Los contenidos escolares no tienen un carácter natural, ya dado, ni neutral; en la selección de los mismos se juegan procesos de lucha e intereses diversos de distintos sectores sociales atravesados por relaciones de poder. En este sentido, se remarca la necesidad de enseñar teniendo en cuenta el contexto en que se desarrolla la práctica educativa, ser capaces de adaptar temas al contexto social, considerando el carácter activo del colectivo docente en esa construcción y selección de contenidos.
Lo que se enseña y cómo se enseña da significado y debe favorecer la construcción de una mirada crítica que debe ser propiciada por el colectivo docente. En esta lógica, la selección de contenidos debe ser revisada permanentemente ya que está en vinculación con la realidad en la medida que forma parte de ella. El profesorado aporta la construcción, resignificación y articulación a los contenidos, con aportes de distintas disciplinas. Esto permite facilitar el espacio para que el estudiantado pueda debatir sobre los temas en cuestión y alcanzar una postura crítica.

3.6 APORTES DE LAS DISCIPLINAS A LA CONSTRUCCIÓN DE PROPUESTAS DIDÁCTICAS TRANS E INTERDISCIPLINARIAS

Como respuesta al positivismo y en la necesidad de establecer nexos entre las diferentes disciplinas, ya se habían desarrollado hacia mediados del siglo XX la pluridisciplinariedad y la interdisciplinariedad. La primera de ellas concierne al estudio de un objeto de una sola y misma disciplina por varias a la vez. Así, del cruce de varias disciplinas el objeto saldrá enriquecido ya que se aporta más a la disciplina en cuestión.
La interdisciplinariedad supone las disciplinas ya constituidas a las que intenta relacionar mediante la transferencia de métodos de una a otra. De este modo, la interdisciplinariedad desborda las disciplinas, pero su finalidad permanece inscripta en la investigación disciplinaria.
Se habla de transdisciplinariedad cuando los saberes de campos dispares se integran en una visión de conjunto que permite estudiar sus conexiones y relaciones de coordinación y subordinación, uniendo y articulando saberes.
Como en el caso de la disciplinariedad, la investigación transdisciplinar no es antagónica sino complementaria de la investigación pluri e interdisciplinar. La disciplinariedad, la pluridisciplinariedad, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad son las cuatro flechas de un solo y mismo arco: el del conocimiento.
Estas conceptualizaciones trasladadas al aula, implican que las epistemes emancipatorias de lo instituido se despliegan alrededor de aquellos problemas socialmente relevantes y culturalmente pertinentes que así resulten para los intereses de los sectores populares. Dichas formas de ver y entender el mundo y la sociedad para su análisis, estudio y transformación deberán conservar criterios igualmente emancipatorios a la hora de la selección, organización y secuenciación de los contenidos escolares.
En la organización de los contenidos articulados vertical y horizontalmente se seleccionan ejes y nudos problemáticos que atraviesen las áreas para ser abordados interdisciplinariamente. Desde este posicionamiento didáctico, cobran relevancia los conceptos estructurantes o metadisciplinares como base para el desarrollo de los contenidos del currículum. Al decir de Gagliardi (1986, p:31) "*los conceptos estructurantes son aquellos conceptos que, al construirse, organizan el sistema cognitivo; permiten integrar nociones o ideas para resignificar el contenido*".

ES COPIA

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

En la provincia de Neuquén hay innumerables experiencias pedagógicas de interdisciplinariedad, entendida ésta como el modo en el que las disciplinas se relacionan entre sí mediante la transferencia de métodos de una disciplina a otra. Al respecto Palacios, Ondarcuchu, Palacios y Bosio (2011) afirman: *"No se puede hablar de pensamiento ateniéndose solo a una disciplina, porque el pensamiento es co-disciplinario o, si se prefiere, interdisciplinar (...) No depende del contenido, sino del método. No se estructura por objeto, sino por objetivos".* Es decir, son experiencias pedagógicas provinciales que intentan abordar la realidad de una manera holística y co-disciplinar a través de proyectos áulicos, departamentales, por áreas, inter-áreas, inter-cursos, combinando conocimientos y saberes. En ese sentido, descolonizar los colegios secundarios implica pasar del paradigma de la fragmentación al paradigma de la complejidad. En relación a esto, Tadeu Da Silva (1997) engloba las ideas expresadas sobre conocimiento y currículum en estas palabras:

> Una estrategia para un currículo crítico debería también centrarse en las cuestiones y en los problemas de nuestro tiempo: sida, pobreza, alienación y drogas, machismo y violencia, odio y racismo, homofobia y sexismo, ganancia y destrucción ambiental, exclusión y represión. Un currículo crítico no puede dejar de lado las actuales preocupaciones y vivencias centrales de los niños y jóvenes. Descolonizar el currículo es también tornarlo relevante para la vida social de esta época turbulenta. Evaluar en qué medida el currículo está implicado con estas cuestiones puede ser una forma de reconocer su carácter crítico y descolonizado. Evidentemente, todo esto sólo será posible si concebimos a los grupos comprometidos con el proceso educativo - maestros/as, alumnos/as, no docentes, padres, madres- como activamente involucrados en la producción del conocimiento y de la identidad social. Los significados y las representaciones dominantes sólo podrán ser subvertidos y cuestionados si tenemos una concepción histórica y social sobre la forma como ellos son producidos. Siendo así, el currículo no sólo será un territorio definitivamente descolonizado, sino también un territorio en el cual la mirada y la perspectiva imperial de los grupos de "ocupación" estarán bajo constante cuestionamiento. Sólo así tendremos un mundo social en el que las identidades sociales podrán transgredir y superar las divisiones existentes y circular libremente entre los diferentes territorios sociales y culturales sin la vigilancia y la represión de los guardias de fronteras. Todo esto apunta a construir una educación y un currículo inclinados hacia la crítica y la disidencia, hacia la trasgresión y la subversión, hacia la diseminación y la pluralidad, hacia la desestabilización y la interrupción, hacia el movimiento y el cambio y no hacia la aceptación y el conformismo, la sujeción y la sumisión, el odio y el separatismo, la fijación y la estabilización, el inmovilismo y la permanencia. En suma, hacia una educación y un currículo que multipliquen los significados en vez de cerrarse en los significados recibidos y dominados, hacia una educación para la insurrección y para la trasgresión de fronteras (p. 33).

ES COPIA

ADRIANA BEATRIZ POTTO
Directora Provincial de
Asuntos Jurídicos y Libro de Entrados
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

3.7 PLANIFICACIÓN

3.7.1 Sobre su Concepción

La tarea de planificar es un acto de una gran responsabilidad docente y está enmarcada dentro de los límites de la concepción de enseñanza. La planificación representa la explicitación de los deseos de toda persona educadora, materializada en un quehacer organizado que permite plasmar la intencionalidad y reflexiones de quien enseña, anticipar procesos y prever algunos resultados, incluyendo la constante evaluación de ese mismo proceso e instrumentos.

La planificación es considerada desde diversas perspectivas que contemplan ideas de proceso, en tanto es una tarea programada previamente al inicio del ciclo lectivo, que se revisa permanentemente y se evalúa al finalizar. La planificación es una herramienta, un instrumento didáctico con un fin y un sentido; es una hipótesis de trabajo que se reestructura permanentemente en función del análisis de las prácticas que se vayan realizando.

