningún adolescente quiere quedar expuesto. Por ello es imprescindible crear un clima de confianza, para lo cual es importante, de parte del/la docente, una actitud descontracturada antes que técnica, lo cual animará a los/as estudiantes a desinhibirse. De allí que, por ejemplo, la disposición en círculo no es casual, ya que genera un espacio cerrado, de igualdad y de confianza.

¹⁵ Los modos de producción musical refieren a las formas de hacer música individual o colectivamente, en la instancia compositiva de arreglos y ejecución sonora, considerando tanto las elaboraciones musicales y sonoras actuales como las tradiciones o prácticas socialmente relevantes de la música local y regional.

Desde el ritmo, es importante continuar abordando diferentes construcciones culturales propias de las músicas latinoamericanas y afroamericanas, así como discursos musicales urbanos y populares. Ritmos de raíz folklórica y popular. Patrones rítmicos o claves latinas/afrolatinas. Polirritmias. Ritmos urbanos contemporáneos: temáticas y repertorios.

Texturas vocales e instrumentales (combinaciones vocales e instrumentales con: líneas melódicas principales, segundas voces, fondos armónicos, líneas de bajo, ostinatos rítmicos). Variantes contemporáneas para el uso de la voz.

La forma estará siempre vinculada a los desarrollos melódicos, rítmicos, texturales y armónicos. Puede empezar a analizarse también en función de los diferentes géneros y especies musicales¹⁶ así como también en función de la danza.

La utilización de matices y reguladores de dinámica, para dar intención y sentido a las composiciones musicales.

Procesos/Prácticas de Producción-Recepción

Se propiciará el diseño y armado de ensambles diversos, versionando discursos musicales existentes, utilizando tanto la voz, el cuerpo, así como también instrumentos fabricados con material reciclado, instrumentos reales y propios de culturas americanas. Esta actividad colectiva posibilita el conocer y vivenciar desde la práctica, músicas propias de las distintas regiones culturales de Latinoamérica, así como también sus expresiones urbanas.

Los criterios rítmicos, melódicos, texturales y formales puestos en juego a partir de actividades de creación e interpretación. Ensamblés en formatos tradicionales (agrupaciones musicales genéricas típicas, vocales y/o instrumentales propias de músicas latinoamericanas), digitales (a partir de la utilización TIC's), no convencionales (utilizando material sonoro reciclado) y combinando formas, por ejemplo, incorporando las nociones de sampler, pistas, MIDI, en expresiones musicales populares y urbanas. Explorar las posibilidades sonoras, acordar roles, encontrar formas de grafías y/o señas que permitan la ejecución concertada y fluida y luego, la reflexión sobre el proceso realizado es necesarios para que el musicar sea una acción significativa.

Desde la ejecución de músicas existentes, se debe motivar el contacto de los y las estudiantes con la puesta en escena, en su dimensión tanto sonora como visual. Deben poder ejecutar músicas dando cuenta de los conocimientos musicales específicos que implica musicar¹⁷, que luego devendrá en una socialización inter y extra escolar de las producciones.

El ensamble está concebido como espacio de creación y elaboración de ideas originales, partiendo de las herramientas que otorgan las construcciones culturales propias de las músicas latinoamericanas (polirritmias, claves, patrones rítmicos melódicos y armónicos; texturas, formas, matices).

El análisis reflexivo del aspecto formal en función de los géneros musicales al momento de abordar un arreglo instrumental/vocal y en función de la danza

¹⁶ El "género musical" implica cuestiones relacionadas al aspecto constructivo, social, cultural y expresivo, siendo así una categoría extensa *que incluye a las especies*, éstas concebidas como un conjunto de elementos de características comunes que generan "especificidad en la variedad". Estas características permiten diferenciar una especie de otra dentro de un género musical.

¹⁷ El concepto "musicar" fue desarrollado por Christopher Small (1998,1999) y es entendido como el "tomar parte, de alguna manera, en una actuación musical. Esto significa no solo tocar o cantar, sino también escuchar, proporcionar material, prepararse para actuar, practicar, ensayar; o cualquier otra actividad que pueda afectar la naturaleza de ese encuentro humano que llamamos "una actuación musical", en donde los sonidos se cargan de sentido y convocan a participar.

(coreografía) en expresiones musicales latinoamericanas habilita un posible entramado con otras disciplinas del área.

El análisis y la reflexión crítica de discursos musicales, tendiendo a la igualdad de oportunidades expresivas y participativas para todos y todas acerca de actitudes discriminatorias y estigmatizadoras vinculadas a la realización musical. Esto en relación con: las letras, las formas de habla y canto, el mensaje que transmiten, las formas de ejecución instrumental según las culturas de procedencia y los roles instrumentales en músicas cercanas, así como las categorizaciones sobre la música (música para mujeres o varones, música blanda, música agresiva). El conocer y analizar de manera crítica discursos culturales históricamente invisibilizados o resignificados por los centros de poder o por las mismas industrias a través de los medios de difusión, así como manifestaciones musicales y sonoras de comunidades rurales, pueblos originarios y de grupos identitarios urbanos, es una vía para abordar problemáticas desde diferentes perspectivas como la Interculturalidad, Género y Derechos Humanos. La socialización de las experiencias mediante intervenciones, muestras, podcast o exposiciones, que visibilicen el trabajo sobre las problemáticas abordadas de manera interdisciplinar.

3^{er} AÑO – QUINTO Y SEXTO CUATRIMESTRE DEL ENLACE PEDAGÓGICO INTERCICLO

5^{to} CUATRIMESTRE

Construcción de Conocimientos del Lenguaje Musical

Es importante en esta instancia profundizar lo abordado en primer y segundo año, complejizando los elementos específicos de la música. El ritmo, la melodía, la forma y la textura son abordados y pensados en conjunto, entendiéndose como una interrelación entre los mismos.

En este aspecto es posible profundizar el abordaje de manifestaciones musicales más complejas, dentro del acervo popular y de raíz folklórica, así como de ritmos identitarios étnicos y urbanos (especies folklóricas, ritmos afro y afrolatinos) tanto cercanos como lejanos a los y las jóvenes, en contexto local, nacional y regional.

Procesos/Prácticas de Producción-Recepción

Habiendo transitado desde la práctica espacios de performance musical diversos, la ejecución y composición sobre músicas cercanas, es posible plantear el trabajo sobre músicas más alejadas y complejas, comprendiendo formas de organización muchas veces diferentes a las conocidas, poniendo énfasis en la práctica de la concertación grupal.

Es importante continuar la complejización gradual en la realización de ensambles y arreglos musicales dentro de un repertorio diverso en los que se pongan en juego los conocimientos del lenguaje adquiridos y ampliando en el estudiantado la capacidad de ejecución, coordinación y concertación grupal, así como también el entramado con otras disciplinas del área, motivando la socialización intra y extraescolar de las producciones.

En este aspecto, el abordaje de expresiones musicales más complejas en lo formal, textural, melódico, rítmico y poético es pertinente, ya que habilita el trabajo interdisciplinar, enlazando la música con otras disciplinas del área. A partir del análisis de las músicas populares y urbanas en diferentes contextos (sociohistórico, político, económico) es posible evidenciar procesos de colonización vigentes, lógicas de mercado, modas, silenciamiento de grupos culturales, ejercicios de poder, estereotipos de género, violencias explícitas e implícitas. En esta instancia es importante poder identificar quienes son los agentes que forman parte de un hecho musical, sean oyentes, consumidores, productores, publicistas, discográficas, canales

de música. Comprender la música como práctica social, cultural y como expresión de los pueblos resulta fundamental.

6^{to} CUATRIMESTRE

Construcción de Conocimientos del Lenguaje Musical

El uso de la voz, los instrumentos convencionales y no convencionales en producciones musicales colectivas.

Los medios digitales en la composición y producción musical, como parte de la construcción en relatos audiovisuales o teatrales. Bandas sonoras.

Investigación musical.

Procesos/Prácticas de Producción-Recepción

La incorporación de medios tecnológicos digitales a los ensambles instrumentales/vocales, para la composición grabación y reproducción de experiencias musicales.

La familiarización y experimentación en el uso de programas de producción, grabación y edición musical de uso libre, habilita la composición de arreglos sencillos y/o versiones de temas originales permitiendo explorar sobre las posibles variaciones en los elementos del lenguaje musical que intervienen, así como también tomar decisiones compositivas y de ejecución. El uso de programas de software libre, así como de aplicaciones en teléfonos celulares para el armado de secuencias sonoras, bases, pistas para improvisar con voces, sonorizaciones, etc. se vuelven herramientas interesantes que posibilitan la realización de producciones musicales, entramando con otras disciplinas de área, así como también interactuando con otras áreas, con miras a la socialización de las mismas dentro y fuera del ámbito escolar.

La realización de producciones audiovisuales como recurso para abordar problemáticas de manera interdisciplinar, donde la música y los sonidos se relacionan con la imagen adoptando un rol expresivo y creativo.

Como resultado de lo transitado en la disciplina es posible la construcción de un trabajo de investigación sobre temáticas relacionadas con el contexto sociocultural en donde se encuentra la escuela y los/as estudiantes, pudiendo intervenir otras disciplinas del área. La realización y socialización de biografías musicales, podcast, producciones audiovisuales, muestras, exposiciones, intervenciones, donde se articulen los conocimientos y saberes del lenguaje musical adquiridos en torno a problemáticas relevantes para los y las estudiantes y/o para la sociedad, desde las distintas perspectivas y categorías planteadas de manera areal. El análisis de canciones, proponiendo la escucha de músicas diversas y no habituales, identificando materiales sonoros, procesos y estrategias compositivas utilizadas e intencionalidad comunicativa, considerando a la canción en su complejidad como un entramado textual en el que intervienen diferentes dimensiones.

Fundamentación

La secuenciación de la disciplina teatro se hace a partir de la articulación de los nudos problemáticos y las categorías transversales de la disciplina y del área.

La secuenciación propuesta es para ser tomada por los/las docentes como caminos posibles a construir de acuerdo a los contextos propios. No debe entenderse como un recorrido lineal, sino como un entramado posible y dinámico de los conocimientos y saberes articulados en construcción constante a través de las experiencias y prácticas vivenciadas.

En la disciplina teatro podemos desarrollar y desnaturalizar ideas sobre la corporalidad, la identidad, la construcción de discursos como regímenes de verdad, como construcción simbólica en general y en la disciplina en particular. El teatro como una práctica social que posibilita la producción de mundos posibles donde se pone en juego la mirada crítica de la noción de verdad como algo dado, sino como una construcción en la que interviene el saber y el poder.

Abordar la idea de cuerpo-mente o corporeidad para echar a andar las concepciones sobre el cuerpo propias del sentido común, recuperar la visión propia de la corporalidad y problematizar a partir del juego, poner en juego desde la corporalidad y no "con" y de ese modo romper la idea instrumentista del cuerpo en esta disciplina. Abordar a la corporeidad de todas las dimensiones que la constituyen.

Cuando decimos que el cuerpo es el "instrumento" del teatro reforzamos la idea dicotomía (CUERPO-MENTE) e instrumental del cuerpo. Poner en tensión esta concepción desde enunciados que colaboren con la construcción de una subjetividad en la que somos cuerpo y no "usamos el cuerpo que portamos".

El teatro trabaja creando espacio-tiempo y vínculos entre quienes producen como quienes participan como espectadores/as (convivio), es una disciplina donde se puede trabajar la construcción y problematización de la identidad propia y colectiva.

Secuenciación de Conocimientos y Saberes por Modalidad

Dado que la disciplina tiene presencia dispar, en cuanto al total de horas cátedra y su ubicación, en los Planes Administrativos Académicos de las diferentes modalidades que componen el nivel secundario es que se presenta la Secuenciación de Conocimientos y Saberes agrupados por Modalidad.

ESCUELA SECUNDARIA ORIENTADA (ESO) Y ARTÍSTICA (ARTE)

1^{er} AÑO - PRIMER Y SEGUNDO CUATRIMESTRE DEL CICLO BÁSICO COMÚN

1^{er} CUATRIMESTRE

Construcción de Conocimientos sobre el Lenguaje Teatro

El juego teatral desde la corporeidad: Se abordará el cuerpo como territorio generador de subjetividad. A través del juego el desarrollo de la desinhibición para lograr la confianza propia y grupal. Estímulos para trabajar sensopercepción, la atención, registro, la acción y reacción que propicien la disponibilidad.

El abordaje y exploración a través de la conciencia corporal para ampliar el esquema corporal vivenciando prácticas que desarrollen la espacialidad desde el propio cuerpo

a través de los ejes, planos y niveles. La exploración del espacio propio, parcial, total, social, físico y escénico.

Las calidades de movimiento a través de la energía, espacio y tiempo. La experimentación del ritmo propio y grupal.

La ruptura de estereotipos culturales arraigados en el cuerpo.

Se partirá desde el juego dramático como manifestación del cuerpo, la creatividad e imaginación en los juegos de roles y creación de espacios de ficción. Para abordar el Juego Teatral y la Estructura Dramática desde la corporeidad, el conflicto en el cuerpo y el espacio escénico a través del juego (tensiones, desequilibrios, niveles, líneas de fuerza, organización) hacia la construcción de estructuras de movimiento, voz y texto.

Partiendo del juego, la herramienta de la improvisación para ir acercándonos a una primera mirada de la Estructura Dramática, de cómo se organiza lo que se quiere y como lo quiere contar, el teatro como lenguaje.

La mirada y la voz son líneas de fuerza escénicas a entrenar desde el primer encuentro. La proyección de la voz, los resonadores y la articulación se abordan desde el juego. La mirada como foco de atención.

La mirada como espectador/a también se entrena. Las primeras experiencias serán los trabajos de los/as compañeros/as. Se fomenta la mirada y la devolución de pareceres como entrenamiento. La mirada objetiva, subjetiva del espectador/a del código teatral.

Procesos/Prácticas de Producción-Recepción

- **Espacio clase:** El espacio clase, también podemos denominarlo espacio ensayo, se construye desde premisas que provean un espacio de respeto, confianza y libertad. Un espacio de ensayo/prueba/error/accidente como hallazgos en los procesos creativos y de aprendizaje artístico. Esa construcción es primordial para el desarrollo creativo del juego teatral. Se propone trabajar desde el juego, en movimiento y desde la repentización e improvisación ayudando a romper lógicas aprendidas respecto a la corporalidad y las primeras resistencias al trabajo. Lo que comúnmente se toma como ejercicios de "desinhibición" son propuestas para desarrollar una subjetividad otra del cuerpo, ya que nos sacan de lo entendido como "cuerpo cotidiano". Esto pone en tensión subjetividades desde la movilización de nuestras concepciones, desde ponerlas en acción, de ese modo descubrirlas, reconocerlas o extrañarnos de ellas. Escuchar la propia voz, vincularnos sin mediar la palabra, presentarse mirando a los ojos, responder preguntas sólo con preguntas, son ejercicios que pueden desarrollar una mirada de la corporalidad y entrenar la idea de ser cuerpo.
- **Mirada Crítica:** Trabajar y analizar textos clásicos, nacionales y locales desde las perspectivas decolonial para abordar críticamente los cánones vigentes y pasados de lo que constituye teatralidad. Esperar espectáculos teatrales y lecturas de obras para entrenar la mirada. La reseña teatral en primera persona.

2^{do} CUATRIMESTRE

Construcción de Conocimientos sobre el Lenguaje Teatro

- **El cuerpo como texto (dramaturgia actoral):** En cuanto a la estructura dramática se comienzan a construir escenas más complejas. Se desarrolla cada parte. Definición de apertura y cierre de la escena. Los objetos, la interacción y selección de los objetos. La manipulación de los objetos en escena. El trabajo desde la improvisación poniendo todos los recursos y posibilidades del desarrollo dramático de la corporeidad hacia la construcción de primeras dramaturgias, escribir lo que hacemos en escena y las estrategias para lograrlo (didascalias). El texto: trabajo vocal articular y proyectivo. Intención, graficación y expresión. Creación colectiva. Teatro foro, teatro del oprimido.¹⁸
- **Los elementos de la escena:** En escena todo se transforma en signo y sus elementos son todas lo que en ella disponemos, desde la escenografía, la iluminación hasta la velocidad de un movimiento, la quietud, todo es factible de ser leído como signo, por tanto, debemos comprender cada elemento para potenciar la escena.

Procesos/Prácticas de Producción-Recepción

- **La obra:** Abordar los distintos espacios de producción de obra: la dirección (espectador/a invitado/a), la actuación, la puesta en escena, la dramaturgia, escenografía, iluminación, entre otras. La idea de artificio y ficción. Los espacios escénicos: convencionales y no convencionales. Géneros teatrales: Ensayo de puesta de escenas y versiones para buscar sentidos nuevos a los propuestos por los textos.
- **Contexto de producción:** La lectura y el análisis de obras. El análisis de cómo el texto dialoga con el contexto de producción. ¿Quién enuncia, para quiénes y en qué condiciones? Teatro independiente. Teatro comercial. Teatro oficial.

Estos conocimientos y saberes serán atravesados por el concepto de territorialidad teatral.¹⁹

EDUCACIÓN PERMANENTE DE JÓVENES Y ADULTOS - 4 AÑOS (EPJA)

¹⁸ "... nosotros tenemos dentro nuestro todas las funciones teatrales, algunos las sabrán utilizar mejor que otros, pero todos las tienen. Puedo hablar, aunque no sea orador, aunque no hice ningún curso de oratoria. Esta es la primera cuestión del Teatro Esencial, del Teatro del Oprimido: todos nosotros, seres humanos, somos teatro, aunque no hagamos teatro." (Boal, A. (2012). "Teatro del Oprimido")

¹⁹ La territorialidad considera el teatro en contextos geográfico-históricoculturales de relación y diferencia cuando se los contrasta con otros contextos. Se distinguen dos tipos fundamentales de territorialidad teatral: la territorialidad geográfica y la corporal. La territorialidad comparatista es concebida como espacio subjetivado, espacio construido a partir de procesos de territorialización (procesos de subjetivación), desterritorialización y la reterritorialización (...)

El cuerpo del actor y el cuerpo del espectador, como parte y contigüidad de la materialidad del espacio real; el convivio, reunión de cuerpos presentes, porque acontece necesariamente en una encrucijada del espacio-tiempo reales. Teatro y tierra: el teatro es terreno, terrestre, terráqueo, territorial.

Hay una dimensión desterritorializada del acontecimiento teatral (su dimensión de *poiesis*, metáfora, estructura imaginaria), pero, como afirma la Filosofía del Teatro, por las características del acontecimiento teatral, no puede sino encarnarse en la territorialización: en el teatro la *poiesis* es corporal, en consecuencia, hay un espacio de liminalidad entre territorialidad y desterritorialización, pero esta última depende de la territorialidad del cuerpo en convivio para producirse. (Dubatti, J. (2020). "Teatro y Territorialidad, Perspectivas de Filosofía del Teatro y Teatro Comparado").

Construcción de Conocimientos sobre el Lenguaje Teatro

El juego teatral desde la corporeidad: Se abordará el cuerpo como territorio generador de subjetividad. A través del juego el desarrollo de la desinhibición para lograr la confianza propia y grupal. Estímulos para trabajar sensopercepción, la atención, registro, la acción y reacción que propicien la disponibilidad.

El abordaje y exploración a través de la conciencia corporal para ampliar el esquema corporal vivenciando prácticas que desarrollen la espacialidad desde el propio cuerpo a través de los ejes, planos y niveles. La exploración del espacio propio, parcial, total, social, físico y escénico.

Las calidades de movimiento a través de la energía, espacio y tiempo. La experimentación del ritmo propio y grupal.

La ruptura de estereotipos culturales arraigados en el cuerpo.

Se partirá desde el juego dramático como manifestación del cuerpo, la creatividad e imaginación en los juegos de roles y creación de espacios de ficción. Para abordar el Juego Teatral y la Estructura Dramática desde la corporeidad, el conflicto en el cuerpo y el espacio escénico a través del juego (tensiones, desequilibrios, niveles, líneas de fuerza, organización) hacia la construcción de estructuras de movimiento, voz y texto.

Partiendo del juego, la herramienta de la improvisación para ir acercándonos a una primera mirada de la Estructura Dramática, de cómo se organiza lo que se quiere y como lo quiere contar, el teatro como lenguaje.

La mirada y la voz son líneas de fuerza escénicas a entrenar desde el primer encuentro. La proyección de la voz, los resonadores y la articulación se abordan desde el juego. La mirada como foco de atención.

La mirada como espectador/a también se entrena. Las primeras experiencias serán los trabajos de los/as compañeros/as. Se fomenta la mirada y la devolución de pareceres como entrenamiento. La mirada objetiva, subjetiva del espectador/a del código teatral.

Procesos/Prácticas de Producción-Recepción

- **Espacio clase:** El espacio clase, también podemos denominarlo espacio ensayo, se construye desde premisas que provean un espacio de respeto, confianza y libertad. Un espacio de ensayo/prueba/error/accidente como hallazgos en los procesos creativos y de aprendizaje artístico. Esa construcción es primordial para el desarrollo creativo del juego teatral. Se propone trabajar desde el juego, en movimiento y desde la repentización e improvisación ayudando a romper lógicas aprendidas respecto a la corporalidad y las primeras resistencias al trabajo. Lo que comúnmente se toma como ejercicios de "desinhibición" son propuestas para desarrollar una subjetividad otra del cuerpo, ya que nos sacan de lo entendido como "cuerpo cotidiano". Esto pone en tensión subjetividades desde la movilización de nuestras concepciones, desde ponerlas en acción, de ese modo descubrirlas, reconocerlas o extrañarnos de ellas.

Escuchar la propia voz, vincularnos sin mediar la palabra, presentarse mirando a los ojos, responder preguntas sólo con preguntas, son ejercicios que pueden desarrollar una mirada de la corporalidad y entrenar la idea de ser cuerpo.

- **Mirada Crítica:** Trabajar y analizar textos clásicos, nacionales y locales desde las perspectivas decolonial para abordar críticamente los cánones vigentes y pasados de lo que constituye teatralidad. Expectar espectáculos teatrales y lecturas de obras para entrenar la mirada. La reseña teatral en primera persona.

4^{to} CUATRIMESTRE

Construcción de Conocimientos sobre el Lenguaje Teatro

- **El cuerpo como texto (dramaturgia actoral):** En cuanto a la estructura dramática se comienzan a construir escenas más complejas. Se desarrolla cada parte. Definición de apertura y cierre de la escena. Los objetos, la interacción y selección de los objetos. La manipulación de los objetos en escena. El trabajo desde la improvisación poniendo todos los recursos y posibilidades del desarrollo dramático de la corporeidad hacia la construcción de primeras dramaturgias, escribir lo que hacemos en escena y las estrategias para lograrlo (didascalias). El texto: trabajo vocal articular y proyectivo. Intención, graficación y expresión.
Creación colectiva.
Teatro foro, teatro del oprimido.²⁰
- **Los elementos de la escena:** En escena todo se transforma en signo y sus elementos son todas lo que en ella disponemos, desde la escenografía, la iluminación hasta la velocidad de un movimiento, la quietud, todo es factible de ser leído como signo, por tanto, debemos comprender cada elemento para potenciar la escena.

Procesos/Prácticas de Producción-Recepción

- **La obra:** Abordar los distintos espacios de producción de obra: la dirección (espectador/a invitado/a), la actuación, la puesta en escena, la dramaturgia, escenografía, iluminación, entre otras. La idea de artificio y ficción. Los espacios escénicos: convencionales y no convencionales. Géneros teatrales: Ensayo de puesta de escenas y versiones para buscar sentidos nuevos a los propuestos por los textos.
- **Contexto de producción:** La lectura y el análisis de obras. El análisis de cómo el texto dialoga con el contexto de producción. ¿Quién enuncia, para quiénes y en qué condiciones?
Teatro independiente. Teatro comercial. Teatro oficial.

Estos conocimientos y saberes serán atravesados por el concepto de territorialidad teatral.²¹

²⁰ "... nosotros tenemos dentro nuestro todas las funciones teatrales, algunos las sabrán utilizar mejor que otros, pero todos las tienen. Puedo hablar, aunque no sea orador, aunque no hice ningún curso de oratoria. Esta es la primera cuestión del Teatro Esencial, del Teatro del Oprimido: todos nosotros, seres humanos, somos teatro, aunque no hagamos teatro." (Boal, A. (2012). " *Teatro del Oprimido* ")

²¹ La territorialidad considera el teatro en contextos geográfico-históricoculturales de relación y diferencia cuando se los contrasta con otros contextos. Se distinguen dos tipos fundamentales de territorialidad teatral: la territorialidad geográfica y la corporal. La territorialidad comparatista es concebida como espacio subjetivado, espacio construido a partir de procesos de territorialización (procesos de subjetivación), desterritorialización y la reterritorialización (...)

EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL (ETP)

1^{er} AÑO - PRIMER Y SEGUNDO CUATRIMESTRE DEL CICLO BÁSICO COMÚN

1^{er} CUATRIMESTRE

Construcción de Conocimientos sobre el Lenguaje Teatro

El juego dramático desde la corporeidad: La búsqueda de un espacio de trabajo teatral para desarrollar potencialidades artísticas-creativas propias y del grupo.

La concientización del conocimiento del propio cuerpo mediante experiencias para ampliar la sensopercepción.

La exploración a través de la conciencia corporal para ampliar el esquema corporal vivenciando prácticas que desarrollen la espacialidad desde el propio cuerpo a través de los ejes, planos y niveles. La exploración del espacio propio, parcial, total, social, físico y escénico.

Las calidades de movimiento a través de la energía, espacio y tiempo. La experimentación del ritmo propio y grupal.

El cuerpo como territorio generador de subjetividad.

La ruptura de estereotipos culturales arraigados en el cuerpo.

A través del juego el desarrollo de la desinhibición para lograr la confianza propia y grupal. Estímulos para trabajar la atención, registro, la acción y reacción que propicien la disponibilidad.

La mirada y la voz como líneas de fuerza escénicas a entrenar desde el primer encuentro. La proyección de la voz, los resonadores y la articulación, abordadas desde el juego. La mirada como foco de atención.

Abordaje del juego dramático colectivo y simultáneo como medio de manifestación del cuerpo.

El cuerpo y sus potencialidades creativas e imaginativas a través del juego de roles y creación de espacios de ficción.

Procesos/Prácticas de Producción-Recepción

Espacio clase: El espacio clase se construye desde premisas que proveen un espacio de respeto, confianza y libertad. Un espacio de ensayo/prueba/error/accidentes como hallazgos en los procesos creativos y de aprendizaje artístico. Esa construcción es primordial para el desarrollo creativo del juego teatral.

El cuerpo del actor y el cuerpo del espectador, como parte y contigüidad de la materialidad del espacio real; el convivio, reunión de cuerpos presentes, porque acontece necesariamente en una encrucijada del espacio-tiempo reales. Teatro y tierra: el teatro es terreno, terrestre, terráqueo, territorial.