Todas ellas apuntan en sus argumentaciones a la construcción de una propuesta pedagógica en el marco del contexto particular (histórico, político, social, comunitario) de la institución y de su grupo de estudiantes que exige la toma de decisiones por parte de quien enseña en relación al *para qué, qué, cómo, en qué tiempos, quiénes y con qué recursos.*

Con la intención de precisar aún más el concepto de planificación, es necesario desmitificar la idea de exigencia formal o burocrática que existe en torno a esta temática. No existe un modelo de planificación que resuma o resuelva todo lo que se desea expresar, tampoco la planificación constituye sólo un mecanismo de control y supervisión por parte de las Supervisiones, Equipos Directivos y Asesorías Pedagógicas, y más aún, no todo lo que se escribe y del modo en que se lo escribe puede suceder en el acontecer del aula. Para abandonar este mito es necesario resignificar el sentido que tiene la planificación y darle una mirada conjunta que atienda a la intencionalidad de la misma y a su organización en la tarea favoreciendo la revisión permanente de la propia práctica.

3.7.2 Sobre sus características

Sobre el concepto de Planificación, el colectivo docente agrupa las siguientes características vinculadas entre sí:

Anticipatoria: está vinculada a su carácter de previsora. Pensar y escribir previamente lo que se piensa hacer y puede suceder implica elaborar una fundamentación, darle sentido a la misma (propósitos), seleccionar contenidos, construcción metodológica, estrategias de enseñanza, actividades, recursos, tiempos.

Situada: se hace referencia a las decisiones que toma el profesorado en el marco del contexto particular (histórico, político, social, comunitario) de la institución y de su grupo de estudiantes. Así la planificación se vuelve un mapa de ruta elegido de acuerdo a cada realidad particular que requiere de diagnósticos de conocimientos previos e intereses del estudiantado, contexto social, económico e institucional, relación escuela-ámbito extraescolar. Aquí el diagnóstico encuentra sus fundamentos para ser incluido como parte de la Planificación.

ES COPIA

ADRIANA BEATRIZ POTTO
Directora Provincial de
Despacho y Asuntos Jurídicos
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

Dinámica y abierta: se la concibe sujeta a cambios en el transcurso del proceso de enseñanza, lo cual permite ajustes y adaptaciones constantes. Esta característica establece que no es un producto terminado, sino que es un proceso que se realiza de forma constante y está al servicio de organizar y reorganizar la tarea docente con el fin de mejorar el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Reflexiva: la planificación es una instancia reflexiva que permite la revisión constante y la reorientación de las prácticas de la enseñanza, lo cual implica tomar decisiones que tiendan a reorganizar la tarea y enriquecerla.

Comunicable: es fundamental que las intenciones educativas, los contenidos y demás componentes de la planificación sean socializados al grupo de estudiantes ya que les permite tomar conciencia y asumir la responsabilidad en sus propios aprendizajes.

En este sentido entonces, el conjunto docente realiza muchos tipos de programaciones antes de enseñar y durante la enseñanza, modificando sus decisiones en la marcha del proceso; a veces esta toma de decisiones se formaliza por escrito, incluyendo pequeñas anotaciones y otras veces permanecen en procesos mentales menos formalizados y personales. Esto muestra que no se planifica de una vez y se ejecuta o aplica; por el contrario, la planificación es una propuesta, una hipótesis de trabajo, una herramienta para ser revisada; implica una actividad permanente y dinámica adecuada a la toma de decisiones propias del proceso de enseñanza con el estudiantado y debe ser rectificada, ajustada y reflexionada todo el tiempo.
Se destaca que la planificación es uno de los niveles de mayor concreción del curriculum y siempre está en relación con contextos que exceden el aula como las políticas educativas nacionales, provinciales y fundamentalmente con los diseños curriculares que enmarcan -con sus perspectivas, sus principios y sus sentidos sociales- las planificaciones institucionales y del aula. Estos lineamientos generales condicionan la planificación ya que le otorgan a esta tarea cierto grado de conflictividad, generando tensiones entre las prescripciones y la autonomía "relativa" propia de la tarea de enseñar.

3.7.3 Sobre sus Componentes

La planificación contempla una serie de componentes básicos independientemente de la forma en que los mismos se presentan:
El ***para qué***: corresponde a la **fundamentación** de la propuesta de enseñanza; se manifiestan allí las concepciones educativas, político-pedagógicas, ideológicas y éticas; la concepción de sociedad, sujeto de aprendizaje, conocimientos, características socio comunitarias, entre otras. También se incluyen las intencionalidades expresadas en propósitos u objetivos[28].
El ***qué***: tiene que ver con los **contenidos**, la selección, la forma de organización y la secuenciación de los mismos (construcción de problemas). Existen diferentes formas de presentación que depende fundamentalmente de las concepciones del profesorado y del campo de conocimiento al que refieren. Cada campo responde a lógicas

28 Los propósitos expresan finalidades formativas o intenciones educativas de quien organiza la propuesta de enseñanza. En cambio, los objetivos responden a una perspectiva más directivista de los aprendizajes en términos conductuales, indicando qué se espera del estudiantado (Davini, 2007)

ES COPIA
ADRIANA MARTINEZ PORTO
Secretaria Provincial de
Desarrollo y Mejora de Datos
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION

disciplinares diferentes y por lo tanto presentan modos disímiles en la forma de la organización de los contenidos. En este sentido, se busca romper con la fragmentación de las disciplinas y comenzar a planificar por áreas y en conjunto, hacia un trabajo colectivo, consensuado y participativo. La planificación conjunta es una alternativa válida para dejar las individualidades docentes áulicas y empezar a construir colectivamente nuevas formas posibles de entrar al aula, de enseñar y de aprender.

El ***cómo***: está configurado por un conjunto de decisiones que se materializan en las estrategias de enseñanza. También responden a la concepción de ***construcción metodológica*** coherente con los contenidos e incluye las actividades a desarrollar, proyectadas en función de las características del contexto, el estudiantado y de los propios deseos e intencionalidades del profesorado. Al respecto, las ***estrategias de enseñanza*** son seleccionadas coherentemente con el marco teórico en el cual se inscriben.

Las ***actividades de enseñanza*** y de aprendizaje son parte de las estrategias y corresponden a la previsión de las tareas que realizará el conjunto de estudiantes para aprender. Deben ser coherentes con las características del contenido y las estrategias adoptadas.

Los ***recursos didácticos***: instrumentos o herramientas que utiliza quien enseña para facilitar la enseñanza.

La ***organización del espacio***: alude al espacio físico en el que se desarrollan las actividades de enseñanza y de aprendizaje así como a las formas de agrupamiento de estudiantes que se propongan.

La ***concepción y distribución del tiempo***: variable que incide en la organización de la tarea escolar definiendo y condicionando en general otros componentes. Si bien actualmente se lo contempla como un tiempo homogéneo[29], el desafío es pasar a un tiempo heterogéneo donde se puedan plasmar otras formas de organizar y prever el ciclo lectivo, las jornadas de clase, la distribución de horas, el ordenamiento escolar, entre otros.

La ***evaluación***: este punto resulta esencial para la tarea docente en tanto se obtiene información sobre los aprendizajes del estudiantado. Esta es necesaria para ir readecuando la tarea y tomando decisiones en relación a la propuesta de enseñanza. Este aspecto es uno de los más problemáticos y dificultosos para el conjunto docente a la hora de realizarla y se desarrolla en su apartado específico.

3.8 EVALUACIÓN

3.8.1 Sobre su Concepción

Cuando se habla de evaluación en las escuelas secundarias, se la piensa dentro de un campo muy complejo y problemático.

En esta complejidad, se concibe a la evaluación como un proceso de indagación diferente a la acreditación, aunque la incluye. La evaluación se encarga de abordar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en un profundo proceso que abarca todo el acontecer del acto educativo. En cambio, la acreditación implica un momento, un corte en el tiempo dentro de este proceso, que surge desde la demanda social e institucional de certificar conocimientos a partir de contenidos enseñados y definidos

29 La idea de tiempo homogéneo alude a la idea de un aprendizaje que sigue un ritmo que es el mismo para todos sin respetar tiempos ni procesos individuales (Terigi, 2010).

ES COPIA
Dirección Provincial de Educación y Modalidad de Educación
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION

de antemano como pautas para la promoción, evitando caer en valoraciones que clasifiquen, estereotipen, marginen, segmenten al estudiantado.
Desde esta perspectiva crítica, se concibe que evaluar es más que medir o acreditar y por lo tanto, implica buscar, pensar y crear nuevos formatos de evaluación trascendiendo la acreditación basada en la mera calificación en resultados obtenidos a partir de instrumentos calificatorios.
En el proceso de enseñanza y de aprendizaje se evalúan procesos y productos en tanto estos no sean acabados sino parte de un devenir dinámico. La evaluación es una constante y no sólo se centra en el estudiantado sino que también incluye al colectivo docente y sus prácticas.

3.8.2 Sobre sus características

Procesual: La evaluación parte de un primer diagnóstico que se realiza en el momento que el estudiantado inicia su ciclo escolar y se va resignificando a lo largo de toda la trayectoria. En este proceso se deben definir, explicitar y comunicar criterios de evaluación y co-evaluación. Cada corte evaluativo implica el análisis y valoración de los conocimientos aprendidos por el estudiantado en una relación recíproca que orienta acerca de "cómo vamos" para tomar decisiones de "cómo seguir".

Continua: la evaluación es permanente. Debe trascender la "prueba" y todo momento es propicio para evaluar y para aprender, considerando que la evaluación también genera instancias de enseñanza y de aprendizaje en vista a la acreditación y /o promoción del estudiantado.

Compartida: en este proceso están involucrados todos los actores de la institución; evaluación con y en el colectivo estudiantil; evaluación con y entre docentes. Se evalúa al estudiantado y al mismo tiempo al profesorado para tener una mirada sobre el proceso que es llevado en conjunto, para ver qué reforzar, qué cambiar y qué mantener. Es necesario evaluar la propia práctica docente y acompañarla desde los equipos pedagógicos para enriquecerla desde las miradas conjuntas y compartidas.

Formativa: es poder ver a través de la evaluación una instancia más de aprendizaje en la cual el estudiantado realiza una aprehensión de los conocimientos en sentido amplio.

Variada: la valoración social de la "prueba escrita" como dispositivo hegemónico -en tanto instancia única y definitoria para acreditar y promocionar- es una problemática a revisar. Se consideran también otros recursos como trabajos prácticos, trabajos de investigación, exposiciones orales, participación en clase, evaluación por materialización y defensa de proyectos (proyectos acordados al inicio del año escolar y expuestos sobre el final del año lectivo) y las pruebas a carpeta abierta son, entre otros, instrumentos que también requieren reflexión y pensamiento crítico.

Connotativa: Toda evaluación tiene connotaciones sociales, psicológicas, pedagógicas y técnicas. Es un proceso amplio y complejo. Implica considerar aspectos socioculturales e institucionales que responden a determinadas y variadas ideologías.

Individual y grupal: tiene instancias de trabajo evaluativo en relación a cada estudiante -su tarea y su propio proceso de aprendizaje- y también grupal que exige un trabajo colaborativo y colectivo.

ES COPIA

ADRIANA DÁVILA POTTO
Directora Provincial de Planeamiento y Control de Gestión
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

Estas características forman parte de una concepción pedagógica relativa a la evaluación y subyacen en toda práctica docente. Por tanto, el modo en el que se lleve adelante el proceso evaluativo será coherente con la metodología de trabajo áulico desarrollada durante el ciclo lectivo. Es fundamental que el colectivo docente explicite al estudiantado qué va a evaluar, quiénes intervendrán en la misma y cuándo, socializando el lugar que ocupa la evaluación en el proceso de enseñanza y de aprendizaje y qué criterios se pondrán en juego a la hora de la acreditación y promoción.

Todas estas temáticas en sus diferentes aspectos alcanzarán mayores grados de precisión y concreción a través de un nuevo Régimen Académico bajo un enfoque crítico y emancipador de manera colectiva y democrática.

Para finalizar, se refuerza la concepción emancipatoria de la evaluación como un espacio de encuentro entre estudiantado y docentes, construyendo conocimientos y saberes en un proceso dialógico, reflexivo y crítico que favorece el crecimiento colectivo e individual.

3.9 REFLEXIONES FINALES

El desarrollo de las ideas plasmadas en este Marco Didáctico, producto del esfuerzo y del trabajo del colectivo docente de las escuelas secundarias participantes del proceso de construcción curricular, brinda el encuadre de las prácticas político-pedagógicas que nos atraviesan y nos convocan diariamente en las escuelas que habitamos. Visibiliza nuestras voces, nuestras prácticas, nuestras tensiones, deseos y esperanzas.

> ***Enseñar es suscitar en los y las estudiantes nuevos problemas que no se hubieran planteado fuera de la escuela.***
>
> Sistematización distrital, mayo 2017

3.10 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AAVV. (2017). Pensar la escuela que queremos: disputas entre conocimientos y enseñanzas. Documento de trabajo Mesa Curricular Provincial del mes de junio y julio. Neuquén.

Apple, M. (1986). *Ideología y currículo.* Madrid, España: Ediciones AKAL.

Contreras Domingo, J. (1996). *Enseñanza, Currículum y Profesorado.* Madrid, España. Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica.* Montevideo: Aique.

Da Silva, T. (1997). Descolonizar el curriculum. Estrategias para una pedagogía critica. En *Revista Crítica Educativa N° 2.* Buenos Aires, Argentina: ERRE EME.

Davini, M.C. (2007). *La formación en la práctica docente.* Buenos Aires, Argentina: Paidos.

Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En Camilloni, A. *Corrientes didácticas contemporáneas.* Buenos Aires: Paidós.

Edelstein, G. y Coria, A. (1999). *Imágenes e imaginación: iniciación a la docencia.* Buenos Aires: Kapelusz.

Freire, P. (1985). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación.* México: Paidós.

Freire, P. (2006). *El grito manso.* Buenos Aires: Siglo XXI.

ES COPIA
ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de Desarrollo y Mejora Educativa
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramonti, G. (1984). *Las instituciones educativas: Cara y Ceca.* Buenos Aires: FLACSO.

Gagliardi, R. (1986). Los conceptos estructurantes en el aprendizaje por investigación. En *Revista Enseñanza de las Ciencias*, 4 (1), pp. 30-35.

Garcia, E. (1998) *Hacia una teoría alternativa de los contenidos escolares.* España: Diada

Katz, M. y Rivas, F. (2017) Abordaje sobre dimensiones de la Didáctica General. Documento de trabajo Mesa Curricular Provincial del mes de mayo. Neuquén.

Leis, R. (1990). *El arco y la flecha.* Hvmanitas-CEDEPO.