Hay una dimensión desterritorializada del acontecimiento teatral (su dimensión de *poiesis*, metáfora, estructura imaginaria), pero, como afirma la Filosofía del Teatro, por las características del acontecimiento teatral, no puede sino encarnarse en la territorialización: en el teatro la *poiesis* es corporal, en consecuencia, hay un espacio de liminalidad entre territorialidad y desterritorialización, pero esta última depende de la territorialidad del cuerpo en convivio para producirse. (Dubatti, J. (2020). "Teatro y Territorialidad, Perspectivas de Filosofía del Teatro y Teatro Comparado")

Se propone trabajar desde el juego, en movimiento y desde la repentización e improvisación ayudando a romper lógicas aprendidas respecto a la corporalidad y las primeras resistencias al trabajo. Lo que comúnmente se toma como ejercicios de "desinhibición" son propuestas para desarrollar una subjetividad otra sobre el cuerpo, ya que nos sacan de lo entendido como "cuerpo cotidiano". Esto pone en tensión subjetividades desde la movilización de nuestras concepciones, desde ponerlas en acción, de ese modo descubrirlas, reconocerlas o extrañarnos de ellas.

Escuchar la propia voz, vincularnos sin mediar la palabra, presentarse mirando a los ojos, responder preguntas sólo con preguntas, son ejercicios que pueden desarrollar una mirada de la corporalidad y entrenar la idea de ser cuerpo.

2^{do} CUATRIMESTRE

Construcción de Conocimientos sobre el Lenguaje Teatro

El juego teatral desde la corporeidad: El juego teatral a través de diversos disparadores y problemáticas que revelan lo humano. La dramatización de situaciones cotidianas y extracotidianas que contemplan la complejidad de la experiencia y realidad humana para la búsqueda de estrategias de transformación.

Partiendo del juego, la herramienta de la improvisación de temáticas del entorno para ir acercándonos a una primera mirada de la estructura dramática, de cómo se organiza lo que se quiere y como lo quiere contar; El teatro como lenguaje. Desarrollo de las partes de la dramatización, definición de inicio y cierre de la escena.

Creación colectiva

Procesos/Prácticas de Producción-Recepción

- **La obra:** La idea de artificio y ficción.
- **Mirada Crítica:** Expectación de espectáculos teatrales producidos en la comunidad para entrenar la mirada. La mirada objetiva y subjetiva del espectador/a del código teatral. Desmontaje. Aproximación al texto dramático a partir de lectura de obras.

2^{do} AÑO – TERCER Y CUARTO CUATRIMESTRE DEL CICLO BÁSICO COMÚN

3^{er} CUATRIMESTRE

Construcción de Conocimientos sobre el Lenguaje Teatro

- **El acontecimiento teatral desde la corporeidad:** La estructura dramática abordada desde la corporeidad, el conflicto en el cuerpo y el entorno creado a partir del accionar y estados del cuerpo, la acción de la escena en presente.
- **El cuerpo como texto (dramaturgia actoral):** En cuanto a la estructura dramática se comienzan a construir escenas más complejas. Se desarrolla cada parte. Definición de apertura y cierre de la escena. El trabajo desde la improvisación poniendo todos los recursos y posibilidades del desarrollo dramático de la corporeidad hacia la construcción de primeras dramaturgias, escribir lo que hacemos en escena y las estrategias para lograrlo (didascalias).
El texto: trabajo vocal articular y proyectivo.

Procesos/Prácticas de Producción-Recepción

- **Mirada Crítica:** Trabajar y analizar textos clásicos, nacionales y locales desde las perspectivas decolonial para abordar críticamente los cánones vigentes y pasados de lo que constituye teatralidad.

4^{to} CUATRIMESTRE

Construcción de Conocimientos sobre el Lenguaje Teatro

Los elementos de la escena: Posibilidades simbólicas de los elementos de la construcción escénica (sonoros, lumínicos, escenográficos, espacio escénico, vestuario, maquillaje, otros).

Lógica compositiva del realismo²³

Procesos/Prácticas de Producción-Recepción

- **La obra:** Géneros teatrales: Ensayo de puesta de escenas y versiones para buscar sentidos nuevos a los propuestos por los textos.
- **Contexto de producción:** La lectura y el análisis de obras. La selección de un texto para producción. El análisis de cómo el texto dialoga con el contexto de producción. ¿Quién enuncia, para quiénes y en qué condiciones? Teatro independiente. Teatro comercial. Teatro oficial.

3^{er} AÑO – QUINTO Y SEXTO CUATRIMESTRE DEL ENLACE PEDAGÓGICO INTERCICLO

5^{to} CUATRIMESTRE

Construcción de Conocimientos sobre el Lenguaje Teatro

- **El lenguaje teatral desde la corporeidad:** Creación de partituras, energía, comportamiento escénico extra-cotidiano, principios, presencia escénica.²⁴
Los objetos, la interacción y selección de los objetos. La manipulación de objetos en escena.
- **El cuerpo como texto (dramaturgia actoral):** El texto: Intención, graficación y expresión.
- **Los elementos de la escena:** En escena todo se transforma en signo y sus elementos son todo lo que en ella disponemos, desde la escenografía, la iluminación, el espacio, hasta la velocidad de un movimiento, la quietud, todo es factible de ser leído como signo, por tanto, debemos comprender cada elemento para potenciar la escena. Lógica compositiva simbolista.²⁵

Procesos/Prácticas de Producción-Recepción

- **Mirada Crítica:** La reseña teatral en primera persona.

²² "...nosotros tenemos dentro nuestro todas las funciones teatrales, algunos las sabrán utilizar mejor que otros, pero todos las tienen. Puedo hablar, aunque no sea orador, aunque no hice ningún curso de oratoria. Esta es la primera cuestión del Teatro Esencial, del Teatro del Oprimido: todos nosotros, seres humanos, somos teatro, aunque no hagamos teatro." (Boal, A. (2012). "Teatro del Oprimido").

²³ Valenzuela, José Luis (2021) "Bye-Bye, Stanislavski?".

²⁴ Teatro de los Andes (Bolivia) - Teatro Itinerante del Sol (Colombia) - ISTA, Escuela Internacional de Antropología Teatral.

²⁵ Valenzuela, José Luis (2021) "Bye-Bye, Stanislavski?".

6^{to} CUATRIMESTRE

Construcción de Conocimientos sobre el Lenguaje Teatro

- **El cuerpo como texto (dramaturgia actoral):** Performance, el cuerpo como discurso.²⁶
- **Los elementos de la escena:** Lógica compositiva dadaísta.²⁷

Procesos/Prácticas de Producción-Recepción

- **La obra:** Los espacios escénicos: convencionales y no convencionales. Teatro Liminal. Abordar los distintos dispositivos de producción de obra: la dirección (espectador/a invitado/a), la actuación, la puesta en escena, la dramaturgia, escenografía, la iluminación, vestuario, maquillaje.

Estos conocimientos y saberes serán atravesados por el concepto de territorialidad teatral.

²⁶ Danan, Joseph. (2016) "Entre teatro y performance: la cuestión del texto"

²⁷ Valenzuela, José Luis (2021) "Bye-Bye, Stanislavski?"

Fundamentación

El planteo de criterios de secuenciación de conocimientos y saberes en la disciplina Danza requiere un enfoque desde el pensamiento complejo (Najmanovich 2008). Esta perspectiva cognitiva habilita una construcción de conocimiento desde las categorías y la identificación de problemáticas situadas como redes o ensambles dinámicos en los que confluyen y se interconectan los enfoques y perspectivas, núcleos de área y nudos disciplinares, y los conocimientos y saberes del diseño curricular. Las problemáticas complejas (o situadas) son nodos de alto tránsito emergentes de una dinámica vincular que proponen un paisaje cognitivo complejo: no dualista, no unívoco y no determinado, sin ilusión de totalidad. Es en cambio múltiple, dinámico, heterogéneo, sin desarrollo lineal ni progresivo.

Secuenciar conocimientos y saberes parece, ante este enfoque complejo, una paradoja. Esto ocurriría si se mira el proceso de aprendizaje desde la concepción de tiempo lineal, regular, definida y estable. Si en cambio se aborda desde la dinámica vincular se conforma una dinámica en forma de bucle con multiplicidad de modulaciones temporales. Y es que, citando a Skliar (2019) la *educación es una acción que involucra al tiempo y la temporalidad de muchas maneras*. Incluso señala como política inclusiva los distintos procesos, tiempos y espacios de aprendizaje con que resuelven los estudiantes señalando que *toda política y práctica educativa se refiere a sujetos que son iguales frente a lo que se enseñará y distintos a lo que se aprenderá*.

La secuenciación de conocimientos y saberes no se concibe como secuencia lineal sino como dinámica vincular transformativa. Un enunciado problemático abrirá un nodo/rizoma con múltiples conexiones (epistemológicas, político-pedagógicas, disciplinares, afectivas, estéticas, interseccionales, transdisciplinares e indisciplinadas) que organizarán y retroalimentarán los conocimientos y saberes de la disciplina Danza y del área Lenguajes y Producción Cultural desde el no-dualismo teoría/práctica, sino desde la premisa que considera que la teoría es constitutiva de la práctica.

Sobre la dinámica vincular transformativa se basa la propuesta de Zabalza (1990) de Secuencias Complejas para la secuenciación de conocimientos y saberes. Plantea que este tipo de secuencias presentan múltiples caminos para llegar de un tema a otro y que los y las estudiantes pueden elegir cuál de ellos tomar. No son secuencias lineales, sino que dan saltos hacia adelante y atrás, salidas de la propia secuencia, y pueden desarrollarse en espiral. Incluye dentro de las secuencias complejas de secuenciación la propuesta convergente interdisciplinar en la que *"el mismo conocimiento y saber se trabaja desde distintos puntos de vista o bien desde distintos planos de análisis (...). Cada punto de vista o nivel del plano requiere introducir nuevos conceptos lo que hace que se convierta a su vez en un tema."* (Zabalza, 1990 pág. 135). Zabalza entiende que ninguna disciplina puede dar cuenta de la totalidad de la realidad ni posee una perspectiva cognitiva abarcadora. Cada disciplina aporta una manera específica de pensar, un lenguaje lógico especial, una determinada forma de tratar hechos e ideas.

En cualquier producción transdisciplinar del Área Lenguajes y Producción Cultural basada en una misma categoría y/o problemática, cada disciplina contribuirá con una *"lectura diferenciada de la realidad que posee en sí misma un valor informativo y un valor cognoscitivo propio, que no sería alcanzable a través de otra disciplina."* (Zabalza, 1990 Pág. 137). Vinculando ambos autores (Najmanovich y Zabalza) podemos decir, que a problemáticas complejas devenidas del pensamiento complejo corresponden secuenciaciones complejas de conocimientos y saberes (no lineales, no universales, no totalizadoras, pero sí transdisciplinares y de múltiples abordajes).

Construcción de Conocimientos de Danza

¿Cómo estructuran a la disciplina Danza los dos ejes organizadores de conocimientos y saberes del área: Procesos-prácticas de producción/recepción y Construcción de conocimientos sobre el lenguaje?.

La Danza aborda los procesos-prácticas de producción/recepción desde el *enfoque sociosemiótico* del área Lenguajes y Producción Cultural y construye conocimiento sobre el lenguaje a través de la *educación somática*.

Procesos-prácticas de producción/recepción: enfoque sociosemiótico

El enfoque sociosemiótico es discursivo-pragmático, y considera a los lenguajes en sus usos y prácticas situadas, en tanto formas de acción e interacción social, cultural y política. Cada lenguaje es en sí una construcción socio-histórica y cultural, como la Danza, cuya definición es producida por la sociedad que construye su cultura permanentemente. Si el concepto de "Danza" cambia según las sociedades y sus culturas significa que no hay una versión universal ni objetiva de la danza. Pero sí existe una versión de cultura hegemónica, que impone un modelo determinado de danza. Nuestra sociedad y cultura hegemónicas discriminan por género, raza y clase. Estas discriminaciones producen subalteridades, que se ven reflejadas en las jerarquizaciones de sus danzas (prácticas y corporalidades).

Por otra parte, la danza para el Diseño Curricular es una disciplina artística, no tiene otra función ni razón de ser que la de manifestarse como fin en sí misma, como experiencia artística. Y como tal se trata de un lenguaje que a través de su práctica y producción genera sentidos y discursos. Es por ello que la perspectiva sociosemiótica del área hace foco en que los y las estudiantes desarrollen el saber hacer desde las prácticas de producción, con los lenguajes de las distintas disciplinas que la integran, y no en los sistemas lingüísticos por sí mismos, en abstracto. Si la Danza es una construcción cultural de las sociedades a través de la historia, su lenguaje no es un sistema objetivo, racional, ni independiente de los aspectos epistémicos, económicos y políticos de la sociedad que la define y la construye.

Se propone en este Diseño Curricular estudiar la Danza en función de los elementos que constituyen su práctica: *La corporeidad en movimiento a través del tiempo y el espacio, con la transformación de la forma y la energía, y con finalidad artística*. Sin embargo, cada sociedad tiene su propia definición para cada uno de estos conceptos, y existen modelos impuestos desde la cultura hegemónica de corporeidad, tiempo, espacio, forma, energía, movimiento, arte que se asumen como "naturales" y "universales" y por lo tanto no se cuestionan. Desde las disciplinas artísticas en general y desde la Danza en particular se trata, en primer lugar, de deconstruir y decolonizar aquellos sentidos y discursos naturalizados y normalizados, los que damos por sentado, los que forman parte de las creencias y/o del sentido "común". Queda en las aulas la posibilidad de generar sentidos y discursos otros, (distintos a los hegemónicos), contrahegemónicos.

Construcción de conocimientos sobre el lenguaje: educación somática

La educación somática consiste en el desarrollo de la conciencia corporal y propioceptiva que establece una relación recíproca entre movimiento y sensación. Actuando la sensación no como receptora de forma pasiva sino activamente productora del conocimiento y resignificadora de subjetividades.

La propiocepción es un tipo de sensación a través de la cual construimos percepciones acerca de nuestro propio cuerpo. Estas percepciones son a la vez de índole fisiológico en cuanto a la *recepción* de datos sensoriales y de índole subjetiva-psicológica en cuanto a la *interpretación* de dichos datos. Es decir que la percepción no es un fenómeno "neutral" y "objetivo" sino que es producto de una actividad

interpretativa donde el "yo" participa activamente y donde la historia personal del sujeto y sus experiencias pasadas y presentes en relación con el entorno influyen poderosamente. Este tipo de percepción es un proceso interpretativo subjetivo en el que intervienen procesos psicológicos, históricos, culturales y sociales.

La educación somática consiste en centrar voluntariamente la atención sobre el proceso somático (conocimiento sensorio motriz voluntario). En esta actividad cognoscitiva intervienen a la vez los procesos orgánicos del cuerpo, el entorno y las intenciones. Esta atención consciente que permite darse cuenta de lo que se hace, se piensa y se siente al mismo tiempo que se "está haciendo", es lo que genera un sentido cohesivo del "yo". Y éste es el conocimiento y saber central de la disciplina Danza. El poder de centrar la atención en actividades que son automáticas con el fin de desarrollar la capacidad para reconocerlas, controlarlas voluntariamente y reorganizarlas.

En las sociedades actuales (regidas por la producción, la eficiencia y el consumo) se condiciona la percepción del cuerpo, adormeciendo gran parte de la sensibilidad propioceptiva y estandarizándola. La persona experimenta a su cuerpo como un estorbo, como algo a lo que hay que silenciar para seguir adelante con la rutina. Se lo silencia a través de analgésicos; evitando la sociabilidad; propiciando el sedentarismo; favoreciendo la hegemonía de las percepciones visuales y auditivas en detrimento de las táctiles, olfativas, propioceptivas; promoviendo prácticas de actividad física que desvían de la conciencia perceptiva del cuerpo. Éste último aspecto merece especial atención, puesto que hace referencia a otros tipos de aprendizaje de movimiento que se centran en la repetición mecánica o en el condicionamiento *externo*, desde el afuera. Esto sucede cuando se toma como único punto de referencia la observación visual de la forma (imagen devuelta por el espejo, o imitación repetitiva y automática del movimiento propuesto por alguien). El modo de acceso sensorial es diferente a la propuesta somática de observación *interna* a través de los sentidos propioceptivos. Desde el presente Diseño se propone no la dualidad interno/externo sino externo e interno como *relación* que se retroalimenta y se auto organiza. Planteamos la sensación de sí y de movimiento tanto desde sus dimensiones internas como externas, como sistema relacional.

Es en este contexto que las técnicas de desarrollo de la conciencia corporal cobran relevancia, tanto a nivel personal como social y político, puesto que desautomatizan y desnaturalizan el cercenamiento sensible y perceptivo despertando la capacidad cognoscente del sentipensar. Recuperan la experiencia del cuerpo "vivo".

Interrelación de Conocimientos y Saberes con los Ejes Organizadores

En el Área Lenguajes y Producción Cultural, la construcción de conocimiento parte de enunciados problemáticos, es decir de categorías tensionadas con realidades naturalizadas o invisibilizadas. Se construyen estas Problemáticas Complejas a la vez desde los Enfoques, Perspectivas, Núcleos y Nudos del Diseño Curricular.

Se propone un ejemplo: Si se toma la categoría del área "cuerpo" y se la tensiona relacionándola con el tropo "como territorio en disputa", se la convierte en una problemática compleja. Si el área la elige como propuesta de producción para llevar a cabo como parte de su Planificación Curricular Areal e Itinerario, se habrán empezado a establecer procesos-prácticas de producción/recepción que exigirán a las disciplinas transitar procesos de investigación, experimentación y aprendizaje (de los y las estudiantes y los y las docentes) por determinados conocimientos y saberes. En este sentido este eje funciona como *organizador* de conocimientos y saberes: es un "límite fundante" (Najnamovich 2008) de un conjunto en el que co-existirán aquellos saberes impuestos por la colonización (que habrá que deconstruir para re-configurarlos y resignificarlos); aquellos provenientes de culturas subalternizadas (que habrá que rescatar); y aquellos que posibilitan la creación del propio discurso cultural y artístico.

Continuando con el ejemplo, si se relaciona la problemática *cuerpo como territorio en disputa* con el conocimiento y saber *práctica de movimiento somático y propioceptivo* (Resolución N°1463/2018, p. 152), es decir la lectura sensible y atenta del propio movimiento, se comprobará que esta práctica complejiza y enriquece las percepciones usualmente estructuradas o silenciadas social e históricamente en pos de volvernos sujetos más sensibles y tendientes a construir una experiencia del cuerpo más confortable. Es decir que el eje Construcción de conocimientos del lenguaje se interrelaciona con el eje Procesos/prácticas de producción/recepción en tanto práctica cognoscitiva decolonizante de los mandatos corporales sociales y culturales producidos a lo largo de la historia. Se interconectan aquí las cuestiones de género, raza, régimen capitalista de consumo, privilegios y discriminaciones entre otras colonialidades del ser. Estos mandatos del poder hegemónico han generado un imaginario y un sistema cognitivo, una determinada mirada del mundo que la educación somática viene a desnaturalizar. A su vez, al centrarse este aprendizaje en lo que se hace, se piensa y se siente cuando se está consciente, construye producción de movimiento con sentido y posibilita la construcción de discursos estéticos desde la propia voz (entendiendo lo propio como algo grupal e individual a la vez). Es decir que el aprendizaje de este conocimiento y saber actúa e influye directamente sobre el eje Procesos/prácticas de producción/recepción.

De forma similar se puede abordar por ejemplo la investigación y experimentación de la espacialidad; o las calidades de movimiento; o la improvisación creativa y grupal. Los conocimientos y saberes propuestos en el Diseño desagregados de los Enfoques, Perspectivas, Núcleos de Área y Nudos disciplinares a través de categorías tensionadas en problemáticas, organizan un límite fundante no excluyente, no dualista, sin adentros ni afueras. Se trata de una red que cambia su configuración y se comporta de forma permeable y activa, atenta al devenir de la actividad de aprendizaje investigativa. De esta manera no es prioritario ni el punto de origen ni el punto de llegada de los conocimientos y saberes, sino el proceso transformador que pueden generar a través de su práctica reflexiva.

La disciplina Danza en la Escuela Media propone desarrollar la conciencia y capacidad corporal para favorecer la expresividad, la construcción de discursos estéticos y la comunicación de sentido desde una perspectiva cognitiva somática y socio-semiótica. Aprender a hacer un plié-relevé desde la danza clásica o aprender a hacer una vuelta entera desde la danza folklórica sin el desarrollo propioceptivo de la conciencia corporal equivale a reiterar modos de construcción de conocimiento desde lo externo, la forma, lo mecánico y automático. No sólo en cuanto al lenguaje técnico de la disciplina, sino también desde la repetición de moldes dancísticos impuestos cultural y socialmente a lo largo de la historia.

Criterios para la Secuenciación de Conocimientos y Saberes

Desde la Danza se toman los criterios de secuenciación de conocimientos y saberes del área proponiendo su tránsito en forma espiralada o de bucle, secuenciando de lo simple a lo complejo (simple como pocas variables y complejo como dinámica vincular), lo automático a lo consciente, lo cercano a lo lejano y lo fácil a lo difícil. Y se considera necesario tener en cuenta, en todas y cada una de las fases de la secuenciación, aquellos criterios denominados *de relación* que no son dualistas, ni independientes, ni progresivos. Son constitutivos y constituyentes de los conocimientos y saberes de la disciplina danza (al igual que las dos caras de una moneda son la moneda misma): del todo a las partes y de las partes al todo, de lo interno a lo externo y de lo externo a lo interno, de lo propio o personal a lo compartido y grupal y de lo compartido y grupal a lo propio y personal. Estos *criterios de secuenciación y de relación* de conocimientos y saberes a su vez son puestos a jugar por la dinámica vincular transformativa en interrelación indisociable y permanente con los ejes organizadores Procesos-prácticas de producción/recepción y Construcción de conocimientos sobre el lenguaje.

Secuenciación de Conocimientos y Saberes por Modalidad

Dado que la disciplina tiene presencia en el segundo año de las modalidades de la **Educación Secundaria Orientada (ESO) y Artística (ARTE)** es que se presenta la Secuenciación de Conocimientos y Saberes organizados por Tercer y Cuarto Cuatrimestre.

2^{do} AÑO – TERCER Y CUARTO CUATRIMESTRE DEL CICLO BÁSICO COMÚN

Como se señaló con anterioridad, ambos ejes organizadores se imbrican y retroalimentan en la danza: la construcción del lenguaje también es un proceso/práctica de producción/recepción y viceversa. Es por ello que se incluyen las prácticas lúdicas exploratorias y de investigación sobre Espacio, Tiempo y Energía (Calidades) como procesos y prácticas compositivas. A su vez se proponen las experiencias estéticas de creación, producción y espectación/recepción de danza como motivación y finalidad de los conocimientos y saberes en su conjunto.

3^{er} CUATRIMESTRE

Construcción del Lenguaje de Danza:

1. Técnicas de conciencia corporal. Ampliación y reorganización del esquema corporal.

Transitando una educación somática y propioceptiva del movimiento se desarrollarán experiencias y prácticas de:

- Concentración y Relajación (consciencia del registro de los cinco sentidos, de la termoalgesia o sensibilidad superficial, de la respiración y su movimiento, registro pormenorizado de todo el cuerpo de pies a cabeza, relevando sensaciones de ubicación, peso, distribución de peso, tensión, relajación, registro de los apoyos); respiración consciente (en situaciones estáticas y dinámicas); reconocimiento de las estructuras ósea, tendinosa y muscular a través de técnicas exploratorias primero en el suelo decúbito dorsal y decúbito ventral, luego sentados en el suelo, y posteriormente de pie; movimiento focalizado articular (consciencia propioceptiva de las posibilidades de movimiento de cada articulación del cuerpo) y flexibilidad integral (elongación muscular y tendinosa). El propósito es arribar a una organización osteoarticular y a un tono muscular que posibiliten una dinámica de movimiento con economía de esfuerzo y de energía y proyectada en el espacio. Una dinámica que facilitará la expresividad y la construcción y comunicación de sentido.
- Una vez que se haya tomado consciencia de los apoyos (pies) y la distribución de peso en los metatarsos de la organización alineada de los grupos pélvico, torácico, escápulo-humeral y craneal, las relaciones isquion-talón, espacios internos, suelo pélvico, se comienza a transitar mecánicas de equilibrios de complejidad simple como: flexión de rodillas; elevación en media punta sobre ambos pies y su descenso óseo organizado sobre los metatarsos; de pasaje de peso de dos pies a un solo pie sosteniendo el paralelismo de la cadera y los hombros en relación con el suelo; pie al tobillo luego pie a la rodilla.
- Brazos en proyección a caída con trayectoria espacial en todas las direcciones incluyendo las diagonales; inclusión y combinación de movimientos simples de brazos en posiciones simples de anclaje al piso, de equilibrio, desplazamientos, giros y saltos.
- Curvas y aflojamientos por peso en relación a la columna en las cuatro direcciones.

2. Espacialidad y espacio

Prácticas lúdicas exploratorias y de investigación sobre:

- Espacialidad desde el propio cuerpo basada en la movilidad a través de los ejes transversal, anteroposterior y vertical o abordadas desde las direcciones de la esfera de Laban y a través de las propuestas técnicas de elementos específicos de la danza.
- Consciencia de movimiento en los niveles bajo, medio y alto.
- Trayectorias en el espacio compartido: Desplazamientos en las cuatro direcciones (adelante, atrás, derecha e izquierda), agregarles cambios de niveles; diseño espacial de trayectorias (curvas, circulares, rectas, en grilla, en cuadrilátero, diagonales, paralelas).

3. Tiempo, ritmo y fraseo

- Exploración, observación y atención sobre la conexión respiración/ritmo, respiración/cambio de ritmo, respiración y duración de movimiento. Frases rítmicas. Frases a partir de la respiración. Silencio.
- Prácticas lúdicas sobre los conceptos de tiempo como ritmo, ritmo como repetición de unidades de movimiento. Fuga del ritmo como cambio de ritmo. Reconstrucción del ritmo original.
- Compases binarios y ternarios. Acentos. Contrapunto, contratiempo.
- Prácticas y experiencias con palmas y zapateos.

Construcción del lenguaje de la danza en función de procesos-prácticas de producción/recepción contextualizadas y situadas:

4. Composición

- Las experiencias estéticas de composición constituyen un espacio de encuentro con el grupo, un lugar de creación e identidad grupal a partir de la puesta en común de saberes previos.
- La improvisación como recurso en la búsqueda del material de movimiento para las propias producciones.
- Generar producciones o secuencias de movimiento breves a partir de consignas espaciales, musicales, de calidades de movimiento, de contraste de movimientos, y todas sus posibles combinaciones.
- Reproducir esas secuencias, fraseos y combinaciones, a través del desarrollo de la memoria kinética o capacidad de retener secuencias de movimiento sencillas.
- Intervenir la institución escolar con las secuencias producidas: intervenciones sin aviso previo, como irrumpir en recreos o aulas, es decir en espacios y tiempos destinados a otras actividades.

5. Cultura y contexto de la danza

En todo momento del proceso de enseñanza/aprendizaje incluidos los conocimientos y saberes (técnicas de danza, producciones de danza, improvisación y creación de danza, investigación de danza, espectación de danza), están presentes la cultura, el lugar, la situación social y política, la historia. La educación es una práctica situada, por lo tanto, se trata de abordar las nociones de los elementos constitutivos de la danza (corporalidad, forma, movimiento, espacio, tiempo y energía) desde diferentes concepciones culturales y no sólo a través de la perspectiva hegemónica eurocentrada, indagando sobre la capacidad de generar sentido que han tenido, tienen y tendrán dichos elementos.