Palacios, A., Ondarcuhu, L., Palacios, A. y Bosio, M. (2011). *Interdisciplina para armar.* Buenos Aires: Lumen.

Popkewitz, T. (1988) *Paradigma e Ideología en Investigación educativa.* España: Mondadori.

Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum.* Madrid, España: Morata.

Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.* Barcelona, España: Paidós.

Terigi, F. (2010). Conferencia: Las cronologías del aprendizaje: un concepto para pensar trayectorias del aprendizaje. *Jornada de apertura ciclo lectivo 2010.* 23 de febrero, Santa Rosa, La Pampa, Argentina.

ES COPIA

ADRIANA BEATRIZ PORTA
Directora Provincial de Despacho y Mesa de Entrada
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION

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

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

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

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

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

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

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

La legislación educativa vigente establece que la Educación Secundaria se organiza en dos ciclos: un Ciclo Básico Común a todas las Orientaciones y un Ciclo Orientado de carácter diversificado, según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo, (Art. 31 de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, sancionada en 2006, Ley de Educación Técnico Profesional Nº 26'58, Art. 45 de la Ley Orgánica de Educación Provincial N° 2945 sancionada en 2014).

4.1 LA ORGANIZACIÓN DEL CICLO BÁSICO COMÚN

Se define al Ciclo Básico Común (CBC) como un espacio pedagógico de carácter común a todas las modalidades de la Educación Secundaria, comprometido con la formación de carácter general, holística y humanista. Se organiza orientado por las definiciones políticas, pedagógicas y didácticas, las inscripciones teórico metodológicas y los principios políticos pedagógicos, sustentados en los Marcos Socio Político Pedagógico y Didáctico de este Diseño Curricular.
El diseño del Ciclo Básico Común debe configurarse como un sistema de garantías de los tramos del Derecho a la Educación - ingreso, permanencia, reingreso - y como un objetivo facilitador de la movilidad del estudiantado entre modalidades y entre geografías jurisdiccionales e interjurisdiccionales.
La estructura organizativa de la Escuela Secundaria en general y del Ciclo Básico Común en particular, se definen desde el campo de los Derechos Humanos Fundamentales y el Derecho Social a la Educación, desde los principios de Justicia Curricular, Gratuidad, Obligatoriedad, Interculturalidad, Igualdad Educativa y Pluriversalidad como soportes éticos, políticos y pedagógicos, de concreción de una real Inclusión Educativa. En ese sentido, se la entiende como habilitadora de trayectorias escolares que reconocen, respetan y atienden tanto la diversidad como la singularidad del estudiantado y que, al mismo tiempo, promueve que cada estudiante no sólo esté dentro de las escuelas sino que, fundamentalmente, sea y se sienta parte del colectivo institucional en condición de igualdad.
El CBC habilita situaciones y relaciones pedagógicas en las que estudiantes y docentes socializan, construyen, se apropian de conocimientos, saberes, técnicas y metodologías fundamentales para avanzar hacia los desarrollos de la formación específica del Ciclo Orientado y hacia una conquista de progresiva autonomía intelectual para interpretar la realidad social e intervenir en ella.
La organización, secuencia y tiempo de la estructura organizativa de la Escuela Secundaria y las decisiones sobre el ordenamiento y articulación de los Ciclos se fundamenta en las definiciones respecto de la identidad pedagógica de cada uno de ellos, sus aportes a la formación y la direccionalidad y contenidos de la formación general y de la formación específica.
Para el Ciclo Básico Común se acuerda en las siguientes premisas:

a) El estudiantado debe encontrar en él un cuerpo de conocimientos socialmente relevantes y culturalmente pertinentes, que lo inscriba críticamente en el mundo y en la sociedad que habita.

ES COPIA
Dirección Provincial de Planeamiento y Gestión de Políticas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION

b) Que dicho cuerpo de conocimientos alcance esa relevancia y pertinencia en tanto se ofrezca de manera sólida y en condiciones de igualdad, en un proceso continuo y regular.

c) Ese corpus epistemológico debe dirigirse a una aprehensión holística, compleja y crítica del mundo y de la sociedad por parte del estudiantado.

d) Para que dicho proceso tenga lugar, se debe atender necesariamente a los procesos de maduración cognitiva y emocional.

e) Dicha maduración cognitiva va alcanzando un progresivo desarrollo en el momento del pensamiento abstracto que, para el estudiantado que habita las escuelas secundarias, ocurre promediando la finalización del segundo y comienzos del tercer año (salvando las diferencias individuales y culturales), en el marco de la construcción social de las subjetividades adolescentes y juveniles.

f) La formación general debe darse a lo largo de la trayectoria escolar y no es un espacio que concluye abruptamente cuando cada estudiante inicia el Ciclo Orientado.

g) La formación de carácter general, universal/pluriversal, es la que posibilita instituir una base epistemológica capaz de incorporar en forma permanente y autónoma, los constantes desarrollos científicos, tecnológicos, artísticos.

h) La formación general de carácter relacional y complejo es necesaria para comprender e intervenir en los campos de la producción y del trabajo, atendiendo resultados de estudios e investigaciones que demuestran consistentemente la necesidad de este tipo de formación para enfrentar los vertiginosos cambios tecnológicos que reconfiguran dichos ámbitos de intervención humana.

La organización de la Escuela Secundaria, como se ha expresado, debe ser solidaria con el objetivo central de ordenar condiciones materiales y simbólicas que hagan efectivo el acceso, la permanencia, el reingreso, el egreso y la recurrencia al Sistema Educativo.
Esta organización, a su vez, asume el compromiso de garantía respecto de la estabilidad laboral y de las condiciones de trabajo de la docencia en estricto respeto por lo normado en la legislación vigente.
Los Ciclos se organizan como espacios curriculares de formación general y formación específica articulados en torno a criterios pedagógicos didácticos que doten de unidad y significatividad a los procesos de enseñanza y de aprendizaje y a la construcción de experiencias escolares situadas.
Por la identidad de la Escuela Secundaria como tramo obligatorio del Sistema Educativo, se resguardan los tiempos pedagógicos de formación general compartida por el conjunto de modalidades de la Educación Secundaria y los tiempos personales necesarios a una elección informada de la Orientación.

ES COPIA

ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Secundaria y Media de Enseñanza
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION

4.2 ORGANIZACIÓN E IDENTIDAD DE LOS CICLOS DE LA ESCUELA SECUNDARIA

1) Escuela Secundaria Orientada y Escuela Secundaria Técnico Profesional

1.1) Un Ciclo Básico Común de formación general de dos años y, para la Modalidad Técnico-Profesional, también con espacios de formación específica;

1.2) Un Interciclo – Espacio de Enlace Pedagógico – para el Tercer Año de la Escuela Secundaria, con objetivos de continuar y afianzar la formación general básica e introducir, con carácter orientador, la formación específica pertinente a las Orientaciones del Ciclo Superior. El Tercer Año se organiza como propuesta curricular que, en las dimensiones cognoscitivas, sociales y psicológicas combina continuidad de la formación general con la presentación de la formación específica y tiempo para una elección autónoma e informada. Los criterios de articulación horizontal, - intra-ciclo y vertical, - inter-ciclos, posibilitan recorridos formativos coherentes mediante una planificación secuenciada y relacional entre la formación general y la formación específica. Las notas distintivas del Tercer Año responden a esta doble articulación en el marco de un Diseño Curricular que promueve continuidad, profundidad, complejización y relación creciente de y entre los aprendizajes que el estudiantado va construyendo a lo largo de su recorrido por la Escuela Secundaria.

1.3) Un Ciclo Superior Orientado de dos años para la Escuela Secundaria Orientada y de tres años para la Escuela Secundaria Técnico Profesional.

2) Escuela Secundaria Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos

2.1) Un Ciclo Básico Común de Formación General de dos años.
En la provincia de Neuquén, la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos se organiza en trayectos de formación de tres y cuatro años según franjas etarias.
Las decisiones de fundamentos curriculares tomadas, atienden y entienden las características de la población escolar de la Modalidad, valoran los esfuerzos por reingresar al sistema, conquistar la culminación de los estudios secundarios y avanzar, si así lo deciden, hacia estudios superiores. También identifican, analizan e interpretan las 'marcas' que portan de experiencias escolares que no pudieron concluirse.
Este conjunto de decisiones orientan la presencia de una formación general relevante y significativa, que permita potenciar una ciudadanía emancipadora, proseguir estudios superiores y posibilite acceder al trabajo digno y satisfactorio.
Organizar en un pie de igualdad el Ciclo Básico Común de la escuela Secundaria de Jóvenes y Adultos en sus dos trayectos de formación, es de fundamental valía para que el colectivo estudiantil se sienta

ES COPIA

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

contenido y respetado pedagógicamente en sus intereses y motivaciones por aprender y conocer, se habiliten como protagonistas de experiencias colectivas de construcción de conocimientos relevantes y significativos y se autoricen a concluir los estudios secundarios a los que tienen derecho.
Desde el principio de Igualdad Educativa y Justicia Curricular formar parte de un Ciclo Básico y 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.

2.2) Un Ciclo Superior Orientado de dos años para el trayecto de 4 años de escolaridad.

2.3) Un Ciclo Superior Orientado de un año para el trayecto de 3 años de escolaridad.

ES COPIA

ADRIANA DEL VALLE PEREIRO
Directora Provincial de Educación
Despacho de Secretaría de Dirección
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

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

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

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

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

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

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

5 FUNDAMENTOS Y OBJETIVOS DEL CICLO BÁSICO COMÚN

5.1 FUNDAMENTOS

El Ciclo Básico Común se presenta como un tramo de la escolaridad secundaria construido sobre uno de los principios fundamentales que sostienen este Diseño Curricular: el Derecho Social a la Educación.

En este sentido, su carácter *Básico* se entiende "en el sentido de abarcar una serie de conocimientos, reconocidos como indispensables." (Aporte distrital). Supone ciertos conocimientos que se consideran social y culturalmente relevantes y forman parte de la base constitutiva de una formación respecto de ciertos sentidos sociales que se "construyen desde la pluriversalidad de saberes en el reconocimiento de la diversidad cultural y de género" (Aporte distrital.). Esto implica construir definiciones acerca de 'lo común' que son siempre dinámicas pensando en aquello que, en un momento histórico determinado, se considera que es significativo y, por lo tanto, necesario enseñar al colectivo estudiantil de adolescentes, jóvenes y adultos/adultas de la provincia de Neuquén para garantizar el derecho a la educación en condiciones de igualdad. Es necesario comprender que la definición del Ciclo Básico se construye desde el conjunto de conocimientos comunes que brinda el tramo educativo y no en una dimensión meramente cuantitativa determinada por la duración en años. En todo caso, la definición de esa dimensión está supeditada a las decisiones respecto de los saberes que se consideran relevantes, necesarios y en tanto constituyen la base, entendida como soporte, para la construcción de nuevos conocimientos tanto dentro del sistema educativo como a lo largo de la vida.

El Ciclo Básico se originó en los años '60 con el objetivo de superar la segmentación entre las diversas instituciones[30] de la Educación Secundaria que implicaba circuitos diferenciados según el sector social de procedencia. Recuperando esta matriz, el CBC se constituye hoy en un espacio de la escuela secundaria que evita institucionalizar estas segmentaciones sin posibilidad de movilidad entre modalidades[31].

El CBC no debe marcar un límite taxativo entre la formación general y la formación específica. Por el contrario, se identifica como un espacio de formación de carácter general con potencialidad para dialogar con la formación específica que corresponde a las Modalidades de la Educación Secundaria y a las Orientaciones del Ciclo Superior.

Lo común permite, de este modo, trascender la profunda fragmentación que existe actualmente entre las diversas instituciones de educación secundaria. Fragmentación que ha resultado en la constitución de cada escuela como una "isla" -que sólo responde a sus propios criterios y principios- y la profundización de condiciones desiguales entre las mismas[32].

---

30 Normal, Comercial, Nacional, Técnica.

31 Refiere a las modalidades explicitadas en la Ley Nacional de Educación.

32 Diversas investigaciones han estudiado el fenómeno de la fragmentación educativa (Tiramonti 2004, 2009, Kessler 2002) en el marco de procesos de fragmentación social. A diferencia de los análisis que se realizaron en la década del '80 refiriendo a la segmentación, actualmente se habla de la fragmentación como un proceso cualitativamente diferente. Mientras que los segmentos remiten a circuitos diferenciados articulados en un espacio común, los fragmentos no se reconocen como parte de un terreno común, no es posible reconocer continuidad entre los mismos, con lo cual se torna difícil sostener la idea de 'sistema'.

ES COPIA
ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de E...
CONSEJO PROVINCIAL DE EDU...

Por otra parte, los procesos de fragmentación lesionan el derecho a la educación al obstaculizar una de las condiciones básicas para su garantía: la movilidad del estudiantado por las distintas instituciones de la provincia. Un diagnóstico generalizado entre quienes habitan la escuela secundaria remite a las dificultades que se les presentan a estudiantes que deben afrontar, por diversos motivos, el cambio de una institución a otra. La profundización de las diferencias existentes entre las propuestas educativas que ofrecen las instituciones (con pocos puntos de contacto entre sí), produce obstáculos que derivan, en muchos casos, en la discontinuidad de la trayectoria educativa, inhabilitando la permanencia o el reingreso en la escolaridad secundaria.
El Ciclo Básico Común facilita la circulación entre escuelas secundarias que difieren no sólo en su ubicación geográfica y en la Modalidad sino también en sus proyectos institucionales, lo que permite:

- Que estudiantes de toda la provincia puedan estudiar en cualquiera de las escuelas neuquinas teniendo la certeza de que hay una base de conocimientos que trasciende la especificidad de una escuela y están garantizados en cada una de ellas;
- Enseñar los mismos contenidos, con niveles de complejidad creciente, asegura el principio de igualdad y evita la discriminación y desvalorización entre y desde las instituciones escolares.
- La posibilidad de cambio de instituciones (cambio de escuelas) sin complejos sistemas de exámenes de equivalencias, asegurando, en primer lugar, la permanencia y fortaleciendo la continuidad en el sistema educativo;
- Superar la distinción de las escuelas según criterios de selectividad y calidad construida en el imaginario social que obstruye el principio de justicia curricular.