Deconstruir los modelos falsamente dicotómicos que nos rigen en la Danza: Cuerpo/mente (el pensar sobre el sentir y la razón sobre la emoción); cuerpos capacitados/discapitados (el mecanicismo y el rendimiento físico); cuerpos bellos/feos (cánones impuestos); cuerpos blancos/de color (racismo, biología y evolucionismo); cuerpos femeninos/masculinos (encasillamientos de género).

4^{to} CUATRIMESTRE

Construcción del lenguaje de la danza:

1. Técnicas de conciencia corporal. Elementos específicos de la danza.

El desarrollo de la conciencia corporal en movimiento del cuatrimestre anterior permitirá transitar mecánicas complejas como:

- Entradas y salidas sencillas con relación al suelo: comenzando en estrella decúbito dorsal a posición fetal, de allí a posiciones intermedias sentadas sobre ambos pies con el torso flexionado sobre los muslos, sentadas con piernas extendidas, agachadas sobre uno dos pies, y luego a incorporación bípeda. Todas estas salidas del suelo devenidas del trabajo exploratorio (suelo, sentado, de pie) de ampliación y reorganización del esquema corporal del primer cuatrimestre. Luego emplear la reversibilidad para entrar al suelo desde posición intermedia primero, y desde posición bípeda después.
- Cuando los y las estudiantes consigan la independencia de movimiento comprobada de piernas, brazos y cabeza con respecto a la distribución de peso de la pelvis en relación a los apoyos, se incluirán: saltos simples sobre uno y dos pies.
- Medios giros, giros simples (primero un giro en semiflexión de piernas; luego estirando la pierna de pivote y flexionando al descender). Giros con impulso de brazos.

2. Espacialidad y espacio

Prácticas lúdicas exploratorias y de investigación sobre:

- Dimensiones del movimiento (ampliación y reducción del movimiento).
- Formas de fluir en el espacio (el propio y el compartido): convergente y divergente; en simetría; en pareja o dúo; en grupo: en contraste grupo y solo.
- Expectar y reflexionar sobre distintos estilos de danza y sus diferentes propuestas espaciales.

3. Calidades de movimiento

Prácticas lúdicas exploratorias y de investigación sobre calidades de movimiento como modulaciones en relación a:

- Energía del movimiento (de lo ligado a lo cortado o de lo continuo a lo discontinuo, de fuerte y concentrada a suave y fluida)
- Velocidad (de lo lento a lo rápido, de lo continuo y sostenido a lo discontinuo y contrastado).
- Espacio (de lo directo a lo multidireccional, hacia la gravedad y contra la gravedad).

4. Tiempo, ritmo y fraseo

- Compases binarios y ternarios. Acentos. Contrapunto, contratiempo.
- Prácticas y experiencias con palmas y zapateos.
- Prácticas y experiencias con desplazamientos que acentúen distintos tiempos y ritmos. Contrapuntos grupales.
- Movimientos a partir de diferentes sonoridades. La palabra.

Construcción del lenguaje de la danza en función de procesos-prácticas de producción/recepción contextualizadas y situadas:

5. Composición

- Conceptos de partitura de movimiento, secuencia de movimiento y coreografía. La partitura de movimiento como partitura gestual extraída de los movimientos cotidianos o heterotéticos. La secuencia de movimiento como la más pequeña unidad de sentido del lenguaje de danza (similar a una oración en lengua). La coreografía como obra compositiva de Danza.
- Práctica e investigación sobre partitura de movimiento. Transformación de lo gestual al movimiento danzado (partitura de gestos intervenida por el trabajo específico sobre los elementos de la danza).
- Las posibilidades de comunicación de la danza a través de los contrastes de sus elementos: movimiento y forma, espacio, tiempo, energía.
- Estudio de obras de danza de diferentes estilos haciendo foco en sus composiciones espaciales, rítmicas-musicales, de calidades de movimiento, de contraste de movimientos, de fraseos y las múltiples combinaciones de estos elementos según el estilo y la procedencia de cada danza.
- Generar producciones interdisciplinarias a partir de una categoría y/o problemática areal teniendo en cuenta la capacidad de significación del movimiento, sus simbolismos y su sentido.

6. Cultura y contexto de la danza

Mediante la deconstrucción y reflexión de estilos de danza y sus orígenes culturales, visibilizar las jerarquizaciones discriminatorias (preexistentes, ballet, folklore, contemporáneo, urbanas, africanas, árabes, etc.):

Cuáles son los espacios de prácticas y circulación de las producciones de cada estilo de danza. Cómo se enseñan y transmiten. Quiénes acceden a ellas y quiénes no. Cómo se practican. Quiénes las practican (edades, sexo, clase, etnia, lugar geográfico). Polarización entre urbano y rural (centro y periferia), académico y popular (enunciación del saber), extranjero o nacional (apropiaciones), clase alta y clase baja. Danzas de origen europeo frente a danzas de otros pueblos y culturas.

Imposición de determinadas corporalidades de los medios de comunicación de masas. Pedagogía de la televisión: Imposición de discursos artísticos desde las industrias culturales.

Secuenciación de Conocimientos y Saberes "Experiencias Artísticas–Danza"

Dado que la disciplina **DANZA** tiene presencia en el segundo año de la modalidad **Artística (ARTE)** y que en el espacio curricular "**Experiencias Artísticas**" las disciplinas pueden ir rotando, así como en el Espacio Pedagógico Articulado (EPA) conformado por el espacio curricular "**Tecnología y Nuevos Medios**" es que se presenta la Secuenciación de Conocimientos y Saberes organizados por Tercer y Cuarto Cuatrimestre.

2^{do} AÑO – TERCER Y CUARTO CUATRIMESTRE DEL CICLO BÁSICO COMÚN

Como se señaló con anterioridad, ambos ejes organizadores se imbrican y retroalimentan en la danza: la construcción del lenguaje también es un proceso/práctica de producción/recepción y viceversa. Es por ello que se incluyen las prácticas lúdicas exploratorias y de investigación sobre Espacio, Tiempo y Energía (Calidades) como procesos y prácticas compositivas. A su vez se proponen las experiencias estéticas de creación, producción y expectación /recepción de danza como motivación y finalidad de los conocimientos y saberes en su conjunto.

3^{er} CUATRIMESTRE

Construcción del Lenguaje de Danza:

1. Técnicas de conciencia corporal. Ampliación y reorganización del esquema corporal.

Transitando una educación somática y propioceptiva del movimiento se desarrollarán experiencias y prácticas de:

- Concentración y Relajación (consciencia del registro de los cinco sentidos, de la termoalgesia o sensibilidad superficial, de la respiración y su movimiento, registro pormenorizado de todo el cuerpo de pies a cabeza, relevando sensaciones de ubicación, peso, distribución de peso, tensión, relajación, registro de los apoyos); respiración consciente (en situaciones estáticas y dinámicas); reconocimiento de las estructuras ósea, tendinosa y muscular a través de técnicas exploratorias primero en el suelo decúbito dorsal y decúbito ventral, luego sentados en el suelo, y posteriormente de pie; movimiento focalizado articular (consciencia propioceptiva de las posibilidades de movimiento de cada articulación del cuerpo) y flexibilidad integral (elongación muscular y tendinosa). El propósito es arribar a una organización osteoarticular y a un tono muscular que posibiliten una dinámica de movimiento con economía de esfuerzo y de energía y proyectada en el espacio. Una dinámica que facilitará la expresividad y la construcción y comunicación de sentido.
- Una vez que se haya tomado consciencia de los apoyos (pies) y la distribución de peso en los metatarsos de la organización alineada de los grupos pélvico, torácico, escápulo-humeral y craneal, las relaciones isquion-talón, espacios internos, suelo pélvico, se comienza a transitar mecánicas de equilibrios de complejidad simple como: flexión de rodillas; elevación en media punta sobre ambos pies y su descenso óseo organizado sobre los metatarsos; de pasaje de peso de dos pies a un solo pie sosteniendo el paralelismo de la cadera y los hombros en relación con el suelo; pie al tobillo luego pie a la rodilla.
- Brazos en proyección a caída con trayectoria espacial en todas las direcciones incluyendo las diagonales; inclusión y combinación de movimientos simples de brazos en posiciones simples de anclaje al piso, de equilibrio, desplazamientos, giros y saltos.
- Curvas y aflojamientos por peso en relación a la columna en las cuatro direcciones.
- Cuando los y las estudiantes consigan la independencia de movimiento comprobada de piernas, brazos y cabeza con respecto a la distribución de peso de la pelvis en relación a los apoyos, se incluirán: saltos simples sobre uno y dos pies.
- Medios giros, giros simples (primero un giro en semiflexión de piernas; luego estirando la pierna de pivote y flexionando al descender). Giros con impulso de brazos.

2. Espacialidad y espacio

Prácticas lúdicas exploratorias y de investigación sobre:

- Espacialidad desde el propio cuerpo basada en la movilidad a través de los ejes transversal, anteroposterior y vertical o abordadas desde las direcciones de la esfera de Laban y a través de las propuestas técnicas de elementos específicos de la danza. Consciencia de movimiento en los niveles bajo, medio y alto.
- Trayectorias en el espacio compartido: Desplazamientos en las cuatro direcciones (adelante, atrás, derecha e izquierda), agregarles cambios de niveles; diseño espacial de trayectorias (curvas, circulares, rectas, en grilla, en cuadrilátero, diagonales, paralelas).
- Expectar y reflexionar sobre distintos estilos de danza y sus diferentes propuestas espaciales.

3. Calidades de movimiento

Prácticas lúdicas exploratorias y de investigación sobre calidades de movimiento como modulaciones en relación a:

- Energía del movimiento (de lo ligado a lo cortado o de lo continuo a lo discontinuo, de fuerte y concentrada a suave y fluida)
- Velocidad (de lo lento a lo rápido, de lo continuo y sostenido a lo discontinuo y contrastado).
- Espacio (de lo directo a lo multidireccional, hacia la gravedad y contra la gravedad).

4. Tiempo, ritmo y fraseo

- Exploración, observación y atención sobre la conexión respiración/ritmo, respiración/cambio de ritmo, respiración y duración de movimiento. Frases rítmicas. Frases a partir de la respiración. Silencio.
- Prácticas lúdicas sobre los conceptos de tiempo como ritmo, ritmo como repetición de unidades de movimiento. Fuga del ritmo como cambio de ritmo. Reconstrucción del ritmo original.
- Compases binarios y ternarios. Acentos. Contrapunto, contratiempo.
- Prácticas y experiencias con palmas y zapateos.

Construcción del lenguaje de la danza en función de procesos-prácticas de producción/recepción contextualizadas y situadas:

5. Composición

- Las experiencias estéticas de composición constituyen un espacio de encuentro con el grupo, un lugar de creación e identidad grupal a partir de la puesta en común de saberes previos.
- La improvisación como recurso en la búsqueda del material de movimiento para las propias producciones.
- Generar producciones o secuencias de movimiento breves a partir de consignas espaciales, musicales, de calidades de movimiento, de contraste de movimientos, y todas sus posibles combinaciones.
- Reproducir esas secuencias, fraseos y combinaciones, a través del desarrollo de la memoria kinética o capacidad de retener secuencias de movimiento sencillas.
- Conceptos de partitura de movimiento, secuencia de movimiento y coreografía. La partitura de movimiento como partitura gestual extraída de los movimientos cotidianos o heterotélicos. La secuencia de movimiento como la más pequeña unidad de sentido del lenguaje de danza (similar a una oración en lengua). La coreografía como obra compositiva de Danza.
- Práctica e investigación sobre partitura de movimiento. Transformación de lo gestual al movimiento danzado (partitura de gestos intervenida por el trabajo específico sobre los elementos de la danza).
- Intervenir la institución escolar con las secuencias producidas: intervenciones sin aviso previo, como irrumpir en recreos o aulas, es decir en espacios y tiempos destinados a otras actividades. Intervenciones en espacios no convencionales (Flashmob).

6. Cultura y contexto de la danza.

En todo momento del proceso de enseñanza/aprendizaje incluidos los conocimientos y saberes (técnicas de danza, producciones de danza, improvisación y creación de danza, investigación de danza, espectación de danza), están presentes la cultura, el lugar, la situación social y política, la historia. La educación es una práctica situada, por lo tanto, se trata de abordar las nociones de los elementos constitutivos de la danza (corporalidad, forma, movimiento, espacio, tiempo y energía) desde diferentes

concepciones culturales y no sólo a través de la perspectiva hegemónica eurocentrada, indagando sobre la capacidad de generar sentido que han tenido, tienen y tendrán dichos elementos.

Deconstruir los modelos falsamente dicotómicos que nos rigen en la Danza: Cuerpo/mente (el pensar sobre el sentir y la razón sobre la emoción); cuerpos capacitados/discapitados (el mecanicismo y el rendimiento físico); cuerpos bellos/feos (cánones impuestos); cuerpos blancos/de color (racismo, biología y evolucionismo); cuerpos femeninos/masculinos (encasillamientos de género).

Imposición de determinadas corporalidades de los medios de comunicación de masas. Pedagogía de la televisión: Imposición de discursos artísticos desde las industrias culturales.

4^{to} CUATRIMESTRE

Construcción del lenguaje de la danza:

1. Técnicas de conciencia corporal. Elementos específicos de la danza.

El desarrollo de la conciencia corporal en movimiento del cuatrimestre anterior permitirá transitar mecánicas complejas como:

- Entradas y salidas sencillas con relación al suelo: comenzando en estrella decúbito dorsal a posición fetal, de allí a posiciones intermedias sentadas sobre ambos pies con el torso flexionado sobre los muslos, sentadas con piernas extendidas, agachadas sobre uno dos pies, y luego a incorporación bípeda. Todas estas salidas del suelo devenidas del trabajo exploratorio (suelo, sentado, de pie) de ampliación y reorganización del esquema corporal del primer cuatrimestre. Luego emplear la reversibilidad para entrar al suelo desde posición intermedia primero, y desde posición bípeda después.
- Trabajo de equilibrio sobre un solo pie con moderadas elevaciones de piernas: Pie al tobillo luego pie a la rodilla combinados con prácticas con pierna extendida adelante, al costado y atrás sin comprometer la organización ósea de distribución de peso sobre el metatarso del pie de apoyo, sobre todo la estabilidad de la pelvis.
- Equilibrio y desequilibrio, eje y fuera de eje, suspensión y caída: de ambas piernas en planta a caída sobre una pierna en flexión en todas las direcciones adelante-lateral-atrás; de una pierna en planta a caída sobre una pierna en flexión en las tres direcciones.
- Sobre trabajo previo propioceptivo de registro de peso (craneal, de brazos, hombros y tórax) sentados y de pie en el primer cuatrimestre, implementación de curvas y aflojamientos de columna (cervicales; cervicales y dorsales; cervicales, dorsales y lumbares), torsiones y espirales de la columna con diseño espacial de brazos. Siempre con los pies en planta.
- Giros con desplazamiento de lugar, encadenados, cuidando la flexión de descenso para el nuevo impulso. Giro simple en media punta.

2. Espacialidad y espacio

Prácticas lúdicas exploratorias y de investigación sobre:

- Dimensiones del movimiento (ampliación y reducción del movimiento).
- El espacio en relación con el contacto con el otro y la otra: Desde la mirada, desde el rechazo y la aceptación, desde las diferentes partes del cuerpo, desde los puntos de apoyo, desde el/la guía y el/la guiado/a.
- Formas de fluir en el espacio (el propio y el compartido): convergente y divergente; en simetría; en pareja o dúo; en grupo: en contraste grupo y solo.
- Indagación sobre la utilización del espacio por parte de las danzas escénicas y por parte de las danzas sociales. Puntos de vista del observador.

- Expectar y reflexionar sobre danzas con distintas propuestas espaciales de dúos (y/o parejas)

3. Calidades de movimiento

Calidad de movimiento como modulaciones en relación a la fuerza de gravedad (de lo pesado a lo liviano) relacionadas con las técnicas de conciencia corporal de proyección y suspensión de brazos, torso y piernas con posterior acción de ceder a la fuerza de gravedad; curvas y aflojamientos de columna como cesión de peso de cabeza, brazos y tronco; entrada y salida del suelo. Lo liviano como rechazo de la fuerza de gravedad y como flujo de energía de suspensión continua.

El empuje como calidad de la proyección de movimiento, relacionado con la suspensión y la caída o la suspensión y el tránsito a la nueva búsqueda de suspensión. El empuje como relación de fuerzas opuestas.

4. Tiempo, ritmo y fraseo

- Subdivisión de los tiempos del compás (el pasaje del tiempo de una redonda a dos blancas, de dos blancas a 4 negras y de 4 negra a 8 corcheas, por ejemplo) como aceleración de la velocidad del movimiento (mayor número de movimientos iguales en el mismo compás, se repite más veces), o bien como compresión de las secuencias (el movimiento en vez de durar todo un compás dura solamente medio compás, o un cuarto de compás).
- Fraseo del movimiento (secuencia de movimientos con principio, desarrollo y fin) como capacidad de generar un tiempo y ritmo partiendo del movimiento (danzar sin paisaje sonoro ni musical, la musicalidad propia del movimiento y su respiración).
- Desarrollar la capacidad de moverse según las modulaciones temporales ejercidas por el paisaje sonoro (ritmo, melodía, color, estilo). Compases binarios, ternarios y compuestos.
- Movimientos a partir de diferentes sonoridades. La palabra.

Construcción del lenguaje de la danza en función de procesos-prácticas de producción/recepción contextualizadas y situadas:

5. Composición

- Las posibilidades de comunicación de la danza a través de los contrastes de sus elementos: movimiento y forma, espacio, tiempo, energía.
- Estudio de obras de danza de diferentes estilos haciendo foco en sus composiciones espaciales, rítmicas-musicales, de calidades de movimiento, de contraste de movimientos, de fraseos y las múltiples combinaciones de estos elementos según el estilo y la procedencia de cada danza.
- La utilización de imágenes poéticas generadas desde el cuerpo en función de la intencionalidad de la propia producción y de la producción grupal.
- La experimentación con la memoria corporal: las huellas inscriptas en el cuerpo; las imágenes emotivas, sensibles, sensoriales, disparadoras; los motivos para moverse y generar sentido.
- La composición y el grupo en relación con el tiempo: Unísono y canon.
- Estudio de obras de danza de diferentes estilos haciendo foco en las formas de organización del grupo: solos, dúos, tríos, cuartetos, conjunto. Interpretar las composiciones desde un análisis socio-semiótico.
- Generar producciones interdisciplinarias a partir de una categoría y/o problemática areal teniendo en cuenta la capacidad de significación del movimiento, sus simbolismos y su sentido.

6. Cultura y contexto de la danza.

Mediante la deconstrucción y reflexión de estilos de danza y sus orígenes culturales, visibilizar las jerarquizaciones discriminatorias (preexistentes, ballet, folklore, contemporáneo, urbanas, africanas, árabes, etc.):

Cuáles son los espacios de prácticas y circulación de las producciones de cada estilo de danza. Cómo se enseñan y transmiten. Quiénes acceden a ellas y quiénes no. Cómo se practican. Quiénes las practican (edades, sexo, clase, etnia, lugar geográfico). Polarización entre urbano y rural (centro y periferia), académico y popular (enunciación del saber), extranjero o nacional (apropiaciones), clase alta y clase baja. Relación entre tradición y actualización en la danza. Danzas de origen europeo frente a danzas de otros pueblos y culturas. Las obturaciones perceptivas del automatismo. Los anti-modelos: lo feo, lo inapropiado, lo desvalorizado, lo raro, lo que no se estudia.

Los medios de comunicación y su influencia en el acceso a producciones de danza locales, regionales, nacionales e internacionales; los modelos y estereotipos de la danza y las corporalidades.

Espacio Pedagógico Articulado Danza con Tecnología y Nuevos Medios

Video-Danza como formato que aúna danza y medios audiovisuales:

- Principios y herramientas del soporte audiovisual.
- Del movimiento escénico de único plano al movimiento audiovisual de varios planos (primerísimo primer plano, primer plano, plano americano, plano medio, plano entero, plano general, grandísimo plano general). El acercamiento de la mirada. La posibilidad de distintos ángulos de visión. Tomas picadas, contrapicadas, aéreas, en paneo, fijas.
- Posibilidades de cambio de localización (lugar) y tiempo en una misma secuencia de movimiento.
- Guion literario y guion técnico.
- Planta de luces. Esquema básico de iluminación (esquema de tres luces).
- El guion implícito en la edición de imagen. Lo que mira y cuenta el montaje.
- El celular como cámara. Programas de software libre de edición de imagen.
- Edición de sonido para pista musical de danza: Sonidos electrónicos, sonidos industriales, sonidos naturales, música. Bucle, paneo, colchones, mezcla, fade out y fade in. Programas de software libre.
- Expectar y producir video-danza.

Fundamentación

Aprender una segunda lengua desde una visión comunicativa implica un cambio de perspectiva respecto de otras disciplinas: el objetivo de estudio no es diferente del medio. Aprender otra lengua implica también aprender un nuevo modo de pensar la comunicación.

En la era de las comunicaciones y sujetos a constantes modificaciones y actualizaciones científico-tecnológicas, el inglés se nos presenta como una lengua franca, casi universal, como una herramienta indispensable en el ámbito laboral, académico y comunicativo.

Un currículum en sintonía con los procesos actuales [desde una mirada emancipatoria del orden existente] no puede negar esa preeminencia del inglés en relación a otras lenguas en campos tan diferentes como el arte, la tecnología, el deporte, la moda y otros que forman parte de la cotidianidad de los y las estudiantes. Pero, al mismo tiempo, un currículum decolonial no puede dejar de preguntarse por las razones de la preeminencia de una lengua, que no es otra que la del imperio.

Es necesario desnaturalizar ese lugar de privilegio del inglés y, sin negar la importancia de su aprendizaje, poner en tensión las ventajas comparativas de aprender otras lenguas [...] como el francés, el italiano, el portugués, (...) el mapuzungun o el quechua.

En una enseñanza de lenguas (...) [otras] articulada en torno a las Perspectivas, los fines comunicativos deben primar por sobre los aspectos técnicos de las lenguas. Aprender una lengua haciendo hincapié en su dimensión comunicativa es mucho más sencillo y significativo que hacerlo desde el dominio de las reglas gramaticales y sintácticas, aunque éstas, por supuesto, no se desconocen. Esos mismos fines comunicativos posicionan al trabajo intra e inter área como un medio fundamental para la concreción de los objetivos pedagógicos (Diseño Curricular Jurisdiccional Nivel Secundario. Resolución N°1463, p. 125).

Aprender una lengua, entonces, se fundamenta desde las posibilidades comunicativas y la desnaturalización de construcciones hegemónicas. En este sentido se incorpora el concepto de *conocimiento situado* como parte de una teoría crítica, emancipatoria y decolonial, que habilita la construcción y el desarrollo de conocimientos y saberes contruidos desde otros lugares de enunciación. Se propone la recuperación de las historias, culturas y prácticas culturales, cosmovisiones y saberes no canónicos, desvalorizados y excluidos, de las comunidades y grupos subalternizados. Como consecuencia de los procesos históricos

²⁸ La modificación de la denominación de la disciplina (antes Idioma Extranjero) responde a diversas razones. Una de ellas sustentada en la perspectiva pedagógica y epistemológica que sustenta el abordaje disciplinar que se propone: el término "Lengua" hace mayor referencia al aspecto comunicativo, en tanto uso de una comunidad particular de la capacidad universal del lenguaje.

Otra razón obedece a la perspectiva decolonial adoptada en este Diseño Curricular. La palabra "extranjero" correspondiente a la antigua denominación de la disciplina connota la no pertenencia a un país y, por lo tanto, guarda una estrecha vinculación a la existencia de los Estados Nacionales modernos. Si hablamos de lenguas como mapuzungun o quechua como parte de la disciplina, la condición de "extranjeras" de ambas lenguas es inaceptable, en tanto son preexistentes a la creación de esos Estados Nacionales.

Finalmente, el orden de las palabras, en la denominación "Lenguas Otras", no es azaroso. No se utiliza la expresión habitual "Otras Lenguas" ya que la misma connota una subordinación de éstas a una lengua considerada correcta o superior. De ahí el uso, en esta fundamentación, de la expresión "Lenguas otras".

de colonización sabemos que una misma lengua es hablada en distintos países y regiones. Para poder analizar estos hechos es importante exponer a los y las estudiantes a diferentes variaciones lingüísticas en lo que respecta a pronunciación, vocabulario y estructuras gramaticales. El desarrollo intercultural promueve así las relaciones con culturas otras y la revalorización de la propia.

Durante los últimos años, la enseñanza de idiomas ha adoptado el enfoque comunicativo como método de enseñanza y aprendizaje. En el mismo, se han introducido conceptos como competencia lingüística y competencia comunicativa (Noam Chomsky), competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica (Canale y Swain). *Sin embargo, en el último decenio se ha incorporado una nueva competencia al discurso de la didáctica de la lengua (...) la competencia intercultural, según Oliveras (ibid.:36) la presenta como "una cuestión de actitud hacia otras culturas en general y hacia culturas específicas en particular". Su finalidad, pues, es reducir el etnocentrismo, desarrollar formas de comprensión general de las culturas y modificar la actitud del aprendiz hacia opciones más positivas y abiertas*²⁹

La palabra *competencia* es muy usada por lingüistas y por la gran mayoría de profesores y profesoras de lenguas otras. Al ser un término usado en diferentes campos de conocimientos vemos la necesidad de aclarar sus posibles interpretaciones. Con este fin, tomamos a Barbero (2003) quien hace una importante distinción entre la noción de competencia en términos lingüísticos y en términos empresariales.

*"Al mismo tiempo que desde la lingüística el concepto de competencia entraba en el campo de la comunicación mediante el concepto de competencia comunicativa, en el mundo empresarial va a hacer carrera otro concepto de competencia, aquel que liga las destrezas del saber-hacer con la capacidad empresarial de competir, esto es, de ganarle a los otros competidores en la capacidad de producir rentabilidad. Mientras que en el primer ámbito, la competencia, se halla asociado a la idea de destreza intelectual, y ésta a la de innovación, y por tanto a la creatividad; en el mundo de la reingeniería empresarial, competencia habla de otra cosa: de las destrezas que generan rentabilidad y competitividad."*³⁰

La disciplina Lenguas Otras se integra al área desde el enfoque sociosemiótico, el cual concibe que los lenguajes no se abordan como sistemas abstractos, sino que se pone el acento en la producción situada de sentidos, experiencias y conocimientos, como forma de encuentro, contacto, interacción e intervención. Se hace foco en que los y las estudiantes desarrollen el saber hacer de las prácticas de producción.