En este sentido, 'lo común' se constituye en un modo de garantizar igualdad, al "permitir a estudiantes rurales y urbanos, de sectores más y menos favorecidos acceder a conocimientos comunes", generando "el conjunto de condiciones y de prácticas que permiten el acceso a la educación, al conocimiento y a la participación de un cuerpo de conocimientos de lo común (general, universal) del cual nadie puede ser excluido" (Aporte Distrital). De este modo, un Ciclo Básico Común permite darle concreción al principio de Justicia Curricular, entendiendo que el estudiantado debe tener igualdad en las posibilidades de acceso a una formación curricular equiparable o equivalente en toda la provincia.
La construcción de condiciones de igualdad permite, al mismo tiempo, el reconocimiento y la habilitación de diversas trayectorias. Este es un aspecto central en el diseño de una escuela secundaria universal, en tanto tensiona su matriz fundacional de carácter selectivo y elitista.
Por todo esto, se entiende que el carácter *Básico y Común* se sostiene sobre la consideración de la igualdad como principio fundamental, en su articulación con *lo singular, lo particular y la diversidad*. La igualdad debe ser comprendida no como un objetivo a alcanzar en el futuro sino como un punto de partida (Dussel y Southwell, 2004), como un supuesto incuestionable que debe materializarse y verificarse en cada instancia de la práctica educativa.
Otro de los fundamentos centrales para la organización de un Ciclo Básico Común, es la libre y sólida formación de lo común con la posibilidad de acceso a una Orientación o especificidad, que habilite la construcción de la elección vocacional. En este sentido, este CBC se relaciona con la "necesidad de una pedagogía que acompañe el proceso de madurez, emocional e intelectual" de adolescentes, jóvenes y adultos/adultas,

ESCOPIA

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

ofreciéndoles "la posibilidad de elegir de manera emancipatoria una nueva trayectoria habiendo transitado una experiencia educativa que sustente su elección" (Aportes distritales), como parte de la construcción de un proyecto vital. Por esa razón, es fundamental que los contenidos de este Ciclo "tengan la misma solidez y validez como base indispensable para la construcción del conocimiento en el Ciclo Orientado de cada Modalidad" (Aporte distrital).
La articulación entre la Educación Primaria y Secundaria es otro de los fundamentos centrales que sostiene la necesidad de un Ciclo Básico Común como "puerta de entrada a la Escuela Secundaria". Esto tiene que ver no sólo con un carácter transicional entre dos niveles sino también con el compromiso de acompañar "los primeros pasos sosteniendo el derecho del estudiantado a ingresar, transitar, promover y egresar de la escuela secundaria" (Aporte distrital) aprendiendo nuevas formas de "ser estudiantes". En el ingreso a la escuela secundaria, la dimensión vincular es el punto de partida para la formación de grupos y nuevas relaciones sociales que serán condiciones centrales en el aprendizaje.
El carácter "Básico" también implica profundizar y complejizar los contenidos de la Educación Primaria y ofrecer las herramientas cognitivas necesarias que permitan al estudiantado abordar contenidos complejos en cualquier Orientación que elijan, favoreciendo su autonomía en el contexto de un currículum emancipador. En este sentido, una de las condiciones fundamentales para esta articulación se encuentra en una organización curricular que promueva la profundización y complejización del carácter interdisciplinar propio de la escuela primaria.
El CBC no puede olvidar su rol articulador pedagógico en la continuidad con el Nivel Inicial y Primario, y garantizar una educación continua en cuanto a los sentidos sociales del ámbito escolar.

5.2 OBJETIVOS

5.2.1 En relación al derecho y a los principios político-educativos

- Garantizar el acceso, la permanencia, el egreso y el reingreso del estudiantado en la escuela secundaria, ofreciendo una experiencia escolar que lo reconozca como sujeto de derecho y lo incluya como protagonista de su proceso formativo.
- Promover un trayecto formativo en el espacio del Ciclo Básico Común que, desde los principios político-educativos consagrados en este Diseño Curricular, resguarde la igualdad de oportunidades, de posibilidades y el reconocimiento de la diversidad para el colectivo estudiantil.
- Promover una formación básica y común que posibilite la orientación oportuna del estudiantado en la elección de instituciones y Modalidades de la educación secundaria.
- Diseñar e implementar trayectos de formación comunes para todo el estudiantado del conjunto de escuelas secundarias provinciales que se desarrollen en experiencias pedagógicas institucionales relevantes.

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

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

- Articular la formación del Ciclo Básico Común con la experiencia escolar del Nivel Primario, a los efectos de posibilitar un pasaje que fortalezca la confianza del estudiantado en sí mismo para proseguir estudios secundarios.
- Promover estrategias de articulación entre Modalidades y Ciclos de la Escuela Secundaria que permitan al estudiantado decidir, desde el reconocimiento de sus intereses, respecto de sus pasajes inter-ciclos e inter-modalidades, en tanto condiciones para asegurar la permanencia y el egreso.
- Brindar las herramientas necesarias para la continuidad de los estudios secundarios, generando estrategias que permitan la elección fundada y decidida con autonomía, de las orientaciones del ciclo superior.

5.2.3 En relación al estudiantado y los enfoques de enseñanza y de aprendizaje

- Propiciar el trabajo interdisciplinario, el pluralismo metodológico y la vinculación con problemas que provoquen desafíos cognitivos, para estimular aprendizajes significativos y colaborativos que proyecten intervenciones en los distintos campos de la realidad social.
- Garantizar el conjunto de saberes, conocimientos y metodologías que constituyen la red de soportes necesarios para avanzar en los órdenes de complejidad y especificidad de los contenidos propios del Ciclo Superior Orientado.
- Promover una participación activa del estudiantado en el trabajo con los contenidos escolares, en la construcción de conocimientos y de experiencias escolares necesarios a la elaboración de proyectos individuales y colectivos.
- Contribuir, desde la organización institucional y las experiencias educativas, a la formación del estudiantado en el ejercicio de una ciudadanía crítica, participativa y solidaria, con protagonismo para decidir e intervenir en la realidad social, en vistas a su constitución como un sujeto ético y político.
- Favorecer el abordaje, experimentación e intervención en aspectos de la realidad desde una construcción interdisciplinar, superando la visión fragmentada de las disciplinas y contenidos.
- Atender las trayectorias educativas respetando la diversidad de modo situado y en contexto.
- Favorecer aprendizajes significativos, desde la organización de formatos curriculares que estimulen la participación; la intervención entre pares; la interpretación y comprensión de fenómenos y procesos; y el ensayo fundamentado de soluciones en los procesos de aprendizaje.

5.3 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Dussel, I. y Southwell, M. (2004). La escuela y la igualdad: renovar la apuesta. *El Monitor*, 1.

Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada.* Buenos Aires: UNESCO.

Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media.* Buenos Aires: Manantial.

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

6 PERSPECTIVAS Y ÁREAS DE CONOCIMIENTO

6.1 INTRODUCCIÓN.

Las inscripciones teóricas, los principios y las definiciones metodológicas expresadas en los Marcos Socio Político Pedagógico y Didáctico del Diseño Curricular, orientan las decisiones respecto de su estructura académica, que se concreta en una selección justificada de Perspectivas y Áreas Curriculares.

Las **Perspectivas** constituyen enfoques filosóficos, epistémicos, pedagógicos y didácticos que otorgan direccionalidad a los procesos de enseñanza y de aprendizaje y configuran la experiencia escolar. Definen políticas que organizan contenidos, otorgan sentidos culturales a las relaciones pedagógicas, e instituyen modos de gobierno y organización escolar. Implican formas de ser y estar en la escuela secundaria.