El enfoque sociosemiótico y los modos de construcción de conocimiento pensados desde el área hacen que el enfoque comunicativo tome mayor relevancia al entenderse que la finalidad del lenguaje es construir y deconstruir realidades (*performatividad*) y no el estudio del mismo en su forma meramente gramatical (*enfoque estructural*). El objetivo principal es entonces poner en práctica la lengua estudiada en contextos reales de comunicación. Desarrollar las cuatro prácticas lingüísticas: lectura, escucha, habla y escritura, desde el abordaje de problemáticas complejas e interpelantes, inscriptas en tramas históricas, sociodiscursivas, políticas y económicas; trabajadas de manera interdisciplinaria, es la forma más coherente con la esencia de este Diseño Curricular. Resulta imperativo que los procesos lingüísticos mencionados sean trabajados de manera conjunta desde el principio para que no exista el predominio de ninguno, sin dejar de reconocer que el conocimiento

²⁹ Trujillo Sáez Fernando, Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: De la competencia lingüística a la competencia intercultural en <https://www.ugr.es/~ftsaez/aspectos/objetivos.pdf>

³⁰ Barbero, J. M. 2003. "Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades". Revista Iberoamericana de Educación, N° 032. Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura (OEI). Madrid, España pp.17-34.

gramatical es de vital importancia dada la característica exolingüe³¹ de la enseñanza de lenguas otras.

Criterios para la complejización de la propuesta didáctica

El hecho de secuenciar los conocimientos y saberes implicados en el abordaje de los nudos problemáticos disciplinares de las lenguas en los diferentes cuatrimestres del CBC e IC responde a los principios político pedagógicos de *igualdad y justicia curricular* que este Diseño Curricular establece al garantizar un horizonte *común* sin dejar de lado las singularidades de los y las estudiantes.

Desde el principio de Igualdad Educativa y Justicia Curricular formar parte de un Ciclo Básico Común es un imperativo ético para que las poblaciones juveniles y adultas se apropien de herramientas de pensamiento y conocimientos generales y comunes que se sumarán y relacionarán con las que han construido a lo largo de sus biografías vitales, escolares y laborales. (Diseño Curricular, pág. 62).

Como disciplina dentro del área, en Lenguas Otras emplearemos el criterio de lo fácil a lo difícil para situar los puntos de partida de la construcción didáctica de las trayectorias del estudiantado. Derivando, a su vez, de este criterio los criterios de lo Cercano a lo lejano y de lo concreto a lo abstracto.

La complejización de los conocimientos y saberes está dada por el abordaje de la enseñanza y aprendizaje de lenguas otras que parte del vocabulario y estructuras gramaticales utilizados en procesos lingüísticos necesarios para describir y transformar el mundo "cercano" para así avanzar a intervenciones que estén más alejadas de su bagaje socio-cultural. La propuesta metodológica y didáctica se complejiza proponiendo procedimientos cada vez más específicos y demandantes - criterio de lo concreto a lo abstracto -; con la inclusión progresiva de géneros discursivos y obras que presentan desafíos cognitivos y amplían los pluriversos de significación culturales. Otro criterio tiene que ver con la recuperación de las experiencias y su articulación con los discursos mediante la apropiación progresiva de conocimientos disciplinares, la articulación discursiva y la objetivación de las lenguas. Para esto último es de fundamental importancia revalorizar como conocimiento previo el lexicón³² que el grupo de estudiantes posee utilizándolo en el desarrollo de temas propios de su cotidianidad, sus intereses y valores.

Sumamos la importancia de la exposición del estudiantado a material auténtico como canciones, fragmentos de películas o programas de televisión y radio, avisos publicitarios, entrevistas; o modificado levemente para fines educativos.

Como docentes críticos e intelectuales transformadores de la realidad, es necesario poner en tensión la mirada y el objetivo detrás del material producido por otros y otras con los enfoques -crítico, decolonial y emancipatorio -, los principios político pedagógico y las perspectivas -Derechos Humanos, Inclusión, Género, Interculturalidad, Ambiental- para no caer en la reproducción de mensajes y realidades que este Diseño Curricular apunta a desnaturalizar.

También vemos como horizonte desafiante ³³*el desarrollo de materiales desde una perspectiva crítica intercultural-decolonial: Para trascender el plano de la crítica y la formación para pasar a la praxis cotidiana y a la materialización de propuestas teórico-metodológicas con carácter transformador.*

³¹ El contacto con la lengua que se está aprendiendo no es inmediato fuera del contexto pedagógico: la lengua que circula socialmente es otra.

³² Término utilizado en lingüística para referirse al conocimiento del vocabulario de una lengua que el individuo tiene internalizado. Tiene la característica de ser dinámico y estar organizado.

³³ Pereyra, Melania. *La Interculturalidad en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lengua inglesa. Maestría* en Lenguajes e Interculturalidad - Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

Aplicación de los criterios. Desagregado de conocimientos y saberes.

Para favorecer la enseñanza de conocimientos y saberes de manera holística, debemos pensar en un entramado de prácticas interrelacionadas que, al ser abordados de manera conjunta, propicien el aprendizaje significativo. El trabajo interdisciplinar desde el paradigma de la complejidad propone el diálogo de conocimientos y saberes y el enriquecimiento entre las disciplinas.

Para ello, en la propuesta de trabajo, el estudiantado necesariamente debe tener un rol protagonista no solo para propiciar el pensamiento crítico, creativo e integrador sino para además fortalecer la autonomía en el proceso de aprendizaje. El aprendizaje de una lengua otra, al igual que en el aprendizaje de la lengua materna, favorece el desarrollo de estrategias metacognitivas. Es muy importante la inclusión de estrategias de aprendizaje que le permitan planificar, organizar, regular y evaluar su propio proceso de aprendizaje; que le permitan tomar conciencia sobre qué y cómo aprende.

Dado que la lengua que circula socialmente fuera del aula es diferente a la lengua otra, el aula se convierte en el espacio privilegiado donde crear prácticas contextualizadas que favorezcan la construcción de sentido y conocimientos. La integración de las cuatro prácticas lingüísticas se concretará a partir de la resolución de diferentes tareas comunicativas socioculturales y reales en variados contextos situacionales. Estas actividades serán planteadas con el devenir de la concreción de la o las problemáticas complejas que desde el área se construyan.

Para situar al estudiante en el contexto de la problemática a trabajar y que la propuesta sea significativa, debemos comenzar con actividades que desarrollen las prácticas tradicionalmente llamadas receptivas, más no pasivas (lectura y escucha) para luego gradualmente desarrollar los procesos de producción (oral y escrita).

Construcción de conocimiento metalingüístico.

Aquí nos referimos al uso de la lengua para explicarse a sí misma. El uso de la lengua en contexto les permitirá a los y las estudiantes acceder a conocimiento específico de la lengua otra, de lo que se acerca o aleja de su lengua materna, y también a la percepción de singularidades de diferentes aspectos de la lengua otra.

El análisis contrastivo de las lenguas favorece la metacognición lingüística por lo que debería pensarse como una estrategia metodológica desde la primera instancia de la escuela secundaria. Partir de los conocimientos lingüísticos de la lengua madre en los trayectos escolares de la educación primaria parece ser el punto de partida. *El estadio inicial en el proceso de adquisición de una L2 (segunda lengua) es la gramática de la L1 (lengua materna), representado en las propiedades de las categorías funcionales provistas por la GU (gramática universal)* (Mare y Casares, 2018). Aunque la realidad en las aulas indica que los y las docentes nos encontramos con puntos de partida diversos en relación al conocimiento de lenguas otras de los y las estudiantes, debemos considerar que la gran mayoría no ha recibido instrucción formal por lo que es necesario partir de un estadio principiante para progresivamente arribar a otras etapas. Un primer acercamiento al análisis comparativo de las lenguas podría ser a través del léxico, el cual representa una condición indispensable para la comunicación significativa. A la hora de aprender lenguas otras, las palabras comúnmente conocidas, frases hechas y cognados (palabras transparentes) permiten generar una base lingüística para la apropiación de la lengua meta.

El error como estrategia metodológica

En el enfoque comunicativo y en este diseño curricular se considera al error, como instancia de aprendizaje, sobre todo cuando usamos una lengua que no es la materna. *En el camino hacia la adquisición de la lengua meta (L2) el aprendiz produce construcciones que no se corresponden ni con la L1 ni con la L2. A estas*

producciones se las conoce como interlengua³⁴ (IL)³⁵. Por lo que solamente la intervención para la corrección debería hacerse cuando se obstaculice la comprensión. Las producciones agramaticales de los estudiantes nos muestran las estrategias de las que ellos se valen para expresarse en la lengua meta. Estas producciones no deben ser tomadas lisa y llanamente como errores, sino que, desde un punto de vista pedagógico son el punto de partida para el diseño de actividades y trabajos para lograr paulatinamente que estos mal llamados errores disminuyan en cantidad de ocurrencia e incluso desaparezcan (Mare y Casares, 2018). Así mismo, la revisión crítica debería ser pensada principalmente desde los propósitos sociocomunicativos que se piensan al construir las problemáticas complejas y no únicamente desde la gramática formal. La mirada debe estar puesta en el movimiento de aprender, en el recorrido para la construcción de esos conocimientos socialmente relevantes y culturalmente pertinentes.

Organización y Secuenciación de Conocimientos y Saberes a Construir en Lenguas Otras

Retomando el abordaje de este diseño curricular y del área, desde una mirada holística del aprendizaje y desde un enfoque sociosemiótico es que proponemos abordar la enseñanza de lenguas otras desarrollando las cuatro macro prácticas lingüísticas: escuchar, hablar, leer y escribir. Estas prácticas serán los ejes que vertebran la construcción de conocimientos y saberes y desde donde se desprenderán el análisis metalingüístico, los elementos gramaticales y las funciones comunicativas.

A continuación, explicitaremos estas prácticas por separado a fin de poder describirlas claramente. Sin embargo, la aproximación de cada una debería reforzar todas las demás al momento de abordarlas en el aula, con el objetivo de lograr su integración de manera gradual y espiralada. Esto implica que los conocimientos y saberes abordados en años anteriores deberían ser retomados y resignificados para profundizarlos en situaciones de intervención de problemáticas cada vez más complejas. Estos conocimientos y saberes serán la base común para la enseñanza, pero no significa que ésta se reduzca solo a ellos.

1^{er} AÑO-PRIMER Y SEGUNDO CUATRIMESTRE DEL CICLO BÁSICO COMÚN³⁶

Lectura y Escucha

La lectura y la escucha son prácticas lingüísticas llamadas receptivas, de las que las personas se valen para construir significados del discurso. Es sabido que, en los primeros estadios de aprendizaje, el sujeto puede comprender más de lo que puede producir y que se necesita mucho *input comprensible* (lenguaje se puede comprender aun desconociendo algunas estructuras y vocabulario) para favorecer la adquisición de la segunda lengua. Es necesario que dicho input contenga estructuras lingüísticas que estén por encima del nivel real de la L2 que el o la estudiante posea. Es por ello que debemos proponer las suficientes instancias de trabajo *cognitivamente desafiantes* para que los y las estudiantes puedan ampliar su vocabulario y exponerse a una variedad de modelos para luego avanzar hacia su producción oral y/o escrita.

³⁴ Este término fue acuñado por Selinker y refiere al sistema lingüístico del estudiante de una L2 en cada uno de los estadios de adquisición que transcurre en su proceso de aprendizaje. La interlengua posee rasgos tanto de la L1 como de la L2 así como también características lingüísticas propias.

³⁵ Mare, María; Casares, María Fernanda (2018). *A lingüístiquearla*, Universidad Nacional del Comahue Neuquén, Argentina: EDUCO, p. 67.

³⁶ Las prácticas lingüísticas y la construcción del conocimiento metalingüístico serán complejizadas a partir de las problemáticas construidas desde el área. Aunque están especificadas las funciones comunicativas, así como los elementos gramaticales y lexicales en cada etapa, concebimos que el aprendizaje de las lenguas se construye de manera espiralada. Es decir, se integran y resignifican en etapas siguientes.

Sugerimos iniciar con textos orales y escritos cortos que contengan estructuras simples y vocabulario cotidiano, contextualizado, relacionado a la vida personal, al barrio, la escuela, en diversos formatos como diálogos, canciones, correos electrónicos, historias, entrevistas, carteles, manuales de instrucción, anuncios, entre otros.

Lectura

- Lectura e identificación de distintos tipos de textos descriptivos, narrativos o instruccionales breves, con temáticas variadas y complejidad acorde al momento de la escolaridad: artículos, relatos, recetas, canciones, mensajes en distintos soportes web, entre otros.
- Lectura global (skimming)
- Lectura analítica (scanning)
- Lectura de repaso (post reading)
- Identificación del tema y la función comunicativa del texto
- Identificación de las partes de un texto: título, subtítulo, copete, cuerpo, secciones
- Predicción y suposición en relación con el sentido del texto y el paratexto, antes y durante el proceso de lectura.
- Identificación de ideas principales y secundarias
- Identificación de elementos de cohesión textual (conectores de diferentes tipos)
- Inferencia del significado de palabras desconocidas basándose en la asociación de imágenes y la información lingüística
- Remisión a palabras conocidas, reconocimiento de palabras claves para su posterior búsqueda en el diccionario
- Identificación de vocabulario específico a una temática y dar su equivalente en español

Escucha

- Escucha e identificación de distintos tipos de textos descriptivos, narrativos o instruccionales breves, con temáticas variadas y complejidad acorde al momento de la escolaridad: artículos, relatos, recetas, canciones, mensajes en distintos soportes web, entre otros.
- Escucha global
- Escucha analítica
- Escucha de repaso
- Identificación del tema y la función comunicativa
- Predicción y suposición a partir de pistas verbales y no verbales
- Elicitación de palabras y frases por el contexto
- Remisión a palabras conocidas, reconocimiento de palabras claves
- Solicitud de repetición y deletreo como estrategia de clarificación
- Reconocimiento de las diferencias fonológicas entre las lenguas
- Reconocimiento de las características principales de diálogos, entrevistas, cuentos, canciones, trabalenguas, entre otros.
- Identificación de los patrones de entonación básicos para preguntas, afirmaciones y negaciones.
- Reconocimiento de algunas características de la oralidad: diferencias de registro formal e informal, entonación de preguntas y exclamaciones, el uso de expresiones propias de la oralidad como interjecciones, marcadores de inicio y cierre de intercambios, elementos de cohesión (conectores)

Oralidad y Escritura

La oralidad y la escritura, en tanto, prácticas productivas requerirán comprender y construir textos cortos y simples relacionados a temáticas cercanas al estudiante brindando información global y específica. Mientras más exposición comprensible a la lengua meta exista, los y las estudiantes tendrán mayores recursos para redactar sus ideas.

Oralidad

- Participación en intercambios; utilizando expresiones sencillas para la resolución de tareas comunicativas (saludar, pedir permiso, disculparse, pedir repeticiones).
- Solicitud de ayuda del interlocutor cuando sea necesario: que repita, que haga una aclaración, que hable más lentamente, que deletree una palabra.
- Presentación personal: dar y preguntar información personal, intercambiar números de teléfonos, encontrarse en las redes sociales que usan, expresar y averiguar por hobbies/ intereses/ actividades que realizan.
- Apreciación del ritmo y disfrute de la musicalidad de la lengua otra que se aprende.
- Repetición y producción de modo inteligible del ritmo, la entonación y los fonemas propios de la L2.
- Autocorrección.
- Uso de recursos verbales y no-verbales para facilitar la comunicación: lenguaje corporal, reformulación, parafraseo, etc.

Escritura

- Utilización de modelos de escritura en soporte físico o digital para transferirlo a su propia experiencia
- Producción de textos sencillos en forma individual o colaborativa, en formato físico y digital, haciendo uso de los recursos lingüístico-discursivos adecuados a cada propósito comunicativo
- Elaboración de un plan de escritura que incluya la planificación, escritura de borrador, revisión y reescritura teniendo en cuenta la organización de ideas en párrafos con coherencia y cohesión (uso de conectores, ideas principales y secundarias, soporte paratextual - imágenes, cuadros)
- Uso de diccionarios para ampliar el vocabulario
- Reescritura de textos en base a correcciones hechas para lograr versiones mejoradas

Construcción de conocimiento metalingüístico

El análisis metacognitivo supone la reflexión y toma de conciencia de lo que se está aprendiendo y de cómo se está haciendo. En cuanto a las estrategias metalingüísticas, éstas forman parte de las estrategias metacognitivas aplicadas a la reflexión concreta sobre el lenguaje. Además, que la reflexión metalingüística se refiere a las consideraciones sobre el aprendizaje lingüístico tanto de la primera como de las segundas lenguas e incluye los mecanismos de transferencia de lo aprendido en la L1 y que son de aplicación a la L2.

Se puede plantear las similitudes y diferencias que existen, por ejemplo, en inglés entre los pronombres ("they" vs ellos -ellas) y sustantivos en inglés y en español ("president" vs "presidente -presidenta") en cuestiones de marcación de género o neutralidad y la implicancia en la construcción de sentidos. Siendo esto evidencia de que el género y el cuerpo son construidos social y culturalmente. Algunos ejemplos de sustantivos con género marcado y con género neutro en la lengua extranjera inglés: Mankind - Humankind / Congressman - Legislator / Policeman - Police officer / Boyfriend/Girlfriend / Partner - Husband /Wife - Spouse

Por ejemplo, la comparación en la pronunciación de palabras usadas en inglés y en español como: *taxi, pizza, idea, football, America, Latin, radio, televisión* o la diferenciación en la acentuación de sílabas como en las siguientes palabras: *imagination, attention, education, final, difficult, international*, entre otras.

- Comparación entre la L1 y la L2 en cuanto a diferencias en el uso de signos de puntuación, orden de palabras, categorías de género y número, tiempos verbales, etc.

- Focalización en el proceso de elaboración de textos orales y escritos atendiendo a la pertinencia de los géneros discursivos con respecto al contexto de enunciación y al propósito.
- Palabras comúnmente conocidas utilizadas en medios masivos de comunicación, música, tecnologías de la información y la comunicación, etc.
- Reconocimiento del error como insumo para producir textos escritos y orales mejorados.
- Reconocimiento y análisis de unidades léxicas: frases hechas, cognados, falsos cognados.
- Valoración de la relevancia de la entonación, acentuación y ritmo como portadores de sentidos en textos orales.
- Sensibilización hacia variedades lingüísticas.
- Percepción de particularidades culturales a partir del encuentro con culturas otras.

Funciones Comunicativas

- Participar en intercambios utilizando expresiones sencillas para la resolución de tareas comunicativas: saludar, pedir permiso, ofrecer ayuda, preguntar por el significado de palabras y frases, deletrear palabras.
- Expresar e indagar sobre información personal y de otros/as.
- Expresar preferencias y puntos de vista.
- Expresar sentimientos y emociones.
- Expresar posesión.
- Expresar nociones básicas de colores, números, tamaños, cantidades, materiales.
- Localizar y ubicar en el espacio (ej: objetos en el aula).
- Indicar la lejanía o cercanía de algo o alguien.
- Describir objetos y personas.
- Dar y solicitar direcciones e instrucciones.

Elementos Gramaticales

- Artículos: a, an, the.
- El uso imperativo para dar instrucciones.
- Presente simple de los verbos: ser o estar (be), tener (have got).
- Modales: can/can't para expresar permiso.
- Conectores: and, but, or.
- Singular y plural de sustantivos para describir los elementos del aula.
- Pronombres demostrativos: this, that, these, those para indicar cercanía o lejanía de objetos.
- Pronombres personales en singular y plural.
- Adjetivos calificativos comunes.
- Adjetivos posesivos para hablar acerca de sus pertenencias.
- Caso genitivo para indicar como se señala la posesión en inglés.
- Preguntas con WH: What, where, how, when, who.
- Preposiciones de lugar (in, on, under).
- Adverbios de lugar (opposite, behind, near).
- Frase nominal: Adjetivo + sustantivo.

Elementos Lexicales

- Saludos y despedidas.
- Lenguaje de interacción en el aula.
- Información personal básica.
- Adjetivos descriptivos y de opinión.
- Partes del cuerpo.
- Países, ciudades y nacionalidades.
- El abecedario.
- Números del 1 al 100.
- Indumentaria y accesorios.

- Colores.
- Objetos en las clases, útiles escolares y disciplinas escolares.
- Días de la semana.
- Trabajos, ocupaciones y profesiones.
- Meses, estaciones del año y números ordinales.
- Familia, mascotas y amigos.

2^{do} AÑO – TERCER Y CUARTO CUATRIMESTRE DEL CICLO BÁSICO COMÚN

Lectura y Escucha

La lectura y la escucha son prácticas lingüísticas llamadas receptoras, de las que las personas se valen para construir significados del discurso. Es sabido que, en los primeros estadios de aprendizaje, el sujeto puede comprender más de lo que puede producir y que se necesita mucho *input comprensible* (lenguaje se puede comprender aun desconociendo algunas estructuras y vocabulario) para favorecer la adquisición de la segunda lengua. Es necesario que dicho input contenga estructuras lingüísticas que estén por encima del nivel real de la L2 que el o la estudiante posea. Es por ello que debemos proponer las suficientes instancias de trabajo *cognitivamente desafiantes* para que los y las estudiantes puedan ampliar su vocabulario y exponerse a una variedad de modelos para luego avanzar hacia su producción oral y/o escrita.

Sugerimos iniciar con textos orales y escritos cortos que contengan estructuras simples y vocabulario cotidiano, contextualizado, relacionado a la vida personal, al barrio, la escuela, en diversos formatos como diálogos, canciones, correos electrónicos, historias, entrevistas, carteles, manuales de instrucción, anuncios, entre otros.

Lectura

Lectura e identificación de distintos tipos de textos descriptivos, narrativos o instruccionales breves, con temáticas variadas y complejidad acorde al momento de la escolaridad: artículos, relatos, recetas, canciones, mensajes en distintos soportes web, entre otros.

- Lectura global (skimming)
- Lectura analítica (scanning)
- Lectura de repaso (post reading)
- Identificación del tema y la función comunicativa del texto
- Identificación de las partes de un texto: título, subtítulo, copete, cuerpo, secciones
- Predicción y suposición en relación con el sentido del texto y el paratexto, antes y durante el proceso de lectura.
- Identificación de ideas principales y secundarias
- Identificación de elementos de cohesión textual (conectores de diferentes tipos)
- Inferencia del significado de palabras desconocidas basándose en la asociación de imágenes y la información lingüística
- Remisión a palabras conocidas, reconocimiento de palabras claves para su posterior búsqueda en el diccionario
- Identificación de vocabulario específico a una temática y dar su equivalente en español

Escucha

Escucha e identificación de distintos tipos de textos descriptivos, narrativos o instruccionales breves, con temáticas variadas y complejidad acorde al momento de la escolaridad: artículos, relatos, recetas, canciones, mensajes en distintos soportes web, entre otros.

- Escucha global
- Escucha analítica
- Escucha de repaso
- Identificación del tema y la función comunicativa
- Predicción y suposición a partir de pistas verbales y no verbales
- Elicitación de palabras y frases por el contexto
- Remisión a palabras conocidas, reconocimiento de palabras claves
- Solicitud de repetición y deletreo como estrategia de clarificación
- Reconocimiento de las diferencias fonológicas entre las lenguas
- Reconocimiento de las características principales de diálogos, entrevistas, cuentos, canciones, trabalenguas, entre otros.
- Identificación de los patrones de entonación básicos para preguntas, afirmaciones y negaciones.
- Reconocimiento de algunas características de la oralidad: diferencias de registro formal e informal, entonación de preguntas y exclamaciones, el uso de expresiones propias de la oralidad como interjecciones, marcadores de inicio y cierre de intercambios, elementos de cohesión (conectores)

Oralidad y Escritura

La oralidad y la escritura, en tanto, prácticas productivas requerirán comprender y construir textos cortos y simples relacionados a temáticas cercanas al estudiante brindando información global y específica. Mientras más exposición comprensible a la lengua meta exista, los y las estudiantes tendrán mayores recursos para redactar sus ideas.

Oralidad

- Participación en intercambios; utilizando expresiones sencillas para la resolución de tareas comunicativas (saludar, pedir permiso, disculparse, pedir repeticiones)
- Solicitud de ayuda del interlocutor cuando sea necesario: que repita, que haga una aclaración, que hable más lentamente, que deletree una palabra
- Presentación personal: dar y preguntar información personal, intercambiar números de teléfonos, encontrarse en las redes sociales que usan, expresar y averiguar por hobbies/ intereses/ actividades que realizan
- Apreciación del ritmo y disfrute de la musicalidad de la lengua otra que se aprende.
- Repetición y producción de modo inteligible del ritmo, la entonación y los fonemas propios de la L2
- Autocorrección
- Uso de recursos verbales y no-verbales para facilitar la comunicación: lenguaje corporal, reformulación, parafraseo, etc.
- Participación en la elaboración y ejecución de propuestas donde exista el intercambio y/o negociación de información: programas de radio, televisión, podcasts -entre otros formatos- en los que se trate alguna problemática relevante.

Escritura

- Utilización de modelos de escritura en soporte físico o digital para transferirlo a su propia experiencia
- Producción de textos sencillos en forma individual o colaborativa, en formato físico y digital, haciendo uso de los recursos lingüístico-discursivos adecuados a cada propósito comunicativo
- Elaboración de un plan de escritura que incluya la planificación, escritura de borrador, revisión y reescritura teniendo en cuenta la organización de ideas en párrafos con coherencia y cohesión (uso de conectores, ideas principales y secundarias, soporte paratextual - imágenes, cuadros)
- Uso de diccionarios para ampliar el vocabulario

- Reescritura de textos en base a correcciones hechas para lograr versiones mejoradas
- Elaborar textos que impliquen procesos más complejos de escritura, nuevos formatos que se le agreguen a los vistos en el año anterior.

Construcción de conocimiento metalingüístico

El análisis metacognitivo supone la reflexión y toma de conciencia de lo que se está aprendiendo y de cómo se está haciendo. En cuanto a las estrategias metalingüísticas, éstas forman parte de las estrategias metacognitivas aplicadas a la reflexión concreta sobre el lenguaje. Además, que la reflexión metalingüística se refiere a las consideraciones sobre el aprendizaje lingüístico tanto de la primera como de las segundas lenguas e incluye los mecanismos de transferencia de lo aprendido en la L1 y que son de aplicación a la L2.

Se puede plantear las similitudes y diferencias que existen, por ejemplo, en inglés entre los pronombres ("they" vs ellos -ellas) y sustantivos en inglés y en español ("president" vs "presidente -presidenta") en cuestiones de marcación de género o neutralidad y la implicancia en la construcción de sentidos. Siendo esto evidencia de que el género y el cuerpo son construidos social y culturalmente. Algunos ejemplos de sustantivos con género marcado y con género neutro en la lengua extranjera inglés: Mankind - Humankind / Congressman - Legislator / Policeman - Police officer / Boyfriend/Girlfriend / Partner - Husband /Wife - Spouse

Por ejemplo, la comparación en la pronunciación de palabras usadas en inglés y en español como: *taxi, pizza, idea, football, America, Latin, radio, television* o la diferenciación en la acentuación de sílabas como en las siguientes palabras: *imagination, attention, education, final, difficult, international*, entre otras.

- Comparación entre la L1 y la L2 en cuanto a diferencias en el uso de signos de puntuación, orden de palabras, categorías de género y número, tiempos verbales, etc.
- Focalización en el proceso de elaboración de textos orales y escritos atendiendo a la pertinencia de los géneros discursivos con respecto al contexto de enunciación y al propósito
- Palabras comúnmente conocidas utilizadas en medios masivos de comunicación, música, tecnologías de la información y la comunicación, etc.
- Reconocimiento del error como insumo para producir textos escritos y orales mejorados
- Reconocimiento y análisis de unidades léxicas: frases hechas, cognados, falsos cognados
- Valoración de la relevancia de la entonación, acentuación y ritmo como portadores de sentidos en textos orales
- Sensibilización hacia variedades lingüísticas
- Percepción de particularidades culturales a partir del encuentro con culturas otras
- Entonación como portadora de sentidos
- Percepción de formas de prejuicios en las relaciones interculturales
- Análisis de las intencionalidades de los mensajes en medios masivos de comunicación
- Visibilización de la performatividad del lenguaje en la construcción y reproducción de realidades, identidades y subjetividades
- Utilización de lenguaje no verbal

Funciones Comunicativas

Integración y resignificación de:

- Saludar
- Interactuar en el aula: pedir permiso, ofrecer ayuda, preguntar por el significado de palabras y frases, deletrear palabras.

- Presentarse y presentar
- Expresar información personal y de otros/as.
- Expresar preferencias y puntos de vista
- Expresar sentimientos y emociones
- Expresar posesión
- Expresar nociones básicas de colores, números, tamaños, cantidades, materiales
- Pedir y dar información
- Localizar y ubicar en el espacio (ej: objetos en el aula).
- Indicar la lejanía o cercanía de algo o alguien.
- Describir objetos y personas
- Dar y solicitar direcciones e instrucciones

Funciones propias de 3^{er} y 4^{to} cuatrimestre:

- Dar y solicitar la hora
- Referirse a acciones habituales, de tiempo libre, deportivas y recreativas.
- Hablar de gustos y preferencias
- Expresar habilidad
- Referirse a hábitos y costumbres, rituales, tareas domésticas

Elementos Gramaticales

Integración y resignificación de:

- Artículos: a, an, the.
- El uso imperativo para dar instrucciones.
- Presente simple de los verbos: ser o estar (be), tener (have got).
- Modales: can/can't para expresar permiso.
- Conectores: and, but, or.
- Singular y plural de sustantivos para describir los elementos del aula.
- Pronombres demostrativos: this, that, these, those para indicar cercanía o lejanía de objetos.
- Pronombres personales en singular y plural.
- Adjetivos calificativos comunes.
- Adjetivos posesivos para hablar acerca de sus pertenencias.
- Caso genitivo para indicar como se señala la posesión en inglés.
- Preguntas con WH: What, where, how, when, who.
- Preposiciones de lugar (in, on, under).
- Adverbios de lugar (opposite, behind, near).
- Frase nominal: Adjetivo + sustantivo.

Elementos gramaticales seleccionados para el 3^{er} y 4^{to} cuatrimestre:

- Pronombres objetivos.
- Pronombres posesivos.
- Verbo modal can -afirmación, negación e interrogación - para expresar habilidad.
- Adverbios de lugar, adverbios de frecuencia.
- Expresiones de frecuencia.
- Tiempos verbales: presente simple -Afirmación, negación, interrogación.
- Conectores secuenciales (First, second, after that, next, then, finally).

Elementos Lexicales

Integración y resignificación de:

- Saludos y despedidas.
- Lenguaje de interacción en el aula.
- Información personal básica.
- Adjetivos descriptivos y de opinión.
- Partes del cuerpo.

- Países, ciudades y nacionalidades.
- El abecedario.
- Números del 1 al 100.
- Indumentaria y accesorios.
- Colores.
- Objetos en la clase, útiles escolares y disciplinas escolares.
- Días de la semana.
- Trabajos, ocupaciones y profesiones.
- Meses, estaciones del año y números ordinales.
- Familia, mascotas y amigos.

Elementos lexicales propios de 3^{er} y 4^{to} cuatrimestre

- La hora
- Rutina
- Tiempo libre
- Deportes y recreación
- Alimentación
- Tareas domésticas
- Habilidades y destrezas
- Costumbres y rituales
- Música y tecnología

3^{er} AÑO – QUINTO Y SEXTO CUATRIMESTRE DEL ENLACE PEDAGÓGICO INTERCICLO

Lectura y Escucha

La lectura y la escucha son prácticas lingüísticas llamadas receptoras, de las que las personas se valen para construir significados del discurso. Es sabido que, en los primeros estadios de aprendizaje, el sujeto puede comprender más de lo que puede producir y que se necesita mucho *input comprensible* (lenguaje se puede comprender aun desconociendo algunas estructuras y vocabulario) para favorecer la adquisición de la segunda lengua. Es necesario que dicho input contenga estructuras lingüísticas que estén por encima del nivel real de la L2 que él o la estudiante posea. Es por ello que debemos proponer las suficientes instancias de trabajo *cognitivamente desafiantes* para que los y las estudiantes puedan ampliar su vocabulario y exponerse a una variedad de modelos para luego avanzar hacia su producción oral y/o escrita.

Sugerimos iniciar con textos orales y escritos cortos que contengan estructuras simples y vocabulario cotidiano, contextualizado, relacionado a la vida personal, al barrio, la escuela, en diversos formatos como diálogos, canciones, correos electrónicos, historias, entrevistas, carteles, manuales de instrucción, anuncios, entre otros.

Lectura

Lectura e identificación de distintos tipos de textos descriptivos, narrativos o instruccionales breves, con temáticas variadas y complejidad acorde al momento de la escolaridad: artículos, relatos, recetas, canciones, mensajes en distintos soportes web, entre otros.

- Lectura global (skimming).
- Lectura analítica (scanning).
- Lectura de repaso (post reading).
- Identificación del tema y la función comunicativa del texto.
- Identificación de las partes de un texto: título, subtítulo, copete, cuerpo, secciones.
- Predicción y suposición en relación con el sentido del texto y el paratexto, antes y durante el proceso de lectura.
- Identificación de ideas principales y secundarias.

- Identificación de elementos de cohesión textual (conectores de diferentes tipos).
- Inferencia del significado de palabras desconocidas basándose en la asociación de imágenes y la información lingüística.
- Remisión a palabras conocidas, reconocimiento de palabras claves para su posterior búsqueda en el diccionario.
- Identificación de vocabulario específico a una temática y dar su equivalente en español.
- Lectura de textos relacionados con la orientación de la escuela.
- Lectura con el único objetivo de disfrutar la actividad.

Escucha

Escucha e identificación de distintos tipos de textos descriptivos, narrativos o instruccionales breves, con temáticas variadas y complejidad acorde al momento de la escolaridad: artículos, relatos, recetas, canciones, mensajes en distintos soportes web, entre otros.

- Escucha global.
- Escucha analítica.
- Escucha de repaso.
- Identificación del tema y la función comunicativa.
- Predicción y suposición a partir de pistas verbales y no verbales.
- Elicitación de palabras y frases por el contexto.
- Remisión a palabras conocidas, reconocimiento de palabras claves.
- Solicitud de repetición y deletreo como estrategia de clarificación.
- Reconocimiento de las diferencias fonológicas entre las lenguas.
- Reconocimiento de las características principales de diálogos, entrevistas, cuentos, canciones, trabalenguas, entre otros.
- Identificación de los patrones de entonación básicos para preguntas, afirmaciones y negaciones.
- Reconocimiento de algunas características de la oralidad: diferencias de registro formal e informal, entonación de preguntas y exclamaciones, el uso de expresiones propias de la oralidad como interjecciones, marcadores de inicio y cierre de intercambios, elementos de cohesión (conectores).
- Inicio en la escucha de textos variados relacionados con la orientación.

Oralidad y Escritura

La oralidad y la escritura, en tanto, prácticas productivas requerirán comprender y construir textos cortos y simples relacionados a temáticas cercanas al estudiante brindando información global y específica. Mientras más exposición comprensible a la lengua meta exista, los y las estudiantes tendrán mayores recursos para redactar sus ideas.

Oralidad

- Participación en intercambios; utilizando expresiones sencillas para la resolución de tareas comunicativas (saludar, pedir permiso, disculparse, pedir repeticiones).
- Solicitud de ayuda del interlocutor cuando sea necesario: que repita, que haga una aclaración, que hable más lentamente, que deletree una palabra.
- Presentación personal: dar y preguntar información personal, intercambiar números de teléfonos, encontrarse en las redes sociales que usan, expresar y averiguar por hobbies/ intereses/ actividades que realizan.
- Apreciación del ritmo y disfrute de la musicalidad de la lengua otra que se aprende.
- Repetición y producción de modo inteligible del ritmo, la entonación y los fonemas propios de la L2.
- Autocorrección.

- Uso de recursos verbales y no-verbales para facilitar la comunicación: lenguaje corporal, reformulación, parafraseo, etc.
- Participación en la elaboración y ejecución de propuestas donde exista el intercambio y/o negociación de información: programas de radio, televisión, podcasts -entre otros formatos- en los que se trate alguna problemática relevante.

Escritura

- Utilización de modelos de escritura en soporte físico o digital para transferirlo a su propia experiencia.
- Producción de textos sencillos en forma individual o colaborativa, en formato físico y digital, haciendo uso de los recursos lingüístico-discursivos adecuados a cada propósito comunicativo.
- Elaboración de un plan de escritura que incluya la planificación, escritura de borrador, revisión y reescritura teniendo en cuenta la organización de ideas en párrafos con coherencia y cohesión (uso de conectores, ideas principales y secundarias, soporte paratextual - imágenes, cuadros).
- Uso de diccionarios para ampliar el vocabulario.
- Reescritura de textos en base a correcciones hechas para lograr versiones mejoradas.
- Elaborar textos que impliquen procesos más complejos de escritura, nuevos formatos que se le agreguen a los vistos en el año anterior.

Construcción de conocimiento metalingüístico

El análisis metacognitivo supone la reflexión y toma de conciencia de lo que se está aprendiendo y de cómo se está haciendo. En cuanto a las estrategias metalingüísticas, éstas forman parte de las estrategias metacognitivas aplicadas a la reflexión concreta sobre el lenguaje. Además, que la reflexión metalingüística se refiere a las consideraciones sobre el aprendizaje lingüístico tanto de la primera como de las segundas lenguas e incluye los mecanismos de transferencia de lo aprendido en la L1 y que son de aplicación a la L2.

Se puede plantear las similitudes y diferencias que existen, por ejemplo, en inglés entre los pronombres ("they" vs ellos -ellas) y sustantivos en inglés y en español ("president" vs "presidente -presidenta") en cuestiones de marcación de género o neutralidad y la implicancia en la construcción de sentidos. Siendo esto evidencia de que el género y el cuerpo son construidos social y culturalmente. Algunos ejemplos de sustantivos con género marcado y con género neutro en la lengua extranjera inglés: Mankind - Humankind / Congressman - Legislator / Policeman - Police officer / Boyfriend / Girlfriend / Partner - Husband / Wife - Spouse

Por ejemplo, la comparación en la pronunciación de palabras usadas en inglés y en español como: *taxi, pizza, idea, football, America, Latin, radio, television* o la diferenciación en la acentuación de sílabas como en las siguientes palabras: *imagination, attention, education, final, difficult, international*, entre otras.

- Comparación entre la L1 y la L2 en cuanto a diferencias en el uso de signos de puntuación, orden de palabras, categorías de género y número, tiempos verbales, etc.
- Focalización en el proceso de elaboración de textos orales y escritos atendiendo a la pertinencia de los géneros discursivos con respecto al contexto de enunciación y al propósito.
- Palabras comúnmente conocidas utilizadas en medios masivos de comunicación, música, tecnologías de la información y la comunicación, etc.
- Reconocimiento del error como insumo para producir textos escritos y orales mejorados.
- Reconocimiento y análisis de unidades léxicas: frases hechas, cognados, falsos cognados.

- Valoración de la relevancia de la entonación, acentuación y ritmo como portadores de sentidos en textos orales.
- Sensibilización hacia variedades lingüísticas.
- Percepción de particularidades culturales a partir del encuentro con culturas otras.
- Entonación como portadora de sentidos.
- Percepción de formas de prejuicios en las relaciones interculturales.
- Análisis de las intencionalidades de los mensajes en medios masivos de comunicación.
- Visibilización de la performatividad del lenguaje en la construcción y reproducción de realidades, identidades y subjetividades.
- Utilización de lenguaje no verbal.

Funciones Comunicativas

Integración y resignificación de:

- Saludar.
- Interactuar en el aula: pedir permiso, ofrecer ayuda, preguntar por el significado de palabras y frases, deletrear palabras.
- Presentarse y presentar.
- Expresar información personal y de otros/as.
- Expresar preferencias y puntos de vista.
- Expresar sentimientos y emociones.
- Expresar posesión.
- Expresar nociones básicas de colores, números, tamaños, cantidades, materiales.
- Pedir y dar información.
- Localizar y ubicar en el espacio (ej: objetos en el aula).
- Indicar la lejanía o cercanía de algo o alguien.
- Describir objetos y personas.
- Dar y solicitar direcciones e instrucciones.
- Dar y solicitar la hora.
- Referirse a acciones habituales, de tiempo libre, deportivas y recreativas.
- Hablar de gustos y preferencias.
- Expresar habilidad.
- Referirse a hábitos y costumbres, rituales, tareas domésticas.

Funciones propias de 5^{to} y 6^{to} cuatrimestre:

- Dar consejos.
- Expresar obligación y prohibición.
- Referirse a situaciones del presente y pasado.
- Expresar opiniones.
- Hacer sugerencias.
- Expresar acuerdos y desacuerdos.

Elementos Gramaticales

Integración y resignificación de:

- Artículos: a, an, the.
- El uso imperativo para dar instrucciones.
- Presente simple de los verbos: ser o estar (be), tener (have got).
- Modales: can/can't para expresar permiso.
- Conectores: and, but, or.
- Singular y plural de sustantivos para describir los elementos del aula.
- Pronombres demostrativos: this, that, these, those para indicar cercanía o lejanía de objetos.
- Pronombres personales en singular y plural.
- Adjetivos calificativos comunes.

- Adjetivos posesivos para hablar acerca de sus pertenencias.
- Caso genitivo para indicar como se señala la posesión en inglés.
- Preguntas con WH: What, where, how, when, who.
- Preposiciones de lugar (in, on, under).
- Adverbios de lugar (opposite, behind, near).
- Frase nominal: Adjetivo + sustantivo.
- Pronombres objetivos.
- Pronombres posesivos.
- Verbo modal can -afirmación, negación e interrogación - para expresar habilidad.
- Adverbios de lugar, adverbios de frecuencia.
- Expresiones de frecuencia.
- Tiempos verbales: presente simple - Afirmación, negación, interrogación.
- Conectores secuenciales (First, second, after that, next, then, finally).

Elementos gramaticales seleccionados para el 5^{to} y 6^{to} cuatrimestre:

- Pasado simple: afirmativo, negativo e interrogativo.
- Pasado del verbo to be.
- Pasado simple: verbos regulares e irregulares.
- Verbos modales.

Elementos Lexicales

Integración y resignificación de:

- Saludos y despedidas.
- Lenguaje de interacción en el aula.
- Información personal básica.
- Adjetivos descriptivos y de opinión.
- Partes del cuerpo.
- Países, ciudades y nacionalidades.
- El abecedario.
- Números del 1 al 100.
- Indumentaria y accesorios.
- Colores.
- Objetos en la clase, útiles escolares y disciplinas escolares.
- Días de la semana.
- Trabajos, ocupaciones y profesiones.
- Meses, estaciones del año y números ordinales.
- Familia, mascotas y amigos.
- La hora.
- Rutina.
- Tiempo libre.
- Deportes y recreación.
- Alimentación.
- Tareas domésticas.
- Habilidades y destrezas.
- Costumbres y rituales.
- Música y tecnología.

Elementos lexicales propios de 5^{to} y 6^{to} cuatrimestre

- Expresiones de tiempo pasado.
- Hechos autobiográficos y biográficos.
- Viajes.
- Salud y bienestar.
- Celebraciones.
- Comunicación y medios.
- Ecología y ambiente.
- Expresiones para solicitar y dar opinión.
- Expresiones para hacer sugerencias.

Fundamentación

La exploración e investigación en torno a las problemáticas acordadas en el Área moviliza las prácticas de oralidad, lectura y escritura en todo el Ciclo Básico Común y el Enlace Pedagógico Interciclo. Se trata de una exploración que habilita experiencias estético-literarias / enunciativas con el lenguaje: exploraciones diversas, poéticas, extrañadas, abiertas, interpelantes y vivas. Y la búsqueda de diversas fuentes (entrevistas, bibliotecas, internet, entre otras) y obras para problematizar y reflexionar sobre las problemáticas y luego producir diversos textos (narrativos, informativos, argumentativos, literarios, etc.), como forma de construir un posicionamiento. La puesta en común circulación de las producciones³⁷ como una manera auténtica de intervenir personal y colectivamente en las problemáticas. Esto implica: en el proceso de investigación, desarrollar prácticas de lectura crítica de los textos y las diversas fuentes y reflexionar sobre los criterios de valoración y selección; en los momentos de producción, que las y los estudiantes planifiquen sus procesos de escritura, desde la selección de los géneros discursivos de sus textos y obras, de acuerdo a su intencionalidad de intervención en los contextos previstos de enunciación (en la puesta en común).

Sobre los Criterios para Seleccionar los Corpus de Obras para Construir los Itinerarios de Experiencias Estético-Literarias.

Los itinerarios disciplinares se inscriben en las Planificaciones Curriculares del Área (PCA), por lo que un primer criterio tendrá que ver con lo que se acuerde colectivamente en el Área (principalmente con las problemáticas que se decida construir y abordar) y con los diálogos que se puedan proponer para suscitar con las obras propuestas desde las otras disciplinas. En este sentido, este criterio de selección implica considerar las obras literarias y artísticas como prismas de la imaginación (Bruner, 2013; Ricoeur: 1999; 2000) para ver de otros modos y reflexionar sobre los procesos sociohistóricos y las problemáticas³⁸. Los subgéneros literarios se revitalizan cuando superan la acumulación de características descriptivas y permiten entender el contexto sociocultural desde la mirada literaria.

Desde el punto de vista político-pedagógico, otro criterio a tener en cuenta es el de incorporar obras orientadas a la desestabilización de los cánones que puedan seguir operando (y de las lógicas de clasificación social implicadas). Es decir, este criterio se configura desde los Enfoques crítico, decolonial y emancipatorio, y las Perspectivas

³⁷ En diversas posibilidades de publicación y circulación que planifique el Área (como podrían ser blogs, revistas, folletos, podcast, audiotextos varios, radios comunitarias, ferias, eventos culturales, etc.).

³⁸ Es también la perspectiva sobre los géneros y la literatura que propone Link sobre el policial:

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

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

del Diseño Curricular: obras con autorías otras, de género, regionales e interculturales.

Por último, el criterio que tiene que ver con la pertinencia de las obras seleccionadas como itinerarios de experiencias literarias para desarrollar los procesos de las prácticas y de construcción de conocimientos sobre la literatura y el lenguaje.

1^{er} AÑO-PRIMER Y SEGUNDO CUATRIMESTRE DEL CICLO BÁSICO COMÚN

Prácticas-Procesos de Oralidad

Participación en situaciones de intercambio dialógico, algunas dentro de los procesos de investigación sobre problemáticas: entrevistas, conversaciones y discusiones sobre temas vinculados a las problemáticas y las diversas culturas y las cosmovisiones.

Distintas estrategias de registro de los intercambios orales.

Escucha comprensiva en los intercambios dialógicos y de los textos leídos en voz alta.

Búsqueda y selección de información proveniente de variadas fuentes como apoyo para las conversaciones y las discusiones y para formular opiniones. Criterios para valorar las fuentes. Organización y planeamiento de las exposiciones orales.

Empleo de estrategias paraverbales (entonación, tonos de voz, volumen, ritmo) y no verbales (posturas, gestos) para reforzar la instancia oral.

Desarrollo progresivo de modos de regulación de la interacción oral.

Prácticas-Procesos de Lectura

Prácticas de lectura de discursos en distintos géneros, privilegiando los narrativos en primera persona o relatos del Yo, dentro de los proyectos de investigación, escritura y publicación de textos-discursos en diversos géneros.

Participación e intervención paulatina y guiada en momentos de lectura colectiva de textos expositivo-explicativos y argumentativos de orígenes diversos.

Empleo progresivo de las operaciones de inferencia como estrategia para abordar los significados de las palabras (por el contexto lingüístico y de producción, raíces y campos semánticos, etimologías), oraciones y enunciados.

La interpretación como construcción de la intencionalidad significativa del acto enunciativo-discursivo inscripta en los textos y en relación con sus contextos (en los diversos géneros discursivos-tipos textuales): género discursivo, instancia enunciativa, estrategias retóricas, selección léxica, secuencias y superestructuras locales.

Registro de la información relevante y análisis de los objetivos y efectos de las estrategias retóricas textuales, secuencias y superestructuras locales (definiciones, reformulaciones, comparaciones, ejemplificaciones, citas textuales) en textos expositivos y argumentativos.

Construcción gradual de habilidades propias para la lectura en voz alta en relación con un auditorio.

Lectura y búsqueda acompañadas de información en páginas web: criterios de validación y selección de las fuentes.

Rastreo de información relevante y producción de resúmenes empleando procedimientos de síntesis, generalización en textos-discursos explicativo-informativos.

Comprensión de sucesos, participantes, marco temporoespacial y operaciones cronológicas en la narración.

Reconocimiento de argumentos vertebradores en textos argumentativos producidos en universos culturales diversos.

Lectura y búsqueda acompañadas de información en páginas web (criterios para evaluarlas como fuentes).

Construcción gradual de habilidades propias para la lectura en voz alta en relación con un auditorio.

Lectura literaria: experiencias y procesos de interpretación de los distintos estratos de significación de los textos literarios como discursos; relectura: conceptualización de los procedimientos lingüístico-literarios (desvíos y equivalencias) a partir de la reflexión sobre los efectos; contextualización en la serie sociocultural y literario-genérica: reconocimiento e interpretación desvíos en la serie genérica y de procedimientos intertextuales³⁹; reconstrucción de la intencionalidad significativa autoral inscripta en el texto.

En 1º año, puede ser necesario que se focalice en la construcción del significado de la base textual, que puede requerir relectura para posibilitar la experiencia estética de inmersión en la experiencia del mundo del texto. Luego se propondrá la profundización interpretativa a través de distintas actividades (diálogos en el aula orientados por el docente, lectura de ensayos críticos seleccionados y adaptados, que alimenten y, potencien las interpretaciones de los sentidos de las obras)

Comprensión de sucesos, participantes, marco temporoespacial y relaciones cronológicas.

Incorporación de autorías regionales y más allá de los cánones occidentales: puesta en circulación de un *canon pluriversal*. Proponer la escucha y lectura asiduas de discursos poéticos de diferentes cosmovisiones y universos culturales, para poner en contraste las experiencias y ritos literarios occidentales con modos otros de compartir (circular) las posibilidades poéticas del lenguaje en otras cosmovisiones-culturas, integradas en otros ritos que conllevan otras formas de concebir la autoría (colectiva, anónima), la autoridad enunciativa (que puede no coincidir con los autores), la circulación y la recepción (oral, integrada en otros ritos y vinculadas a otros relatos comunitarios, etc.).

Disfrute personal y colectivo como experiencia de discusión y convivencia de la ocasión literaria.

Incorporación paulatina de procedimientos del discurso literario y convenciones de sus distintos géneros para potenciar las posibilidades interpretativas. Exploración gradual de los géneros y su hibridación.

Prácticas-Procesos de Escritura

Escritura de discursos-textos coherentes, cohesivos, adecuados y progresivamente estratégicos sobre temáticas-problemáticas interpelantes como forma de acción-intervención en los contextos socioculturales.

³⁹ La posibilidad de experimentar y conceptualizar estos efectos-procedimientos implica que se construyan corpus de obras diseñados para ello, como trayectorias de experiencias de lectura.

El milhojas textual⁴⁰ (cuyas capas: forma, contenido y enunciación están interrelacionadas):

Planificación guiada de la escritura: intencionalidad, anticipación de los lectores-destinatarios, el contexto de recepción y los géneros discursivos; generación y organización de las ideas —y de la estructura argumentativa en los textos argumentativos, informativos, instruccionales, etc. La superestructura textual para organizar globalmente la concatenación de las partes del texto para la experiencia de lectura. *Textualización acompañada:* construcción de la instancia enunciativa (camino a la asunción de responsabilidad enunciativa y construcción de la figura destinataria, selección léxica, formas de modalización adecuadas al género, la intención y el contexto); selección y uso de secuencias en distintas tramas (descriptivas, argumentativas, etc.); mecanismos de textualización, los procedimientos de cohesión como recursos de redacción para resolver problemas en la economía de la escritura (repeticiones, cacofonías): procedimientos referenciales (referencia extratextual y correferencia intratextual): pronombres, léxico —(sinónimos, hiperónimos, campos semánticos-léxicos, etc.) y elipsis. Los procedimientos interfrásticos: conectores y ordenadores para organizar la concatenación de los fragmentos y secuencias textuales. *Revisión orientada:* desarrollo de criterios de revisión progresivamente autónomos a partir de la reflexión y conceptualización de conocimientos gramaticales, sociodiscursivos y normativos.

Producción de textos narrativos con diversas intencionalidades, que incluya las intencionalidades explicativa-informativa y la argumentativa (anécdotas, autobiografías, relatos de viajes, chistes, noticias, crónicas, etc.) complejizados por la inclusión de varias voces narrativas (discursos directos e indirectos), la construcción de personajes, el contexto temporoespacial, organización de hechos, la incorporación de descripciones, construcción del tiempo lineal y no lineal: anticipaciones, retrospecciones, monólogo interior).

- Reflexión metalingüística: tiempos verbales del relato y sus correlaciones. Adverbios junto al modo subjuntivo para denotar posibilidad de los hechos. Modos para denotar aserción.
- Conectores textuales (de tiempo, causa, efecto, condición).

Escritura literaria: escritura de textos narrativos, poéticos y diálogos dramáticos atendiendo a consignas de invención y experimentación (por ejemplo, crecimiento de narraciones por inclusión de descripciones del mundo ficcionalizado), en relación con las convenciones de los géneros y enmarcada en prácticas situadas escolares y extraescolares. Escritura de narrativos y poéticos que incorporen los procedimientos lingüístico-literarios de desvío (de la norma lingüísticas —léxicos, morfológicos, fonológicos, gramaticales, semánticos, discursivos-, de las normas y los sentidos socioculturales hegemónicos (subversión y desestabilización) y de las normas, cánones y regularidades literarias (por ejemplo, desviaciones genéricas) y paralelismos, para producir efectos de desfamiliarización, extrañamiento y la puesta de relieve, en primer plano —de la atención lectora— del enunciado.

Escritura de textos narrativos a partir de:

- La exploración lúdica de las perspectivas del narrador y los criterios de autenticación de su voz: ficcionalización de diferentes instancias enunciativas (orales, escritas), para lo que se puede tomar como modelo las instancias enunciativas de discursos ficcionales o no ficcionales que las y los estudiantes

⁴⁰ Metáfora recuperada por Jean-Paul Bronkart a fin de describir cómo se organiza un texto en tres capas superpuestas e interactivas: *la infraestructura general del texto, los mecanismos de textualización y los mecanismos de responsabilidad enunciativa.*

han conceptualizado a partir de las de las obras leídas (focalización; tipos de narradores y formas de autenticación).