Derechos Humanos, Género, Interculturalidad, Ambiental e Inclusión Educativa se constituyen en soportes ético políticos necesarios, para conquistar el objetivo de una Escuela y una Educación Secundaria democrática, justa y liberadora.

Se define al **Área** [33] como una forma de organización que integra objetivos, contenidos, metodologías, recursos y modos de evaluación en torno de ejes orientadores y no de una mera yuxtaposición de contenidos. Constituye, por una parte, una totalidad estructurante de un conjunto integrado y coherente de conceptos, principios, generalizaciones y, por otra, una subestructura dinamizante que comprende las perspectivas del colectivo que aprende.

El Área es una estructura participativa que implica el aporte común, la construcción cooperativa del quehacer no sólo desde la perspectiva de la organización de los contenidos, sino también, desde el análisis de las formas concretas más adecuadas de llevar al aula dicha organización, la planificación de las tareas y la realización de un trabajo compartido de diagnóstico, apoyo, seguimiento y evaluación.

El Área constituye una estructura de organización de conocimientos y saberes alrededor de ejes estructurantes, núcleos problemáticos de áreas y nudos disciplinarios que configuran la experiencia escolar vinculando propósitos, objetivos y la construcción metodológica para superar la tradicional planificación topicada.

Supera la división en asignaturas para poner el foco en las experiencias de enseñanza y de aprendizaje que son relevantes de diseñar, implementar y evaluar en contextos y realidades concretas.

Para el Ciclo Básico Común, las áreas se conforman atendiendo a criterios de: interdisciplinariedad, de especificidad de formación según la modalidad de la escuela secundaria y por el enfoque integrador para comprender el objeto de estudio – enseñanza.

En cuanto al **criterio de interdisciplinariedad**, el área está constituida por un conjunto de disciplinas que se consideran en principio como epistemológicamente afines y que interactúan regularmente entre sí de modo tal que configuran una unidad didáctica. En tal sentido, se presentan las áreas de Ciencias Sociales, Políticas y Económicas; Ciencias Naturales; Lenguajes y Producción Cultural; Matemática e Informática.

Respecto del **criterio de especificidad de formación**, se conforman las áreas de Tecnología y Tecnología Agropecuaria. Ambas contemplan la especificidad de la

33 Se toma el concepto de área del Diseño Curricular del Ciclo Básico Común Unificado de la provincia de Río Negro. Resolución 964/86 del CPE Río Negro

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

Escuela Secundaria Modalidad Técnico Profesional; se configuran y organizan como un espacio de reunión y aproximación entre los docentes que las integran, con el propósito principal de construir un enfoque y una organización articuladora en torno a problemáticas y proyectos vinculados al diseño, la gestión y el desarrollo socio productivo.

El tercer **criterio - de enfoque integrador -**, es aplicado a Educación Física Integral, un área definida por: la complejidad del objeto de estudio y su abordaje desde distintos enfoques teóricos; el redimensionamiento de los propósitos de formación y sus efectivas posibilidades de diálogo con otras áreas.

En síntesis, el Área se presenta como un encuentro planificado de conocimientos y saberes que permiten ampliar y complejizar las epistemes y como una estructura abierta y dialógica de construcción de formas de organización y división del trabajo docente.

La estructura académica del Diseño Curricular contiene **Espacios Curriculares Inter Áreas**, indispensables para educar en el protagonismo, la sensibilidad y la comprehensión de lo social.

Comunicación y Medios, con su propuesta de abordaje de prácticas socioculturales y semióticas de comunicación y de difusión, se instituye en el marco del diálogo entre las áreas de Ciencias Sociales, Políticas y Económicas y Lenguajes y Producción Cultural.

Educación Sexual Integral formaliza pedagógicamente en el plano de este Diseño Curricular, un derecho de la niñez y la adolescencia consagrado por Ley N° 26.150 y regulado por Resolución N° 45/08 del Consejo Federal de Educación. La multidimensionalidad y el carácter holístico de los ejes de conocimientos y saberes que deben ser enseñados, definen claramente a la Educación Sexual Integral como espacio curricular inter área.

Perspectivas, Áreas y Espacios Curriculares Inter – Áreas, organizan conocimientos y saberes en orden de la complejidad, relevancia social y pertinencia cultural, con la inclusión de aquellos que dan cuenta de las nuevas coordenadas culturales como Informática, Filosofía, Educación Sexual Integral, Teatro, Danza, Lenguas preexistentes, entre otras.

6.2 PERSPECTIVAS DE FORMACIÓN Y ACTUACIÓN EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

6.2.1 INTRODUCCIÓN

Se define a las Perspectivas como el conjunto de enfoques filosóficos, epistémicos, políticos y pedagógicos que direccionan la construcción de la experiencia escolar en los campos de la cultura institucional, las relaciones pedagógicas y las prácticas curriculares. Este conjunto formativo incluye las Perspectivas en Derechos Humanos, Género, Interculturalidad, Ambiental e Inclusión Educativa.

Las perspectivas, en tanto enfoques paradigmáticos, tienen presencia en el conjunto de áreas curriculares con niveles de concreción en sus fundamentos epistemológicos y didácticos, en las decisiones respecto de la estructura y secuencia de contenidos y en los criterios que articulan sus construcciones metodológicas específicas.

Su carácter de fundamentos y soportes de las prácticas sociales y pedagógicas que tienen lugar en la Escuela Secundaria, hacen de las Perspectivas herramientas organizadoras de la vida escolar, patrones de formación y de actuación que acompañan las trayectorias educativas durante toda la escolaridad. Se enfatiza su

ES COPIA

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

condición de enfoques filosóficos, epistemológicos, políticos y pedagógicos y su carácter de transversalidad respecto de todas las áreas del conocimiento para proponer el tratamiento de las temáticas de relevancia social, política, económica y cultural que se constituyen en agenda pública y que la escuela secundaria debe incorporar permanentemente.

En este sentido, las Perspectivas alientan que 'entre' a la escuela la experiencia colectiva para ser trabajada desde las dimensiones éticas, ideológicas, intelectuales y propositivas co-constitutivas de la 'cuestión educativa', con el aporte de las diferentes áreas del conocimiento.

Es importante entender la constitución subjetiva en tanto "producto de prácticas discursivas que promueven modos de ser estar y hacer en y con el mundo, una construcción situada" (MGSPP, p. 28). Se parte de considerar a la subjetividad como una construcción esencialmente social, asumida y vivida por las personas en sus existencias particulares. La subjetividad se manufactura socialmente y encarna singularidades psíquicas, en aquello que nos constituye individualmente, en existencias únicas e irrepetibles.

En este sentido, como lo expone el Marco Socio Político Pedagógico, las instituciones familia y escuela se vuelven relevantes en la construcción de esas subjetividades, las que podrán posicionarse como protagonistas en tanto la educación les posibilite deconstruir concepciones instaladas, naturalizadas, devolviéndoles su carácter histórico y político.

Las Perspectivas se conciben como un volver a la teoría, como una enseñanza rigurosa basada en conceptos que se historizan y se contextualizan confiriéndoles identidad semántica para promover debates y conquistar aprendizajes complejos, holísticos que permitan aprehender la totalidad de lo social.

Las Perspectivas también alientan a interrogar las condiciones de producción histórica de conocimientos y saberes, alojan prácticas y relaciones sensibles y comprometidas con la justicia educativa. Por otro lado, orientan la producción colectiva de las Identidades Institucionales, interpretadas como procesos dinámicos de construcción de sentidos compartidos, siempre sujetos a mutaciones en las cambiantes condiciones socio históricas.