- La construcción de personajes, a partir del uso mimético de distintas variedades lingüísticas (lectos), en concordancia sus lugares sociales, para construir el efecto de verosimilitud de sus voces.
- La construcción de la experiencia ficcional como experiencia creíble, a partir de los criterios sociales de lo real y lo posible: realismo y verosimilitud en los distintos géneros.

Producción de textos de reflexión fundamentada sobre lecturas: notas de recomendación, informes de lecturas, reseñas.

Construcción de Conocimientos sobre el Lenguaje y la Literatura

Desde una perspectiva discursiva de la producción e interpretación contextualizada de los enunciados, las obras y los textos-discursos en los cuatro cuatrimestres de 1º y 2º año se inicia (o se acentúa, si lo consideramos en términos de continuidad respecto del nivel primario) el desarrollo de las prácticas de un trabajo de reflexión sobre el lenguaje a partir de las prácticas y la construcción de los significados, haciendo foco en la construcción (en la producción y la interpretación) de la estructura de superficie del texto, en el desarrollo de las prácticas de construcción de la base textual en la interpretación y en la escritura. Es decir, se acentúa un trabajo sobre el lenguaje y la construcción del significado en el nivel local y global, de la gramática oracional y textual, para atender eventuales dificultades y fortalecer y automatizar los procesamientos léxicos y sintácticos (Alvarado, 2008, p. 42).

Poniendo entre paréntesis el abordaje enunciativo-discursivo, se propone desarrollar una mirada y reflexión gramatical y textual sobre el lenguaje como sistema, a partir de las prácticas y de las dificultades emergentes⁴¹ en ellas, que se integre con la mirada y reflexión enunciativa-discursiva, para potenciar las prácticas y construir una "caja de herramientas" de conocimientos lingüísticos y metalingüísticos que sirvan para la complejización posterior de dichas prácticas, en 3º año IC y en el Ciclo Orientado.

El abordaje de la enunciación, que se inicia en 1º año de modo introductorio (y se complejiza progresivamente a lo largo de 1º año, y luego en 2º y 3º), supone articular las miradas mencionadas: A) el abordaje del enunciado como texto, producto de un acto enunciativo (desde el punto de vista sintáctico y/o textual y de la construcción del significado, suspendiendo momentáneamente la consideración contextual) y B) como *acto* enunciativo destinado para un enunciatario previsto y situado en **un contexto** que se supone compartido (desde el punto de vista discursivo, cuya significación implica al contexto). Por su parte, el trabajo de contextualización e interpretación integrado en el contexto sociodiscursivo y en la serie literaria tendrá también un carácter introductorio, que se irá profundizando después⁴².

El enunciado-discurso como acción a partir de cuyas marcas se infiere la intención. La construcción contextual de la significación de los enunciados. El significado gramatical —del lenguaje como sistema— y el sentido o significado discursivo o pragmático —que resulta de la interdependencia del contexto con las formas lingüísticas. Significado explícito y significado implícito, lo dicho y lo dado a inferir a partir del

⁴¹ Lo emergente está condicionado por las necesidades de comprensión y producción de textos orales y escritos. Entre las dificultades emergentes, la atención de los errores gramaticales ofrece oportunidades de reflexión sobre la lengua que deben aprovecharse pedagógicamente (Di Tullio, 2000, pp. 159-173).

⁴² El grado en que se focalice en estos niveles, dependerá de los conocimientos previos de las y los estudiantes.

contexto y/o a partir de las experiencias y los conocimientos compartidos y de sentido común: la inferencia, presuposiciones y sobreentendidos en la interacción oral y escrita. Reposición de los significados elididos en los enunciados de las interacciones dialogales a partir del reconocimiento de los contextos cotidianos, conocidos por los y las estudiantes y de los discursos típicos en esos contextos (géneros discursivos).

Enunciados irónicos, en los que el enunciador propone el significado gramatical, el sentido literal, para que el destinatario construya el sentido pragmático-discursivo a partir del contraste con el contexto enunciativo. Trabajo sobre oraciones ambiguas que pueden desambiguar su significación de modo diverso en diferentes contextos; es decir, proponer distintos contextos e instancias enunciativas hipotéticas para las mismas oraciones para observar y reflexionar cómo, de acuerdo a la enunciación y el contexto, la misma estructura sintáctica y el significado proposicional se puede constituir en enunciados (hipotéticos) diversos.

Anticipación de los destinatarios y los contextos, y construcción de la instancia enunciativa: imágenes del enunciador y el enunciatario en el texto del enunciado (diferentes de los emisores y destinatarios empíricos).

Los índices enunciativos de los sujetos y de los contextos: *pronombres personales*, deícticos espacio-temporales (*demonstrativos, adverbios, adjetivos, construcciones nominales, etc.*): la organización del espacio y el tiempo en torno al aquí y ahora del acto enunciativo; las marcas del sujeto enunciativo en los enunciados: modalización: índices de la relación entre el enunciador y el enunciado; cita y modalización de los enunciados ajenos: polifonía.

Ética de la enunciación en los intercambios orales: el reconocimiento de los demás y su palabra en la escucha y en la enunciación (reconocimiento de los, las, les interlocutores) y la para-verbalidad (gestos, entonación, volumen). La significatividad del cuerpo en la oralidad.

Reflexión, inferencia y conceptualización sobre la enunciación, el lenguaje, el contexto y la construcción del significado en interacción oral en contraste con interacción escrita. Las elipsis del contexto compartido en la oralidad. Deíxis. Pronombres y adverbios.

La narración: (anécdotas, autobiografías, relatos de viajes, chistes, noticias, crónicas, etc.) la construcción de personajes, el contexto temporoespacial, organización de hechos, la incorporación de descripciones, construcción del tiempo lineal y no lineal: anticipaciones, retrospecciones, monólogo interior).

- Reflexión metalingüística: tiempos verbales del relato y sus correlaciones. Adverbios junto al modo subjuntivo para denotar posibilidad de los hechos. Modos para denotar aserción.
- Conectores textuales (de tiempo, causa, efecto, condición).

Reflexiones sobre el funcionamiento del sistema lingüístico

Reflexión, conceptualización y sistematización sobre:

- Los recursos lingüísticos de cohesión referencial e interfrástica registrados en las prácticas de lectura y utilizados en las prácticas de escritura: pronombres personales, léxico y elipsis; significación y referencia de los pronombres y las otras clases de palabras. Conectores y ordenadores.
- Morfología flexiva. Morfología léxica. Palabras y Locuciones. Clases de palabras desde los criterios morfológicos, sintácticos y semánticos. Sintagmas o grupos

sintácticos. funciones sintácticas, los constituyentes de la gramática oracional; funciones semánticas. Oraciones activas, pasivas e impersonales.

- Verbos conjugados y no conjugados. infinitivo, gerundio y participio. El anclaje deíctico en el presente enunciativo. Punto de la enunciación, punto del evento verbal y punto de referencia (en los tiempos compuestos). Modos indicativo y subjuntivo. Tiempos simples y compuestos. Aspecto (tiempos perfectivos e imperfectivos). frases verbales. Modo imperativo.
- Enunciación y enunciado; modalidad: las marcas de la actitud del emisor en la oralidad y en la escritura. Enunciados aseverativos, interrogativos, desiderativos, imperativos y exclamativos. Modalidad y actos enunciativos: los usos prototípicos y no prototípicos de la modalidad: modalidades —actitudes— y actos verbales.

La instancia enunciativa en la literatura: la instancia enunciativa en las narraciones literarias distinción entre la dimensión enunciativa y la dimensión enunciativa en la narración literaria: entre sujeto enunciatario empírico (escritor o escritora), el enunciado (la obra) y los enunciatarios (lectores); la instancia enunciativa ficcional enunciatario (narrador) y enunciatarios (narratarios); entre, enunciación ficcional (discurso) y enunciado (historia). La instancia enunciativa en la poesía (poeta, yo poético, eventuales enunciatarios). La enunciación compleja en el teatro (y/o la danza): la enunciación (autoral) en el texto dramático y (colectiva) en la puesta en escena-interpretación del texto teatral.

Conceptualización de los procedimientos literarios a partir de la reflexión sobre los efectos en la experiencia de lectura: efectos de desfamiliarización, extrañamiento y la puesta de relieve, en primer plano -de la atención lectora- del enunciado literario a partir de:

1. Desvíos de la norma lingüística (léxicos, morfológicos, fonológicos, gramaticales, semánticos, discursivos), y de las normas y los sentidos socioculturales comunes, establecidos, hegemónicos (subversión y desestabilización) y de las normas, cánones y regularidades literarias (por ejemplo, desviaciones genéricas);
2. Equivalencias o paralelismos a partir de la repetición de elementos

La construcción de la noción de género discursivo, en relación con las situaciones y contextos sociales inmediatos, cercanos, conocidos (esquemas de situación, esquemas contextuales) e institucionales; la construcción de la noción de géneros a partir de los géneros narrativos literarios y cinematográficos con que las y los estudiantes están familiarizados, para reflexionar y conceptualizarlos como tipos relativamente estables de enunciados, relacionados con ciertos contextos, como horizontes de expectativas que permiten anticipar significaciones de las obras y de los discursos.

Abordaje y reflexión sistemática de la ortografía desde la formulación de problemas ortográficos vinculados con las necesidades de uso.

2^{do} AÑO – TERCER Y CUARTO CUATRIMESTRE DEL CICLO BÁSICO COMÚN

Prácticas-Procesos de Oralidad

Participación en situaciones de intercambio dialógico: conversaciones y discusiones sobre temas vinculados a las culturas y a las ciudadanías.

Escucha comprensiva en los intercambios dialógicos y de los textos leídos en voz alta.

Selección y registro de información proveniente de variadas fuentes como apoyo para las conversaciones y las discusiones y para formular opiniones y argumentos.

Distinción entre tema y problema, opiniones y argumentos en las situaciones dialógicas.

Organización y planeamiento de las exposiciones orales, incorporando recursos específicos (definiciones, ejemplos, comparaciones).

Uso consciente de estrategias paraverbales (entonación, tonos de voz, volumen, ritmo) y no verbales (posturas, gestos, desplazamientos, mirada) para reforzar la instancia oral.

Desarrollo progresivo de modos de regulación de la interacción oral.

Prácticas-Procesos de Lectura

Participación e intervención en momentos de lectura de textos expositivo-explicativos y argumentativos de orígenes diversos.

Empleo progresivo de las operaciones de inferencia como estrategia para abordar los significados de las palabras (contexto, raíces y campos semánticos, etimologías).

La interpretación como reconstrucción de la intencionalidad del acto enunciativo-discursivo inscrita en los textos y en relación con sus contextos (en los diversos géneros discursivos-tipos textuales): género discursivo, instancia enunciativa, estrategias retóricas, selección léxica, secuencias y superestructuras locales.

Registro de la información relevante y análisis de los objetivos y efectos de las estrategias retóricas textuales, secuencias y superestructuras locales (definiciones, reformulaciones, comparaciones, ejemplificaciones, citas textuales) en textos expositivos y argumentativos.

Reflexión sobre el enunciado y la instancia enunciativa; sobre los sujetos de la instancia enunciativa contruidos por en el texto: imágenes del enunciador y el enunciatario, a partir de los índices: subjetivemas: *pronombres personales, sustantivos, adjetivos, verbos*; remisiones a los contextos (espacio-temporales), la organización del espacio y el tiempo en torno al aquí y ahora de la enunciación (*demonstrativos, adverbios, adjetivos, construcciones nominales, etc.*)

Apropiación gradual de estrategias de inferencia de significado de palabras y en la construcción de sentidos (familias léxicas, campo semántico, contextualización, etimología).

Rastreo de información relevante y producción de textos de estudio (resúmenes, informes de lectura) empleando procedimientos de síntesis, generalización y construcción en textos-discursos explicativo-informativos.

Reconocimiento de procedimientos específicos empleados para la construcción del sentido de la especificidad textual (definiciones, ejemplos, reformulaciones, citas, comparaciones).

Reconocimiento de argumentos vertebradores y contraargumentos en textos argumentativos producidos por agentes de universos culturales diversos.

Prácticas de lectura de discursos en distintos géneros, dentro de los proyectos de investigación, escritura y publicación de textos-discursos en diversos géneros.

Comprensión de sucesos, participantes, marco temporoespacial y operaciones cronológicas, y lógicas (causa y efecto) en la narración.

Lectura y búsqueda acompañadas de información en páginas web como fuente legítima.

Construcción gradual de habilidades propias para la lectura en voz alta en relación con un auditorio.

Disfrute personal y colectivo como experiencia estética y debate para la producción colectiva de interpretaciones, reflexiones y conocimientos, como forma de convivencia en clave de *derecho a la ocasión literaria*.

Experiencias estéticas de inmersión ficcional en los mundos ficcionales de la narración literaria. Noción de primera lectura: construcción de la base textual, mundo del texto y desarrollo de procesos de interpretación de los distintos estratos de significación de sentidos de la obra literaria como discurso. Noción de relectura: conceptualización de los procedimientos lingüístico-literarios (desvíos y equivalencias) a partir de la reflexión sobre los efectos; contextualización en la serie sociocultural y literario-genérica: reconocimiento e interpretación de los desvíos en la serie genérica y de procedimientos intertextuales; reconstrucción de la intencionalidad comunicativa autoral inscrita en el texto).

Escucha atenta y lecturas asiduas de discursos estéticos de diferentes universos culturales para ampliar la incorporación de autorías más allá del canon hegemónico y de la literatura como práctica e institución eurocéntrica.

Escucha, lectura e interpretación de cuentos y novelas más desafiantes en su construcción ficcional (realistas, policiales, fantásticos).

Escucha, lectura e interpretación de poesías de origen oral y de autorías diversas.

Reflexión y comprensión sobre los recursos poéticos y sus efectos de sentido: la polisemia del lenguaje para torsionar los límites de lo decible, desautomatizar el sentido común.

Escucha, lectura activa e interpretación de obras de teatro: complejización en la apropiación de conceptos del género dramático (acción, conflicto, personajes, parlamentos y acotaciones).

Exploración de discursos no tradicionales de la expresión ficcional: canciones, historietas, graffitis, videopoesías, fotopoemas, memes.

Exploración gradual de los géneros como fronteras que se aproximan, que se confunden.

Prácticas-Procesos de Escritura

Escritura de textos-discursos coherentes, cohesivos, adecuados y progresivamente estratégicos sobre temáticas-problemáticas interpelantes como forma de acción-intervención en los contextos socioculturales: uso de recursos cohesivos y conceptualización.

El *milhojas textual* (cuyas capas: forma, contenido y enunciación están interrelacionadas):

Planificación guiada de la escritura: intencionalidad, anticipación de los lectores-destinatarios, el contexto de recepción y los géneros discursivos; generación y organización de las ideas —y de la estructura argumentativa en los textos

argumentativos, informativos, instruccionales, etc. La superestructura textual para organizar globalmente la concatenación de las partes del texto para la experiencia de lectura. *Textualización acompañada*: construcción de la instancia enunciativa (camino a la asunción de responsabilidad enunciativa y construcción de la figura destinataria, selección léxica, formas de modalización adecuadas al género, la intención y el contexto); selección y uso de secuencias en distintas tramas (descriptivas, argumentativas, etc.); mecanismos de textualización, los procedimientos de cohesión como recursos de redacción para resolver problemas en la economía de la escritura (repeticiones, cacofonías): procedimientos referenciales (referencia extratextual y correferencia intratextual): pronombres, léxico —(sinónimos, hiperónimos, campos semánticos-léxicos, etc.) y elipsis. Los procedimientos interfrásticos: conectores y ordenadores para organizar la concatenación de los fragmentos y secuencias textuales. *Revisión orientada*: desarrollo de criterios de revisión progresivamente autónomos a partir de la reflexión y conceptualización de conocimientos gramaticales, sociodiscursivos y normativos.

Producción de textos-discursos en diversos géneros a partir de experiencias de campo e investigación (conversaciones, entrevistas, búsqueda bibliográfica y de distintas fuentes) sobre problemáticas escolares, comunitarias, como formas de intervención sociocultural (ética y política), dentro de los proyectos de investigación, escritura y publicación (escolares y comunitarias).

Producción de textos narrativos (anécdotas, autobiografías, relatos de viajes, chistes, noticias, crónicas) complejizados por la inclusión de varias voces narrativas (discursos directos e indirectos), la construcción de personajes, el contexto temporoespacial, organización de hechos, la incorporación de descripciones, construcción del tiempo lineal y no lineal: anticipaciones, retrospecciones, monólogo interior).

- Reflexión metalingüística: relación entre persona gramatical y tipos de narrador.
- Correlaciones verbales de tiempos propios del relato: pretérito perfecto simple, pretérito imperfecto, presente y pretérito imperfecto, pretérito pluscuamperfecto, condicional.
- Conectores textuales (de tiempo, causa, efecto, condición).
- Producción de textos expositivo-explicativos atendiendo a la intencionalidad o función inscripta en el género (hacer saber) y a la arquitectura textual interna específica y utilizando estratégicamente los recursos pertinentes de dicha trama (definiciones, descripciones, clasificaciones, reformulaciones, comparaciones, ejemplificaciones, analogías, etc.)
- Reflexión metalingüística: el tiempo presente, los adjetivos descriptivos, sintaxis de la frase expositiva.
- Organizadores textuales y conectores.
- Reflexión sobre los presupuestos inscriptos en el género: la asimetría enunciativa fundada en un "saber" validado sobre el que no hay cuestionamiento, lo que posibilita reflexionar sobre los criterios sociales, históricos de validación del conocimiento.

Producción de textos argumentativos (reseñas críticas, recomendaciones, cartas de lectores, editoriales y artículos de opinión para revistas escolares o barriales; prólogos a ediciones individuales y colectivas) considerando la intencionalidad inscripta en el género (*hacer creer* una tesis sobre la que no hay consenso) y la manifestación del tema o problema; la construcción del sujeto que enuncia y de los enunciatarios del discurso, la elaboración de los argumentos, el empleo de los subjetivemas, las modalizaciones. Puesta en funcionamiento de los recursos pertinentes de dicha trama (ejemplificaciones, citas textuales, analogías, metáforas, preguntas retóricas, concesiones).

- Reflexión metalingüística: correlaciones del discurso directo e indirecto. Verbos introductorios; adjetivos valorativos; verbos de opinión.
- Organizadores textuales y conectores de causa, efecto.
- Reflexión sobre los criterios de validación del conocimiento, los procedimientos de fundamentación: el rol de las creencias compartidas de sentido común (tópicos, lugares comunes) como premisas para convencer sobre las tesis particulares del enunciador.

Escritura de secuencias-tramas descriptivas, narrativas, dialogales, instruccionales, etc. Las diferencias de las secuencias-tramas descriptivas en textos-discursos de distintos tipos: reflexión sobre las tramas descriptivas, narrativas, dialogales, etc., inscriptas en textos-discursos explicativo-informativos, argumentativos y literarios.

Producción de textos digitales multimodales y atendiendo a otras exigencias del soporte tecnológico.

Producción de textos narrativos, poéticos y diálogos dramáticos atendiendo a consignas de invención y experimentación en relación con las convenciones de los géneros y enmarcada en prácticas situadas escolares y extraescolares.

Incorporación y apropiación en las prácticas lúdico-creativas de escritura literaria, de los procedimientos del discurso literario y de las convenciones que han conceptualizado en las prácticas de lectura, para producir sus propios discursos literarios.

Producción lúdico-creativa de:

- Textos narrativos, poéticos y diálogos dramáticos atendiendo a consignas de invención y experimentación, en relación con las convenciones de los géneros y enmarcada en prácticas situadas escolares y extraescolares.
- Textos narrativos y poéticos que incorporen los procedimientos literarios de desvío (de la norma lingüísticas —léxicos, morfológicos, fonológicos, gramaticales, semánticos, discursivos—, de las normas y los sentidos socioculturales hegemónicos (subversión y desestabilización) y de las normas, cánones y regularidades literarias (por ejemplo, desviaciones genéricas) y paralelismos, para producir efectos de desfamiliarización, extrañamiento y la puesta de relieve, en primer plano —de la atención lectora— del enunciado.
- Textos narrativos a partir de:
 - La exploración lúdica de las perspectivas del narrador y los criterios de autenticación de su voz: ficcionalización de diferentes instancias enunciativas (orales, escritas), para lo que se puede tomar como modelo las instancias enunciativas de discursos ficcionales o no ficcionales que las y los estudiantes han conceptualizado a partir de las de las obras leídas (focalización; tipos de narradores y formas de autenticación).
 - La construcción de personajes, a partir del uso mimético de distintas variedades lingüísticas (lectos), en concordancia sus lugares sociales, para construir el efecto de verosimilitud de sus voces.
 - La ficcionalización de los criterios históricos de validación de conocimientos como procedimientos de autenticación del narrador y del mundo ficcional; la desestabilización ficcional de los criterios de lo real y lo posible: el género fantástico.
 - La producción de efectos a partir de los desvíos en los géneros como horizontes de expectativas.

Construcción de Conocimientos sobre el Lenguaje y la Literatura

El enunciado en la interacción comunicativa. Funciones informativas (en la oralidad y la escritura): información nueva e información ya conocida: tema y rema; tópico y foco; focalización; recursos fónicos, gramaticales y léxicos. Apropiación gradual de estrategias de inferencia de significado de palabras y en la construcción de sentidos (familias léxicas, campo semántico, contextualización, etimología).

Reflexiones sobre la interacción lingüística, las actitudes, los actos verbales y los efectos performativos. Enunciación y enunciado; modalidad: las marcas de la actitud del emisor en la oralidad y en la escritura. Enunciados aseverativos, interrogativos, desiderativos, imperativos y exclamativos. Modalidad y actos enunciativos: los usos prototípicos y no prototípicos de la modalidad: modalidades —actitudes— y actos verbales.

Sujetos de la instancia enunciativa: imágenes del enunciador y el enunciatario contruidos estratégicamente en el enunciado por el emisor.

Reflexión sociolingüística sobre las relaciones entre los usos del lenguaje y los contextos sociales. Variedades lingüísticas. La lengua como sistema de sistemas. División del trabajo y división del trabajo discursivo.

Se profundiza la construcción de la noción de género discursivo y de la enunciación: la actividad discursiva (lengua, géneros, instancia enunciativa genérica, léxico, etc.), en relación con las distintas intencionalidades de intervención discursiva y los diferentes contextos informales e institucionales.

Los discursos sociales y literarios en relación con otros discursos: construcción de nociones de dialogismo, polifonía, polisemia e intertextualidad a partir de experiencias de oralidad y lectura (y de la expectación de discursos audiovisuales), de las relaciones entre las diferentes obras de distintos géneros literarios y con otros lenguajes (música, artes visuales, cine, etc.).

Los actos verbales en la oralidad y la escritura. Reflexión sobre las secuencias-tramas descriptivas, narrativas, dialogales, etc., inscriptas en textos-discursos explicativo-informativos, argumentativos y literarios.

Reflexiones sobre el funcionamiento del sistema lingüístico

Reflexión, conceptualización y sistematización sobre:

- Los recursos lingüísticos de cohesión referencial e interfrástica registrados en las prácticas de lectura y utilizados en las prácticas de escritura: pronombres personales, léxico y elipsis; significación y referencia de los pronombres y las otras clases de palabras. Conectores y ordenadores.
- Las clases de palabras; los sintagmas o grupos sintácticos. Las funciones sintácticas y los constituyentes de la gramática oracional; las relaciones de concordancia y estructurales de los grupos sintácticos; las funciones semánticas. Oraciones activas, pasivas e impersonales.
- El lenguaje como sistema de sistemas. Nociones de lectos (geográfico, social, generacional), registro (formal e informal) y usos regionales: reconocimiento e inscripción sociocultural de las lenguas y variedades lingüísticas que conviven en la comunidad y en los discursos (escritos, orales, audiovisuales).
- Sistematización de normas y control de uso en relación con: tildes e hiatos, ortografía de parónimos de uso cotidiano, construcciones homófonas, sustantivos abstractos, adjetivos, adverbios de uso frecuente que plantean dificultad.
- Reflexión sobre los usos y efectos de la puntuación en los textos: puntos, comas, paréntesis y guiones; dos puntos, comillas. Puntos suspensivos.

- Sistematización de normas y control de uso en relación con: tildes e hiatos, ortografía de parónimos de uso cotidiano, construcciones homófonas, sustantivos abstractos, adjetivos, adverbios de uso frecuente que plantean dificultad.
- Reflexión sobre los usos y efectos de la puntuación en los textos: puntos, comas, paréntesis y guiones; dos puntos, comillas. Puntos suspensivos.

3^{er} AÑO – QUINTO Y SEXTO CUATRIMESTRE DEL ENLACE PEDAGÓGICO INTERCICLO

Prácticas-Procesos de Oralidad

Participación en situaciones más comprometidas de intercambio lingüístico dialógico: conversaciones, discusiones y debates sobre temas vinculados con dimensiones sociopolíticas, históricas y económicas.

Escucha comprensiva y registro consciente en los intercambios dialógicos y de los textos leídos en voz alta.

Selección, contraste, registro, organización y construcción de información y opiniones derivadas de fuentes diversas como apoyo para las conversaciones, las discusiones y los debates.

Distinción entre tema, problema y opiniones. Reconocimiento de posturas, argumentos vertebradores pertinentes y no pertinentes, contraargumentos y pruebas en textos argumentativos producidos en universos culturales diversos.

Organización y planeamiento de las exposiciones orales, incorporando recursos específicos (definiciones, ejemplos, comparaciones, reformulaciones, analogías).

Fortalecimiento de estrategias paraverbales (entonación, tonos de voz, volumen, ritmo) y no verbales (posturas, gestos, desplazamientos, mirada) para situarse estratégicamente de acuerdo con el contexto.

Desarrollo progresivo de modos de regulación de la interacción oral.

Prácticas-Procesos de Lectura

Participación e intervención en momentos de lectura de diversos textos expositivo-explicativos y argumentativos cuyos temas y problemas se entramen en dimensiones sociopolíticas, históricas y económicas.

Utilización autónoma de las operaciones de inferencia como estrategia para abordar los significados de las palabras (contexto, raíces y campos semánticos, etimologías).

La interpretación como reconstrucción de la intencionalidad del acto enunciativo-discursivo inscrita en los textos y en relación con sus contextos (en los diversos géneros discursivos-tipos textuales): género discursivo, instancia enunciativa, estrategias retóricas, selección léxica, secuencias y superestructuras locales.

Registro de la información relevante y análisis de los objetivos y efectos de las estrategias retóricas textuales, secuencias y superestructuras locales (definiciones, reformulaciones, comparaciones, ejemplificaciones, citas textuales) en textos expositivos y argumentativos.

Análisis de la enunciación y enunciado; sujetos de la instancia enunciativa: imágenes del enunciador y el enunciatario. Índices de sujetos (subjéctivas: *pronombres personales, sustantivos, adjetivos, verbos*) y de contextos (espacio-temporales), la organización del espacio y el tiempo en torno al aquí y ahora *demostrativos, adverbios, adjetivos, construcciones nominales, etc.*)

Análisis crítico de los índices de *modos de decir* del enunciado: modalizadores, índices de la relación entre el enunciador y el enunciado; cita y modalización de los enunciados ajenos: polifonía, citas textuales.

Análisis de la construcción de enunciatarios del discurso argumentativo: prodestinatario, contradestinatario y paradestinatario.

Reconocimiento de argumentos vertebradores, contraargumentos y pruebas en textos argumentativos producidos por agentes de universos culturales sociopolíticos, históricos y económicos diversos.

Comprensión de sucesos, participantes, marco temporoespacial y operaciones cronológicas, y lógicas (causa, efecto, oposición) en la narración.

Lectura y búsqueda autónoma de información en páginas web como fuente legítima.

Construcción gradual de habilidades propias para la lectura en voz alta en relación con un auditorio.

Experiencias estéticas de inmersión ficcional en los mundos ficcionales de la narración literaria (primera lectura: construcción de la base textual, mundo del texto) y desarrollo de procesos de interpretación de los distintos estratos de significación la obra literaria como discurso (relectura: conceptualización de los procedimientos lingüístico-literarios (desvíos y equivalencias) a partir de la reflexión sobre los efectos; contextualización en la serie sociocultural y literario-genérica: reconocimiento e interpretación desvíos en la serie genérica y de procedimientos intertextuales; reconstrucción de la intencionalidad comunicativa autoral inscripta en el texto).

Prácticas-Procesos de Escritura

Construcción de textos-discursos en diversos géneros a partir de experiencias de campo e investigación (conversaciones, entrevistas, búsqueda bibliográfica y de distintas fuentes) sobre problemáticas escolares, comunitarias, como formas de intervención sociocultural (ética y política), dentro de los proyectos de investigación, escritura y publicación (escolares y comunitarias).

Construcción autónoma de planes de escritura, textualización (arquitectura textual interna), regulación, revisión y autocorrección.

Escritura de textos-discursos coherentes, cohesivos, adecuados y progresivamente estratégicos sobre temáticas-problemáticas interpelantes como forma de acción-intervención en los contextos socioculturales: uso de recursos cohesivos y conceptualización.

El *milhojas textual* (cuyas capas: forma, contenido y enunciación están interrelacionadas):

Planificación autonomizada de la escritura: intencionalidad, anticipación de los destinatarios, el contexto de recepción y los géneros discursivos; generación y organización de las ideas y de la estructura argumentativa en los textos argumentativos. *Textualización más fluida:* construcción de la instancia de responsabilidad enunciativa y de la figura destinataria, mecanismos de textualización, selección léxica, formas de modalización adecuadas al género y el contexto; uso de secuencias en distintas tramas (descriptivas, argumentativas, etc.); construcción del significado gramatical y del sentido pragmático. *Revisión autonomizada:* desarrollo de criterios de revisión progresivamente autónomos a partir de la reflexión y conceptualización de conocimientos gramaticales, sociodiscursivos y normativos.

Producción de textos-discursos en diversos géneros a partir de experiencias de campo e investigación (conversaciones, entrevistas, búsqueda bibliográfica y de distintas fuentes) sobre problemáticas escolares, comunitarias, como formas de intervención sociocultural (ética y política), dentro de los proyectos de investigación, escritura y publicación (escolares y comunitarias).

Construcción autónoma de planes de escritura, textualización (arquitectura textual interna), regulación, revisión y autocorrección.

Producción de textos narrativos (anécdotas, autobiografías, relatos de viajes, chistes, noticias, crónicas) complejizados por la inclusión de varias voces narrativas (discursos directos e indirectos), la construcción de personajes, el contexto temporoespacial, organización de hechos, la incorporación de descripciones, construcción del tiempo lineal y no lineal: anticipaciones, retrospecciones, monólogo interior).

- Reflexión metalingüística: relación entre persona gramatical y tipos de narrador.
- Correlaciones verbales de tiempos propios del relato: pretérito perfecto simple, pretérito imperfecto, presente y pretérito imperfecto, pretérito pluscuamperfecto, condicional, adverbios y el modo subjuntivo para la relativización de los hechos.
- Conectores textuales (de tiempo, causa, efecto, condición).
- Producción de textos expositivo-explicativos atendiendo a la intencionalidad o función inscripta en el género (hacer saber) y a la arquitectura textual interna específica y utilizando estratégicamente los recursos pertinentes de dicha trama (definiciones, reformulaciones, comparaciones, ejemplificaciones, clasificaciones, analogías, etc.) Uso de construcciones sintácticas complejas: causales, condicionales; comparativas. los textos expositivos-explicativos como retóricas del discurso científico, la construcción enunciativa de lo que se denomina verdad
- Reflexión metalingüística: el tiempo presente, los adjetivos descriptivos, sintaxis de la frase expositiva.
- Organizadores textuales y conectores lógicos de causa, efecto, de adición, de concesión y oposición, de reformulación, de finalidad.
- Reflexión sobre los presupuestos inscriptos en el género: la asimetría enunciativa fundada en un "saber" validado sobre el que no hay cuestionamiento, lo que posibilita reflexionar sobre los criterios sociales, históricos de validación del conocimiento.

Producción de textos argumentativos (reseñas críticas, recomendaciones, cartas de lectores, editoriales y artículos de opinión para revistas escolares o barriales; prólogos a ediciones individuales y colectivas) considerando la intencionalidad inscripta en el género (*hacer creer* una tesis sobre la que no hay consenso) y la manifestación del tema o problema; la construcción del sujeto que enuncia y de los enunciatarios del discurso, la elaboración de los argumentos, el empleo de los subjetivemas, las modalizaciones. Puesta en funcionamiento de los recursos pertinentes de dicha trama (ejemplificaciones, citas textuales, analogías, metáforas, preguntas retóricas, concesiones). Uso de construcciones sintácticas complejas: causales, condicionales; comparativas, superlativas, consecutivas y concesivas.

- Reflexión metalingüística: correlaciones del discurso directo e indirecto. Verbos introductorios; adjetivos valorativos; verbos de opinión.
- Organizadores textuales y conectores lógicos de causa, efecto, de adición, de reformulación, de finalidad.
- Reflexión sobre los criterios de validación del conocimiento, los procedimientos de fundamentación: el rol de las creencias compartidas de sentido común (tópicos, lugares comunes) como premisas para convencer sobre las tesis particulares del enunciadador.

Producción de textos digitales multimodales y atendiendo a otras exigencias del soporte tecnológico, textos multimodales, híbridos.

Incorporación y apropiación en las prácticas lúdico-creativas de escritura literaria, de los procedimientos del discurso literario y de las convenciones y de las reflexiones (a partir de los géneros como “matrices perceptivas”) que han conceptualizado en las prácticas de lectura, para producir sus propios discursos literarios. Estructura; construcción de voces narrativas; la narración, característica que la diferencia de otras formas de enunciar. Producción lúdico-creativa de:

- Textos narrativos, poéticos y diálogos dramáticos atendiendo a consignas de invención y experimentación, en relación con las convenciones de los géneros y enmarcada en prácticas situadas escolares y extraescolares.
- Textos narrativos y poéticos que incorporen los procedimientos literarios de desvío (de la norma lingüística —léxicos, morfológicos, fonológicos, gramaticales, semánticos, discursivos—, de las normas y los sentidos socioculturales hegemónicos (subversión y desestabilización) y de las normas, cánones y regularidades literarias (por ejemplo, desviaciones genéricas) y paralelismos, para producir efectos de desfamiliarización, extrañamiento y la puesta de relieve, en primer plano —de la atención lectora— de enunciados.
- Textos narrativos a partir de:
 - La exploración lúdica de las perspectivas del narrador y los criterios de autenticación de su voz: ficcionalización de diferentes instancias enunciativas (orales, escritas), para lo que se puede tomar como modelo las instancias enunciativas de discursos ficcionales o no ficcionales que las y los estudiantes han conceptualizado a partir de las de las obras leídas (focalización; tipos de narradores y formas de autenticación).
 - La construcción de personajes, a partir del uso mimético de distintas variedades lingüísticas (lectos), en concordancia sus lugares sociales, para construir el efecto de verosimilitud de sus voces.
 - La ficcionalización de los criterios históricos de validación de conocimientos como procedimientos de autenticación del narrador y del mundo ficcional; la desestabilización ficcional de los criterios de lo real y lo posible: el género fantástico.
 - La producción de efectos a partir de los desvíos en los géneros como horizontes de expectativas;
 - La producción de textos de reflexión fundamentada sobre lecturas: notas de recomendación, informes de lecturas y reseñas.

Construcción de Conocimientos sobre el Lenguaje y la Literatura

Se refuerzan y complejizan las reflexiones sobre la gramática oracional y textual a medida en que se desarrollan las prácticas discursivas en distintos géneros.

Reflexión sociolingüística en torno a los dialectos, registro y usos regionales. Campo, tenor, y modo, procesos dialécticos por medio del cual la lengua y el contexto social evolucionan conjuntamente.

La enunciación: enunciación y enunciado; sujetos de la instancia enunciativa: imágenes del enunciador y el enunciatario construidos estratégicamente en el enunciado por el emisor.

Reflexión sobre las relaciones entre los usos del lenguaje y los contextos sociales: se profundiza la construcción de la noción de género discursivo y de la enunciación: la actividad discursiva (lengua, géneros, instancia enunciativa genérica, léxico, etc.), en

relación con las distintas intencionalidades de intervención discursiva y los diferentes contextos informales e institucionales.

Los discursos sociales y literarios en relación con otros discursos: construcción de nociones de dialogismo, polifonía, polisemia e intertextualidad a partir de experiencias de análisis de las relaciones entre las diferentes obras de distintos géneros literarios y con otros lenguajes (música, artes visuales, cine, etc.).

Rastreo de información relevante y producción de textos de estudio (resúmenes, informes de lectura) empleando procedimientos de síntesis, generalización y construcción en textos-discursos explicativo-informativos.

Problematización de los polos expositivos/explicativos-argumentativos, posibilidades de reflexión en torno a los discursos enunciativos de la verdad, la imposible objetividad de las tramas científicas, enunciación científica, estructura y análisis. Responsabilidad enunciativa. Retórica de la enunciación científica. Retórica de objetividad, retórica de la ausencia de retórica y de la ausencia de subjetividad en la enunciación expositiva-explicativa científica (Castro-Gómez:2005; Lizcano:2006; Najmanovich:2016).

Conceptualización de los procedimientos literarios a partir de la reflexión sobre los efectos: efectos de desfamiliarización, extrañamiento y la puesta de relieve, en primer plano —de la atención lectora— del enunciado literario a partir de:

1. Desvíos de la norma lingüísticas (léxicos, morfológicos, fonológicos, gramaticales, semánticos, discursivos), y de las normas y los sentidos socioculturales comunes, establecidos, hegemónicos (subversión y desestabilización) y de las normas, cánones y regularidades literarias (por ejemplo, desviaciones genéricas);
2. Equivalencias o paralelismos a partir de la repetición de elementos lingüísticos.

A partir de la profundización interpretativa, reflexionar y conceptualizar a los géneros literarios como matrices perceptivas de reflexión sobre la realidad socio histórica. El rol de la metáfora en la construcción de mundos posibles, la búsqueda del verosímil y el lenguaje poético, Las relaciones entre literatura y otros discursos sociales (políticos, científicos, etc). La reflexión sobre los artificios de la ficción y sus relaciones con la realidad, el extrañamiento.

Reflexiones sobre el funcionamiento del sistema lingüístico

Reflexión, conceptualización y sistematización sobre:

- Los recursos lingüísticos de cohesión referencial e interfrástica registrados en las prácticas de lectura y utilizados en las prácticas de escritura: pronombres personales, léxico y elipsis; significación y referencia de los pronombres y las otras clases de palabras. Conectores y ordenadores.
- Las clases de palabras; los sintagmas o grupos sintácticos. Las funciones sintácticas y los constituyentes de la gramática oracional; las relaciones de concordancia y estructurales de los grupos sintácticos; las funciones semánticas. Oraciones activas, pasivas e impersonales;
- Las estructuras sintácticas complejas: subordinación; coordinación. Construcciones comparativas, superlativas y consecutivas; construcciones causales, finales e ilativas; construcciones condicionales y concesivas.
- Sistematización de normas y control de uso en relación con: tildes e hiatos, ortografía de parónimos de uso cotidiano, construcciones homófonas, sustantivos abstractos, adjetivos, adverbios de uso frecuente que plantean dificultad.

- Reflexión sobre los usos y efectos de la puntuación en los textos: puntos, comas, paréntesis y guiones; dos puntos, comillas. Puntos suspensivos. Rayas y paréntesis.
- Convenciones de formatos académicos: normas de citación de bibliografía, citas textuales, pautas de presentación de trabajos escritos.

Fundamentación

Es importante aclarar que las combinatorias de conocimientos y saberes expresados en los nudos de la disciplina están desarrollados de modo suficientemente abierto para que generen construcciones de conocimientos en interacción en el área, a partir de proyectos inter y transdisciplinarios, planteados desde problemáticas complejas.

La mirada integral a la educación artística visual que se propone tiene que ver con pensar la enseñanza aprendizaje visual teniendo en cuenta la articulación constante entre los procesos y prácticas de producción y recepción en contexto (esto implica atender a la reflexión sobre todo tipo de producciones, sean éstas consagradas, emergentes, populares, etc. sin discriminación).

La secuenciación se presenta en un sentido constelar, es decir no lineal ni en una relación de causa consecuencia, ni desde un universal preestablecido; sino en la tensión entre conocimientos y saberes articulados. En este sentido la constelación es un dispositivo que orienta intenciones didácticas.

Problematizar desde los conocimientos y saberes de artes visuales implicará realizar posibles ensayos de prácticas entre docentes junto a estudiantes, en los contextos donde interactúan. Se propone una forma de construcción del conocimiento permanente en la propia práctica y experimentación, reforzada, cuestionada, argumentada por la teoría.

Para todo el Ciclo Básico Común y el Enlace Pedagógico Interciclo, se piensa una secuenciación que combina conocimientos y saberes, junto a núcleos problemáticos del área, nudos disciplinares y ejes según las perspectivas de la currícula: Derechos Humanos, Inclusión, Género, Interculturalidad y Ambiental.

Asimismo, se propone complejizar las producciones desde lo áulico, a lo Institucional y lo Interinstitucional o comunitario.

Tomaremos "el espacio" como elemento macro constitutivo del lenguaje, contenedor de todos los otros elementos, y el criterio de ir de lo cercano a lo lejano, para desarrollar durante la secuencia de 3 años.

Es importante facilitar el acercamiento a las obras artísticas locales y regionales, a través de visitas a museos, salas, galerías, talleres de artistas de la ciudad.

1^{er} AÑO – PRIMER Y SEGUNDO CUATRIMESTRE DEL CICLO BÁSICO COMÚN

1^{er} CUATRIMESTRE

Dentro del lenguaje visual, cuando hablamos de la constitución de sus elementos, debemos atender a la organización de los mismos y por lo tanto a la composición. La organización del espacio no es una ni universal, sino que responde a diferentes paradigmas.

Por lo tanto, hay diversos criterios de organización del espacio, que siempre tienen relación con las miradas del mundo y cosmovisiones. La variedad de esos diseños organizacionales o compositivos difieren según la forma sea tradicional o contemporánea y según los contextos.

- Espacio como elemento de análisis y producción básico.
- El espacio cercano y lejano.
- La experimentación con el espacio (del propio cuerpo, y en la representación bidimensional y tridimensional). Teniendo en cuenta el Espacio, comenzar por los espacios cotidianos, más próximo a su hábitat.

Los conocimientos y saberes en torno a la composición, modos de organización del espacio bi o tridimensional y los elementos utilizados (formas, espacios, color, luz, volúmenes, representación del tiempo, etc.), connotan o denotan según el sentido con el que se construya la imagen; por lo tanto, esto se articula con nudos y núcleos problemático, como "Lenguaje, saber, poder". Lo cual permite pensar los componentes con los que se construyen los códigos específicos para expresar, comunicar y recepcionar el mundo personal en relación al contexto cultural y la interpretación de la realidad.

Se presentan estos saberes como los primeros a trabajar en una secuenciación para empezar a pensar la producción atendiendo a criterios de organización del espacio con una intención crítica, para que los estudiantes den los primeros pasos en ese sentido.

2^{do} CUATRIMESTRE

Teniendo en cuenta la articulación con los núcleos problemáticos "Construcción de realidades y mundos culturales" y en tensión con el nudo disciplinar de "la Contextualización socio histórica", se intenta que las producciones del estudiante se conciban atravesadas por su propio contexto, el local y regional.

- La producción sobre una disciplina visual específica (escultura, dibujo, pintura, grabado, instalación, performance)
- Modos de composición aprendidos en el lenguaje, atendiendo a un elemento específico (podría ser el color o la luz -natural o artificial- como elementos compositivos que crean una atmósfera. Textura como la calidad de superficie que genera semántica, etc.). Estos elementos específicos se trabajarán alternativamente, según el tema/problema a desarrollar que el área decida (Ejemplo de aclaración, cómo opera la luz en la escultura, o cómo funciona sobre la pintura, o cómo interviene en el dibujo, qué función tiene la luz en la performance)

En un primer año es importante ofrecer herramientas para iniciarse en la exploración, experimentación y desarrollo de la percepción, atendiendo también a las materialidades utilizadas y sus cualidades expresivas, poniendo atención a los procedimientos empleados, formatos, herramientas necesarias según la intencionalidad de la producción.

La producción en un primer año puede ser individual y/o colectiva procurando, que se dé un intercambio de interpretaciones y construcción de saberes en torno a las producciones entre pares, en el aula.

2^{do} AÑO – TERCER Y CUARTO CUATRIMESTRE DEL CICLO BÁSICO COMÚN

3^{er} CUATRIMESTRE

Es importante para segundo año profundizar en la especificidad de la configuración de la forma y el espacio, atendiendo al espacio en relación a la construcción de sentido, sea política, poética o de distintas miradas del mundo. Diferentes maneras de construir el espacio: desde cosmovisiones y complejidades otras a la contemporaneidad y espacio virtual.

Históricamente se convalidaron algunos Sistemas de representación del espacio para argumentar los discursos hegemónicos; con lo cual estaríamos trabajando con el núcleo problemático Construcción de la Hegemonía occidental globalizada y el núcleo Interpretación, Comprensión y Alteridad. Hoy sabemos que son construcciones a

tensionar, por lo cual problematizarlas con otras diferentes cosmovisiones, permiten habilitar lecturas críticas de la realidad.

- La representación en la bidimensión.
- Los Indicadores de espacio: transparencia, superposición, posición en el plano, diferencia de tamaños, perspectiva atmosférica, entre otros. Las formas abiertas, cerradas.
- Las leyes de organización del espacio y la percepción (Gestalt) en Occidente.
- Percepciones de otras manifestaciones culturales, otros discursos que dan cuenta de construcciones semióticas no hegemónicas.
- La perspectiva como un sistema de representación de la forma y del espacio, desde la mirada Hegemónica de occidente.
- En torno al lenguaje y la comunicación se propone en segundo año profundizar las dimensiones expresivas y comunicativas del lenguaje visual. Para ello se desarrollará:
 - La construcción de sentido.
 - El desarrollo poético. Las operaciones retóricas: Metáfora.
 - Elementos del espacio en vinculación al desarrollo: espacio interior- espacio exterior (el espacio que el cuerpo habita, el cuarto, la casa, pero también el afuera, el paisaje, etc.)
 - El espacio y sus modos de representación, según la intencionalidad discursiva.

4^{to} CUATRIMESTRE

Atendiendo al contexto situado de los estudiantes se propone vincular la producción con el Núcleo problemático del área "Discurso e identidades", y del conocimiento y saber "contextualización socio histórica del arte" porque esto permite analizar la construcción de sentidos en las producciones desde una mirada histórica o epocal, desde diferentes miradas del mundo, o con diferentes intencionalidades poéticas. La producción debería sostenerse (en término de matriz, estructura, riquezas constructivas) en la intencionalidad discursiva, para esto debe echar mano a la historia/mirada de mundo como caja de herramientas de la representación de la forma y el espacio.

- La habitabilidad de los espacios por el cuerpo humano. El espacio físico y el espacio virtual.
- La tecnología en la modernidad, y otras formas de representación: la fotografía y el cine.
- La presentación y representación del espacio en la era digital. Como producción material y procedimental.
- La instalación, video. La imagen fija y/o en movimiento.

Interesa en este momento reconocer la significación de los elementos visuales en variados contextos, relacionándolos con expresiones escolares, locales, nacionales y latinoamericanas.

En cuanto al contexto del ámbito escolar se sugieren en segundo año, participaciones más activas en la institución. Incluso a título de ejemplo, trabajar por años o por ciclo en los actos escolares, o todo lo que hace a los aportes en torno a la imagen y la Institución con producciones/ intervenciones artísticas.

Desde el núcleo problemático que procura un "acercamiento a los lenguajes artísticos a definiciones abiertas, inclusivas, e interculturales", proponemos el análisis de imágenes en diferentes momentos históricos, situaciones y contextos (atendiendo a los elementos formales y compositivos en relación a las miradas de mundo), nacional y Latinoamericano. Sugerimos la concreción de salidas didácticas, visitas a museos, galerías, talleres de artistas y diferentes espacios de circulación de obra.

3^{er} AÑO – QUINTO Y SEXTO CUATRIMESTRE DEL ENLACE PEDAGÓGICO INTERCICLO

5^{to} CUATRIMESTRE

Continuando en la línea de complejización de conocimientos y saberes, así como en Segundo año se trabaja con el cuerpo que habita un espacio interior o exterior, sus formas e identidad pero en sentido individual, se propone para Tercer año trabajar el nudo problemático de área “El cuerpo como construcción simbólica, social y cultural”, su dimensión política, el cuerpo como territorio en disputa, su colonización y disciplinamiento del deseo, en este sentido estaríamos trabajando en el terreno de arte y feminismo (la representación del cuerpo femenino, el sujeto mujer desplazada de la historia del arte), arte activista, arte de acción, arte y ecología de saberes en relación al buen vivir, a otros modos de organizarse, convivir y hacer comunidad en reciprocidad con la naturaleza.

Estos núcleos nos permiten pensar ya en un tercer año, el arte y su estatuto de autonomía en relación a las cuestiones sociales, desde otras complejidades filosóficas, estéticas y políticas.

- Prácticas artístico - políticas. Vínculos entre Arte y tecnología.
- Artes visuales en la comunidad. Arte relacional. Arte popular. Artes combinadas.
- Hibridación entre lenguajes que articulan Arte-tiempo-espacio.
- Intervenciones en el espacio público.
- Prácticas proyectuales de producción artística colectiva.

6^{to} CUATRIMESTRE

La expansión de las temáticas trabajadas en tercer año, permite la posibilidad de experimentar otros géneros de la producción y otras posibilidades que habilita la contemporaneidad y recursos digitales, así como la plena articulación en la comunidad de la cual es parte la escuela, por lo tanto, la producción y el contexto en este año están en una íntima relación.

- Arte de acción. Performance, fotoperformance.
- Video arte.
- Arte relacional y colaborativo (propuestas de actividades, reuniones, producciones colectivas con el público o los espectadores, produciendo todos en conjunto. Modos de producción de “agencias”. Artivismo. Colaboración desde recursos disciplinares de las artes visuales en actividades que demande la acción comunitaria (campañas gráficas en relación a temáticas requeridas, estampados de remeras, afiches, murales, etc).
- Conceptualismos latinoamericanos.
- Intervención social desde las propuestas artísticas que crean “comunidad” (producciones artísticas colectivas como nuevas formas de sociabilidad).

Estos modos de producción pueden realizarse apelando a referencias artísticas nacionales e internacionales que expresan/manifiestan formas otras de habitar el mundo, que cuestionen las estéticas hegemónicas que validan el orden social instituido.

Los núcleos problemáticos de “lenguajes en la construcción de realidades y mundos culturales” junto a los cuestionamientos de las “hegemonías histórico culturales”, la comprensión del otro, de la “alteridad”, trabajan interrelacionadamente en este Tercer año, para operar sobre la construcción de los “discursos e identidades” de la

escuela en su comunidad. Estos núcleos sólo se pueden concebir en el trabajo directo con la comunidad a través de producciones artísticas que actúen en vida de esa comunidad, como en ferias, conciertos, recitales, intervenciones, etc.

Los muestreos de producciones e intervenciones se piensan fuera de la escuela, en el barrio, la vía pública, entre otros lugares.

ESCUELA SECUNDARIA ORIENTADA (ESO) Y ARTÍSTICA (ARTE)

**3^{er} AÑO – QUINTO Y SEXTO CUATRIMESTRE DEL
ENLACE PEDAGÓGICO INTERCICLO**

Introducción

El espacio curricular Lenguas Preexistentes, se inscribe en el 3° año de Enlace Pedagógico Interciclo y está integrado epistémicamente en el Enfoque y la Fundamentación del Área Lenguajes y Producción Cultural (resolución N°1463/2018, pp.120-123) y sus Núcleos Problemáticos (resolución N°1463/2018, pp.129-130); el enfoque sociosemiótico del Área se entrama en la Fundamentación con una perspectiva antropológica sobre las culturas, las lenguas naturales y los lenguajes y códigos culturales y su capacidad modalizante y performativa de las realidades humanas, que aparece condensado en el Núcleo Problemático "El rol de los lenguajes en la construcción de las realidades y los mundos culturales humanos." (resolución N°1463/2018, p.129).

A continuación, se expresan los lineamientos que configuran este espacio curricular.

Fundamentación

El abordaje de las lenguas preexistentes desde la Fundamentación epistémica y pedagógica del Área -lenguas estructuralmente muy diferentes al español y que no pertenecen a la familia lingüística indoeuropea y a la monocultura occidental-, no se reduce a un abordaje exclusivamente lingüístico, sino a profundizar de manera compleja en el conocimiento y comprensión de los mundos culturales o cosmovisiones y formas de habitar *otras*, de los pueblos preexistentes⁴³, es decir, que existían en Abya Yala antes de la invasión y colonización europea, de la invención de "América" y de la construcción de los estados nacionales.⁴⁴

El mundo se abre de una manera completamente diferente según la lengua [...] Esto es lo [interesante de] la diferencia entre las lenguas: cómo cada una dibuja cada vez algo así como un mundo o una visión del mundo, y cómo esos mundos entran en contacto.

Cassin, B. (2014), p.19.

El lenguaje no se encuentra en una posición dual, separado de lo real que describe - como tiende a naturalizarse en el sentido común objetivista occidental, de raigambre empirista-positivista-, la palabra, la lengua se entrama con el mundo cultural sin que pueda establecerse una frontera entre uno y otro. Para cada comunidad "entre el mundo y la lengua se extiende una trama sin costuras que lleva a los hombres a vivir en universos sensoriales y semiológicos diferentes y, por lo tanto, a habitar en universos con rasgos y fronteras claramente disímiles". *Le Breton, (2006); p. 25.*

El acto, la función de nombrar no es un acto individual está integrada a la cultura a la que se pertenece, así como son sociales, comunitarias las significaciones que comportan las palabras que nombran. Al ver, imaginar y nombrar las cosas por los nombres de la comunidad, lo hacemos desde la perspectiva de enfocar, captar, representar y organizar la realidad de la cultura específica en que habitamos. De este modo las lenguas son puertas de entrada a los imaginarios, a las cosmovisiones en

⁴³ De acuerdo con los enfoques y Perspectivas del Diseño Curricular y a la realidad intercultural de la provincia, la lengua-cultura -mapudungun- y el pueblo mapuche y sus referentes comunitarios tienen un lugar protagónico en la construcción de este espacio curricular.

⁴⁴ Las y los estudiantes que comienzan el 3er año Interciclo, ya habrán realizado trayectorias de aprendizajes sobre las filosofías Qom, Maya, Tojolabal, Quechua, Guaraní, Mapuche y de los pueblos andinos, en el Área de Ciencias Sociales, Políticas y Económicas.

cuanto perspectivas o enfoques sociales de percibir y comprender el mundo. *Lenkersdorf, C. (2008); p. 16.*

Las lenguas y sus estructuras nos permiten captar las cosmovisiones de culturas diferentes. Mediante la lengua nombramos la realidad según hemos aprendido a sentir y percibir⁴⁵ y nombrar en nuestra cultura; al pertenecer a diferentes culturas, no todos tenemos la misma percepción de la realidad. Por ello, desde diversas perspectivas culturales nos relacionamos de modos diferentes con la misma realidad. *Lenkersdorf, C. (1996); p.14; (2008); p.12-13.*

Las diversas perspectivas de las distintas lenguas-comunidades-culturas del mundo sobre "la misma realidad", convoca al principio de incompletud de los saberes, es decir, de todas las perspectivas culturales⁴⁶ para habilitar un diálogo, una ecología de saberes: ninguna agota completamente la realidad, y cada una aporta sus propios modos posibles: "cada lengua, cada familia de lenguas, da forma a un mundo, impone una realidad; pero también, [...] bloquea o dificulta gravemente la expresión de otros mundos, de otras realidades". *Lizcano (2008); p.19.*

Las Lenguas Preexistentes son las de culturas ajenas al contexto de la familia de las lenguas indoeuropeas de la monocultural occidental y nos enseñan aspectos, realidades y posibilidades de ser no sólo desconocidos, sino inesperados e inimaginados desde las lenguas culturas occidentales. *Lenkersdorf (2008); p.9.*

Es decir, a partir del abordaje de estructuras relevantes⁴⁷ de las lenguas y de las culturas, conocimientos y saberes ancestrales de los pueblos preexistentes, este espacio curricular propone situarse comprensivamente en sus cosmovisiones⁴⁸ y sus modos de habitar, de interactuar comunitariamente, de relacionarse e integrarse significativa y sensiblemente con el territorio y en la existencia bio-físico-cósmica⁴⁹, para comprobar que los modos occidentales y su pretensión colonial de universalidad, no son los únicos posibles, ni son superiores.⁵⁰

Al tratar de identificarse con gente que tiene un modo de existencia distinto del [propio] con el objeto de comprenderlos desde el interior [...] necesariamente [nos vemos llevados], por contraste, a cuestionar la evidencia de los hábitos de vida de [la] propia comunidad. [Nos

⁴⁵ Las percepciones sensoriales no son coincidencias con las cosas, no surgen solo de una fisiología, sino ante todo de una orientación cultural, la percepción sensorial es interpretación (Le Breton, D. 2006; p.12-13) "Frente a una misma realidad, individuos con cuerpos impregnados culturas e historias diferentes no experimentan las mismas sensaciones y no descifran los mismos datos" (Le Breton, D., 2006; p.24).

⁴⁶ Santos, Boaventura de Souza (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Montevideo. Uruguay: Trilce, citado en la resolución N°1463/2018, p.95.

⁴⁷ Teniendo en cuenta que no es posible el aprendizaje exhaustivo de una lengua-cultura preexistente en un año, se hace necesario trabajar sobre algunos aspectos específicos de las lenguas-culturas. Los criterios de selección de dichos aspectos se expondrán en el desarrollo del espacio curricular, con sus Nudos Problemáticos Disciplinarios y la Secuenciación de Conocimientos y Saberes.

⁴⁸ A falta de otro término, empleamos el concepto occidental de "cosmovisión" o "visión del mundo", que es eurocéntrico en tanto conlleva la proyección del modelo sensorial occidental, como si fuera universal, sobre pueblos no occidentales; es decir, la hegemonía que en Occidente tiene la vista sobre los otros sentidos (Le Breton, D., 2006; p. 14), "la jerarquía sensorial de la tradición occidental sobre las otras culturas, según la cual la vista es el sentido privilegiado y que reviste importancia cultural decisiva" (Classen, C., 1997). "Pero en otras sociedades, más que de "visión" del mundo, hablarían de "gustación", de "tactilidad", de "audición" o de "olfacción" del mundo para dar cuenta de su manera de pensar o de sentir su relación con los otros y con el entorno" (Le Breton, D., 2006; p.15).

⁴⁹ Esto posibilita construir, desde la Perspectiva Ambiental, desde una perspectiva compleja, inter y transdisciplinaria (interáreas) "una idea de biodiversidad donde territorio más cultura generan una unidad ecológica y cultural" (resolución N°1463/2018, p.105).

⁵⁰ Como se afirma en la Fundamentación del Área: "cada comunidad elabora en su interacción sus propios lenguajes, su significación y sus prácticas semióticas, sus identidades sociales y sus modos de relacionarse socialmente, de concebir el mundo y de habitar en él, sin que pueda establecerse una jerarquía entre las prácticas de las diferentes comunidades" (resolución N°1463/2018, p.121).

habremos] convertido un poco en otro [...]. Pondrán en entredicho algunas de las evidencias que parecía señalar el sentido común de [nuestra] comunidad de origen. *Descola, P. (2016); p.18.*

Las cosmovisiones no occidentales interpelan el universalismo de la perspectiva eurocéntrica inscrita en la colonialidad de nuestros imaginarios y sentidos comunes *Lenkersdorf, C. (2008); p.12.* Situarse en la perspectiva de los pueblos preexistentes, por lo tanto, abre simultáneamente la posibilidad de problematizar críticamente la mirada y el imaginario cultural de occidente inscrita en el español y los lenguajes indoeuropeos -en conjunción con las Perspectivas y sus categorías, por ejemplo, con la Perspectiva Ambiental (resolución N°1463/2018, pp.101-108)-, la separación,⁵¹ reducción, cosificación y apropiación occidental de la "naturaleza":

La diversidad de los modos de relacionarse con el mundo y sus entes se ve reflejada también en la diversidad de las maneras de nombrar el mundo. En muchas lenguas no occidentales, la tierra, la naturaleza y sus elementos, no pueden llevar marcas morfológicas de posesión, puesto que se entiende que nadie puede poseer el aire, el agua o el territorio. *Aguilar Gil, Y. E., "Poesía en lenguas negadas. Una nota sobre la traducción al mixe de un poema de Mahmud Darwish", p.62.*

Por lo tanto, el aprendizaje de las culturas-cosmovisiones y modos de habitar de los pueblos preexistentes, a partir de sus lenguas, y el contraste con la lengua española (y eventualmente en coordinación con Lenguas Otras también del inglés) y la monocultura occidental y sus modos de habitar, se orienta al desarrollo correlativo de una perspectiva antropológica,⁵² crítica y decolonial sobre las lenguas-culturas, que se descentra y se extraña de la mirada occidentalocéntrica y monocultural hegemónica y la deconstruye, para abrirse a una mirada pluriversal y dar lugar a un diálogo de saberes y a la posibilidad de construir otros modos de habitar y de relacionarse con los territorios.

En Lenguas Preexistentes será fundamental el abordaje del Mapudungun y la cultura y cosmovisión Mapuche y de los aportes de sus referentes, especialmente en los territorios en los que las y los estudiantes pertenecen a esta comunidad.

Podrá nutrirse también de los aportes de la antropología, tanto en sus investigaciones sobre los pueblos preexistentes como de algunas de sus focalizaciones, como la antropología de los sentidos, la antropología lingüística o de la antropología sobre el mundo occidental contemporáneo -para promover el descentramiento y extrañamiento de la perspectiva etnocéntrica-, entre otras posibilidades.

⁵¹ Esta separación y objetivación en la "naturaleza" que en la monocultura occidental está, valga la redundancia, naturalizada, se remonta genealógicamente a los dualismos cartesianos de mente/cuerpo y mente materia -y a la constitución de un modo de vida urbano-, y al resto de las dicotomías occidentales, que nos han servido para convertir la naturaleza y el cuerpo en objetos de conocimiento, posesión y control, (y luego en "recurso" o "materia prima" para el extractivismo) y a concebir la búsqueda de conocimiento como una tarea "científica", ascética que se distancia, abstrayéndose de lo subjetivo y lo corporal (Maldonado-Torres, 2007; p. 145). "Para que pueda hablar de naturaleza, es preciso que el hombre esté distanciado del entorno en el cual está inmerso, es preciso que el hombre se sienta exterior y superior al mundo que lo rodea. Podrá entonces percibir ese mundo como un todo puesto que ha realizado un movimiento de retroceso respecto del mundo del cual se ha retirado. Percibir ese mundo como un todo, como un conjunto coherente, distinto de él y de sus semejantes, es una idea muy extraña si uno reflexiona [...] el hombre se convirtió entonces en "amo y poseedor de la naturaleza. De esto resultó un extraordinario desarrollo de las ciencias y de las técnicas, pero también una explotación desenfrenada de la naturaleza -en adelante compuesta de objetos carentes de relaciones con los seres humanos-, de las plantas, los animales, la tierra, el agua, las rocas, otros tantos simples recursos de los que podíamos sacar provecho. [...] la naturaleza había perdido su alma y ya nada impedía que se la viera simplemente como una fuente de riqueza" dice Philippe Descola (2016; p. 31-32).

⁵² Pero crítica, decolonial, teniendo el sentido colonizador que tuvo la antropología en sus orígenes.

Algunas posibles focalizaciones sobre las lenguas-culturas-pueblos preexistentes y que se pueden relacionar entre sí:

- Las estructuras de las lenguas (sintaxis, entramados léxicos y clasificaciones otras) y las cosmovisiones, los imaginarios y formas de concebir la convivencia comunitaria (por un ejemplo, consultar Lenkersdorf, C. 1994 y 2008; Lizcano, E., 2008); las clasificaciones otras, que permiten comprender los vínculos y entramados vitales que las comunidades-culturas establece con los territorios y las formas de la vida (por ejemplo, las plantas y animales como personas y no como objetos en los pueblos amazónicos (Viveiros de Castro, E., 2008; Descola, P., 2016)).
- El modo en que las lenguas y los imaginarios y cosmovisiones modelan y encarnan las significaciones culturales en los cuerpos-subjetividades, formas de sentir, percibir y experimentar: abren y cierran posibilidades de sentir, percibir e imaginar-concebir realidades;
- Las prácticas comunitarias de producción de sentidos y experiencia: usos poéticos del lenguaje (Aguilar Gil, Y. E., (s. f.) en "Canon, rituales y memoria"), musicales, dancísticas, teatrales y su inscripción en la vida comunitaria y la cosmovisión; los lenguajes y códigos, y los modos de circulación y los soportes materiales y sociales de la significación y registro, para abordar en conjunción con las otras disciplinas del Área;
- Las relaciones, las instituciones y los rituales-fiestas socio-comunitarios en relación con los territorios y "la naturaleza" y las cosmovisiones y las formas de experimentar la temporalidad comunitaria (cíclicas/lineales; en los ciclos naturales/en el tiempo abstracto occidental).
- Las narraciones y las memorias socio-comunitarias y las formas comunitarias de su transmisión intergeneracional;
- Formas otras de instituir las relaciones de parentesco;
- Género, orientaciones sexuales y papeles socio-comunitarios (p. ej.: Segato, R., 2018, p. 21-23 y el capítulo "La invención de la Naturaleza", en Segato, R. (2003). *Las Estructuras Elementales de la Violencia*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo);
- Las formas de autogobierno y organización socioeconómica;
- La función poética del lenguaje y los rituales en los que se inscribe, los rituales de autoría, sobre formas de autoría colectivas frente a las individuales occidentales (por ejemplo, el abordaje de Aguilar Gil, Y. E., (s. f.) en "Canon, rituales y memoria").
- Los juegos, las experiencias lúdicas y ficcionales;
- El problema de la traducción entre lenguas-cosmovisiones estructuralmente muy diferentes;
- La problemática del metalenguaje, de las categorías gramaticales específicas que se han tenido que crear para sistematizar el conocimiento sobre las lenguas preexistentes (no son adecuadas las categorías utilizadas para el español y las lenguas indoeuropeas);
- Formas de resistencia a los intentos de asimilación monocultural del estado, de apropiación y resignificación de elementos de la monocultura occidental (pensamiento fronterizo (Mignolo, W., 2005; p. 35-36);
- Reflexión sobre las problemáticas epistemológicas de la antropología (p. ej.: el problema de cómo acceder a una lengua-cosmovisión otra, estando inmersos en la propia, la proyección de los propios sentidos, los puntos ciegos; la antropología como traducción-traición¹; perspectivas emic y etic, etc.

BIBLIOGRAFÍA

Dadas las características y las múltiples disciplinas que confluyen para constituir el área, en este apartado se discrimina la Bibliografía referenciada por cada una de las mismas.

MÚSICA

- Carabetta, S. (2011). Revista Eufonía. *Educación Musical y diversidad sonora*, Nº 53. julio-septiembre, Barcelona: Editorial Graó.
- Carabetta S., Duarte D. (2020). *Tramas Latinoamericanas para una educación musical plural*, Argentina: UNLP.
- Carabetta S., Duarte D. (2018). *Escuchar la diversidad. Músicas, educación y políticas para una ciudadanía intercultural*, Argentina: Editorial Maipue.
- Crespo, N. (2010). *Armonía funcional Vol. 1*, Argentina: Serie 20 & 20.
- Ferrero M. I., Martín M., Meclazcke M. (2019). *Hacer música en grupo. La dinámica del grupo en acción y la evaluación como camino hacia la optimización de las performances*, Buenos Aires: Editorial Miño y Davila.
- Vázquez, S. (2013). *Manual de ritmo y percusión con señas*, Buenos Aires: Editorial Atlántida.
- Pérez Guarnieri, A. (2007). *África en el aula. Una propuesta de educación musical*, Argentina: Editorial UNLP.
- Schön D. (1982). *El profesional reflexivo*, España: Editorial Paidós.

TEATRO

- Astrosky, D. (2013). *Pedagogía teatral – Una mirada posible: reflexiones y técnicas para un abordaje formativo del actor*. Buenos Aires. Argentina: T. Ediciones
- Barba, E., & Savarese, N. (1988). *Anatomía del Actor, Diccionario de antropología teatral*. México: Colección Escenología: Coordinación Editorial.
- Boal, A. (2012). *Teatro del Oprimido*. La Habana. Cuba. Casa de las Américas.
- Chevallier, J.-F. (2001). *El teatro hoy. Una tipología posible*. México: Paso de Gato.
- Danan, J. (2016). *Entre teatro y performance: la cuestión del texto*. Buenos Aires. Artes del Sur.
- Diéguez, I. (2007). *Escenarios liminales. Teatralidades, performances y política*. Buenos Aires. Argentina: Atuel.
- Dubatti, J. (2007). *Filosofía del Teatro I. Convivio, experiencia, subjetividad*. Buenos Aires. Argentina: Atuel.
- Dubatti, J. (2016). *Teatro-Matriz, teatro liminal. Estudio de Filosofía del Teatro y Poética Comparada*. Buenos Aires. Argentina: Atuel.
- Dubatti, J. (2020). *Teatro y Territorialidad, Perspectivas de Filosofía del Teatro y Teatro Comparado*. Barcelona. España: Gedisa
- Kalmar, D. (2005). *Qué es la expresión corporal. A partir de la corriente de trabajo creada por Patricia Stokoe*. Buenos Aires. Argentina: Lumen.
- Le Breton, D. (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires. Argentina: Nueva Visión.
- Valenzuela, J. L. (2021). *Bye-Bye, Stanislavski?* Buenos Aires. Argentina: Argusa.

DANZA

- Najnamovich, D. (2008). *Mirar con nuevos ojos. Nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo*, Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.
- Skliar, C. (2019). *Pedagogías de las Diferencias. Notas, fragmentos, incertidumbres*, Buenos Aires, Argentina: Noveduc Libros.
- Zabalza, M. A. (1990). "Capítulo 9: Los contenidos", en *Diseño y desarrollo curricular*, Madrid, España: Editorial Narcea.

LENGUAS OTRAS

- Barbero, J. M. (2003). *Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades*. Revista Iberoamericana de Educación, N° 32. Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura (OEI). Madrid, España, p.17-34.
- Mare, M. y Casares, M. F. (2018). *A lingüistiquearla*, Universidad Nacional del Comahue. Neuquén, Argentina: EDUCO, p. 67.
- Pereyra, M. (2017). *La Interculturalidad en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lengua inglesa*. Maestría en Lenguajes e Interculturalidad, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.
- Trujillo Sáez Fernando. *Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: De la competencia lingüística a la competencia intercultural*. Recuperado de <https://www.ugr.es/~ftsaez/aspectos/objetivos.pdf>
- Conversación con la Prof. Graciela Baum: Primera parte - Decolonialidad e Inglés*. Recuperado de <http://eflcontextar.blogspot.com/2020/08/converacion-con-la-prof-graciela-baum.html?m=1>
- Conversación con la Prof. Graciela Baum - Parte 2: Inclusión académica y materiales didácticos decoloniales*. Recuperado de <https://eflcontextar.blogspot.com/2020/08/conversacion-con-la-prof-graciela-baum.html?view=classic>

LENGUA Y LITERATURA

- Alvarado, M. (2008) "La lectura y la escritura", en Alvarado, M. (Coord.), *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires. Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- Alvarado, M. (2009). "Enfoques en la enseñanza de la escritura", en Alvarado, M. *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires. Argentina: Manantial.
- Barrenechea, A. M. (1972). "Ensayo de una tipología de la literatura fantástica (A propósito de la literatura hispanoamericana)" Revista Iberoamericana, Vol. XXXVIII, Núm. 80, p. 391-403, sep. 1972. Disponible en: <<https://revista-iberoamericana.pitt.edu/ojs/index.php/Iberoamericana/article/view/2727/2911>>.
- Barrenechea, A. M. (1985). *El espacio crítico en el discurso literario*. Buenos Aires. Argentina: Kapelusz.
- Bruner, J. (1996). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona. España: Gedisa.
- Bruner, J. (2013). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Bronckart, J. P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*, Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Carou, A.; Abel, S.; Sardi, V. (2019). *Texturas literarias*. Colección Artesanías didácticas para la ESI, CABA: Grupo Editor Universitario.
- Castro-Gómez, S. (2005). *La Hybris del Punto Cero: ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá. Colombia: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Di Tullio, A. (2007). *Manual de gramática del español*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina: La isla de la luna.
- Feiling, C. E. (2005). *Con toda intención*. Buenos Aires. Argentina: Sudamericana.
- Genovese, A. (2011). *Leer poesía: lo leve, lo grave, lo opaco*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Klein, I.; Bruck, C.; Di Marzo, L. (2011). *Cuando escribir se hace cuento: un taller de ficción*, Buenos Aires: Prometeo.
- Link, D. (1994). *Escalera al cielo. Utopía y ciencia ficción*. Buenos Aires. La Marca Editora.
- Link, D. (2003). *El juego de los cautos. Literatura policial: de Edgar A. Poe a P. D. James*. Buenos Aires. Argentina: La Marca Editora.

- Lizcano, E. (2006). *Las metáforas que nos piensan. Sobre ciencia, democracia y otras poderosas ficciones*. Madrid. España: Traficantes de sueños (recuperado de <https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Metaforas%20que%20nos%20piensan-TdS.pdf>).
- Najmanovich, D. (2016). *El mito de la objetividad. La construcción colectiva de la experiencia*. Buenos Aires. Argentina: Biblos.
- Negri, M. y Correa, A. (2014). *Poesía en la escuela: cómo leer y escribir poesía en el aula*, CABA: el autor.
- Real Academia Española. (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Buenos Aires. Argentina: Espasa.
- Real Academia Española. (2011). *Nueva gramática básica de la lengua española. Manual*. Buenos Aires. Argentina: Espasa.
- Ricoeur, P. (2000). *Tiempo y narración*. T. I. *Configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (1999). *Tiempo y narración*. T. III. *El tiempo narrado*. México: Siglo XXI.
- Schaeffer, J.-M. (2013). *Pequeña ecología de los estudios literarios: ¿por qué y cómo estudiar la literatura?* Buenos Aires. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

ARTES VISUALES

- Acaso, M. (2015). Reduvolution. Bs. As. Paidós.
- Albán Achinte, A. (2012). Epistemes "otras": ¿epistemes disruptivas?. KULA. Antropólogos del Atlántico Sur. ISSN 1852 - 3218 | pp. 22 – 34
- Castro-Gómez, S. (2005). La poscolonialidad explicada a los niños. Editorial Universidad del Cauca. Instituto Pensar, Universidad Javeriana. Universidad del Cauca. ISBN: 958-9475-89-2
- Escobar, T. (2009). El arte fuera de sí. La irrepetible aparición de la distancia. El marco incompleto. Valencia. IVAM Institut Valencià d'Art. Modern, Valencia
- García, J. & Venica, C. (2016). Garabateando el cuento de las bellas princesas. Desde el aula pensando metodologías educativas otras. En Ejercicios decolonizantes II. Arte y experiencias estéticas desobediente. Bs. As. Ed. Signo. el desprendimiento.
- Huergo, J. (2008). Rodolfo Kusch: Introducción a América en Comunicación /Educación. Textos de la Cátedra de Comunicación y Educación. Recuperado de: <http://comeduc.blogspot.com.ar/2008/06/rodolfo-kusch-introduccion-amrica.html>
- Lizcano Fernández, E. (2006). Metáforas que nos piensan. Sobre ciencia, democracia y otras poderosas ficciones. Madrid. Traficantes de sueños. ISBN: 84-96453-11-1
- Longoni, A. & Bruzzone, G. (2008). El Siluetazo. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Longoni, A. (2014). El mito de Tucumán Arde. Artelogie. Recuperado de: <http://journals.openedition.org/artelogie/1348>
- Masotta, O. (1968). Después del pop: nosotros desmaterializamos. Fuente: "Conciencia y estructura" Bs As. Ed. Jorge Álvarez.
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2011) Experiencias de educación artística, cultura y ciudadanía / coordinado por Marcela Mardones. - 1a ed. - Buenos Aires. ISBN 978-950-00-0887-7
- Najmanovich, D. (S/F). "Complejidades del saber". Apunte de cátedra.
- Palermo, Z. (2014). Mirar para comprender: artesanía y re-existencia. En Revista Logos. Centro de Estudios y Actualización en Pensamiento Político, Decolonialidad e Interculturalidad, Universidad Nacional del Comahue. ISSN 1853-4457
- Piscitelli, A., Adaime, I. & Binder (2010). El Proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje. Barcelona (España). Editorial Ariel S.A.

- Rafaela, C. (2009). *Pensamientos, prácticas y acciones del GAC*. - 1a ed. - Buenos Aires: Tinta Limón.
- Risler, J. & Ares, P. (2013). *Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. 1a ed. - Buenos Aires: Tinta Limón.

LENGUAS PREEXISTENTES

- AA. VV. (2018) *Diseño Curricular Jurisdiccional. Nivel Secundario. Ciclo Básico Común y Enlace Interciclo*. Neuquén. Argentina: Consejo Provincial de Educación (Res. 1463/18).
- AA. VV. "Filosofías otras para unas ciencias sociales políticas y económicas decoloniales y emancipatorias", Área Ciencias Sociales Políticas y Económicas, Diseño Curricular Escuela Secundaria de Neuquén.
- Aguilar Gil, Y. E. (2017). "Poesía en lenguas negadas. Una nota sobre la traducción al mixe de un poema de Mahmud Darwish". *Interpretatio. Revista de hermenéutica*. Vol. 2, Núm. 2 (recuperado de: <https://revistas-filologicas.unam.mx/interpretatio/index.php/in/article/view/46>)
- Aguilar Gil, Y. E (s. f.) "Canon, rituales y memoria" (s. r.) (recuperado de <http://www.catedrainterculturalidad.cucsh.udg.mx/sites/default/files/Canon%20y%20memoria%20.pdf>).
- Aramburu, G. et al. (2021). *Trungkay kuyfike kimün = Conocimientos circulares ancestrales: Nepey Tayiñ Mapuzungun = Despertó nuestro Mapuzungun*. Tandil. Argentina: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.soc.unicen.edu.ar/index.php/categoria-editorial/165-publicaciones-editorial/4600-trungkay-kuyfike-kimuen-conocimientos-circulares-ancestrales>.
- Cassin, Bárbara (2014). *Más de una lengua*. Buenos Aires. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Classen, C. (1997). "Fundamentos para una antropología de los sentidos". *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 153, 401-412. (recuperado de <https://vdocuments.mx/antropologia-de-los-sentidos-constance-classen.html>).
- Cayuqueo, Pedro (Comp.) (2013). *La voz de los lonkos. Reportajes del periódico Azkintuwe*. Santiago. Chile: Catatonia.
- Descola, P. (2016). *Diversidad de naturalezas, diversidad de culturas*. Buenos Aires. Argentina: Capital Intelectual.
- Le Breton, David (2009). *El sabor del mundo. Una antropología de los sentidos*. Buenos Aires. Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Lenkersdorf, Carlos (1996). *Los hombres verdaderos. Voces y testimonios tojolabales*. México: Editorial Siglo XXI.
- Lenkersdorf, Carlos (2008). *Cosmovisiones*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lizcano, E. (2006). *Las metáforas que nos piensan. Sobre ciencia, democracia y otras poderosas ficciones*. Madrid. España: Traficantes de sueños (recuperado de <https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Metaforas%20que%20nos%20piensan-TdS.pdf>).

- Lizcano, Emmanuel (2008). "Hablar por metáfora. La mentira verdadera (o la verdad mentirosa) de los imaginarios sociales" *Revista Miradas*, 1(6). (recuperado de <https://doi.org/10.22517/25393812.14961>).
- Lotman, I. (1979). *Semiótica de la cultura*. Madrid. España: Cátedra.
- Maldonado-Torres, N. (2007). "Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto". En Castro-Gómez, S. y Grosfoguel (comps.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá. Colombia: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar (recuperado de <https://patriciolepe.files.wordpress.com/2010/01/el-giro-decolonial.pdf>).
- Mare, M. & Casares, M. F. (eds.) (2018). "Estudiar las lenguas", en *¡A lingüistiquearla!* Neuquén. Argentina: Editorial EDUCO.
- Margulis, M. (2009). *Sociología de la Cultura. Conceptos y Problemas*. Buenos Aires. Argentina: Biblos.
- Mignolo, W., (2005). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona. España: Gedisa.
- Segato, Rita (2007). *La nación y sus otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Políticas de la Identidad*. Buenos Aires. Argentina: Prometeo Libros.
- Segato, Rita (2018). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Buenos Aires. Argentina: Prometeo Libros.
- Segato, Rita (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires. Argentina: Prometeo Libros.
- Viveiros de Castro, E. (2008). *La mirada del jaguar. Introducción al perspectivismo amerindio*. Buenos Aires. Argentina: Tinta Limón. Recuperado de: https://tintalimon.com.ar/public/pdf_9789872739089.pdf.



Provincia del Neuquén
Las Malvinas son Argentinas

Hoja Adicional de Firmas

Número:

Referencia: Lenguajes y Producción Cultural

El documento fue importado por el sistema GEDO con un total de 85 pagina/s.