La escuela es una institución que con todas sus contradicciones debe ser considerada como espacio de lucha y de producción de significados acerca del mundo y de la sociedad.

En este sentido, la incorporación de las diferentes perspectivas a la estructura curricular, debe concebirse como un cambio cualitativo puesto que las mismas pueden coadyuvar a la conformación de un currículum como práctica y de una escuela más histórica, más política, más teórica, más crítica, más emancipadora y más decolonizante.

En síntesis, las Perspectivas constituyen enfoques críticos de formación, se sostienen, socializan y enseñan procesos y conquistas de derechos políticos, sociales, económicos y culturales y promueven la participación en la dinámica democrática de la sociedad.

Propósitos Generales de las Perspectivas

- Promover el abordaje en su totalidad y/o en su profundidad de aquellas problemáticas de relevancia social y política que la escuela no puede desoír.
- Recuperar el relato, la narración, la-s memoria-s, es decir, la historización del mundo y los pueblos a través de la palabra como condición fundante de cualquier proceso transmisor de cultura.

ES COPIA

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

- Construir nuevos regímenes de verdad que enuncien historias, lenguajes e imaginarios no ligados a los poderes institucionales, políticos y económicos vigentes.
- Interrogar las condiciones de producción histórica del conocimiento considerado verdadero.
- Promover la edificación de lazos sociales solidarios que habiliten las prácticas interculturales, la valorización de los bienes comunes y las identidades, y la construcción de significados culturales para el desarrollo democrático de la sociedad.

6.2.2 DERECHOS HUMANOS

EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

En los procesos de formación y construcción de la experiencia escolar mediante un enfoque inscripto en el paradigma de los Derechos Humanos hay dos cuestiones a enfrentar: el pensamiento débil y la socialización adaptada.
Se conceptualiza al **pensamiento débil** como aquel en el que no hay lugar para el desarrollo de la capacidad de pensar, imaginar, criticar, emitir juicios y reflexionar. Está sujeto a un tipo de educación prescriptiva y tecnocrática que anula la posibilidad de formar el carácter deliberante del sujeto para interpretar, proyectar, actuar, trivializando y reduciendo la vida en todos sus aspectos y minimizando al mismo tiempo el lenguaje, al restarle fuerza al significado semántico.
La educación en el pensamiento débil pretende un proceso de **socialización** eficiente, de acomodación al orden interpretado como un orden irreversible, como un hecho ajeno a la intervención humana y a la valoración ética, elimina la duda y la discrepancia, no contextualiza históricamente los hechos sociales y políticos. Conforma estructuras mentales de carácter complaciente, sin lugar para la creatividad y la imaginación, base del conformismo social. Configura un orden educativo que anula la voluntad, inhibe la conciencia y reduce los valores éticos al interés individual como interés privado, desligado de la ética como práctica social comprometida.

El pensamiento débil adapta y socializa en el social conformismo

La **adaptación** se refiere a una especie de conformidad que permite que quienes dominan sean obedecidos pues los sujetos dominados están constituidos de tal forma que consideran o bien que para ellos hay otros rasgos del mundo más importantes que su actual subordinación / o bien que no hay posibilidad de un régimen alternativo. En este último caso, el núcleo duro de la adaptación es el sentido de inevitabilidad, la obediencia por ignorancia de cualquier tipo de alternativa.
Y la causa que produce adaptación – mecanismo de sometimiento por su efecto de dominación ideológica – se encuentra en una determinada distribución social del conocimiento y de la ignorancia (Therborn, G., 1987, p. 76).

Puntos de partida para una Educación en y desde los Derechos Humanos

1) La interpelación crítica y la pregunta inquieta que orienta la indagación respecto de los Derechos Humanos, entendiendo que:

> Indagar sobre la construcción del Sistema Educativo y del Derecho a la Educación (y de los Derechos Humanos en general) significa preguntarnos por aquellos procesos sociales, políticos y culturales que contribuyen a esa construcción y por los que la impiden y la retardan.

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

> Significa sobre todo, preguntarnos por los sujetos históricos que han hecho avanzar la conciencia de los derechos y específicamente del derecho a la educación. (Arroyo, M., 2006, p. 124)

2) La presencia de los Derechos Humanos como currículo, organización escolar y relación pedagógica porque como sostiene la APDH (2012)

> (...) la experiencia histórica del atropello a los derechos humanos sufrido por nuestro pueblo; las condiciones materiales del desarrollo capitalista en su fase actual; el reconocimiento de nuevos derechos a las minorías – entre otras condiciones- reclama de la escuela pública la asunción de un papel nodal para las nuevas generaciones y es, ser el motor de la construcción de una cultura de los derechos humanos. (p. 6)

En este sentido, se ve la necesidad de proponer acciones que conduzcan, progresivamente, a una transformación en la cultura escolar que devenga en posibilidad efectiva de instituir los DDHH como paradigma ético en la formación del estudiantado.

3) La comprensión de que las ideas claras y la fundamentación inequívoca sobre los Derechos Humanos no tienen en sí mismas la capacidad de fundar prácticas, en todo caso la idea es "que los Derechos Humanos se aprenden como efectos de testimonios, como compromiso, como práctica y no como deducción de primeros principios" (Follari, 2010, p.11).

4) El reconocimiento y comprensión respecto de las propiedades co-constitutivas de los DD HH:

a) Universalidad e Inalienabilidad: los sujetos son titulares del derecho. No se puede renunciar, ni se puede privar del derecho; debe garantizarse una base igualitaria para el acceso, el ejercicio, el goce y no pueden ser limitados ni expropiados por otros.
b) Indivisibilidad e Interdependencia: en tanto sostén de la dignidad de la persona, es un derecho interrelacionado que para realizarse, exige de la realización de otros DDHH tales como la salud, la alimentación entre otros.
c) Disponibilidad de instituciones, docentes, recursos, programas de enseñanza en cantidades suficientes y en condiciones adecuadas desde el principio de Gratuidad por tratarse de un Derecho de Prestación.
d) Accesibilidad para todos y todas. El concepto de accesibilidad implica no discriminación ni de género, ni de etnia, ni de clase y contempla la accesibilidad material, económica y cultural, la accesibilidad a formas, contenidos, programas, métodos pedagógicos que deben ser pertinentes, relevantes y significativos para los sujetos del derecho. El criterio de accesibilidad promueve el deber de desarrollar propuestas educativas sensibles a los contextos culturales y sociales de nuestros estudiantes, respetuosos de las diferencias, el pluriculturalismo y los derechos fundamentales.

Por lo tanto, educar en Derechos Humanos exige una formación que dispute con los enfoques y paradigmas mercantilistas e individualistas desde un proyecto político educativo, que entiende a la Educación como un valor socialmente compartido y una necesidad humana que "se postula desde el principio de igualdad", (Bobbio, 1991, p. 459).

ES COPIA

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

Los Derechos Humanos: Un campo de disputas

El desarrollo anterior plantea entonces que los Derechos Humanos lejos de ser naturales, universales, derivados de la razón y auto-evidentes, son un producto histórico y cultural controversial. En efecto, los Derechos Humanos son un verdadero campo de disputas en el que diferentes colectivos sociales dotados de posiciones diferenciales de poder se disputan su significado, su contenido y su praxis.

La posición hegemónica que se ha desarrollado de los Derechos Humanos es la que ha instalado el desarrollo capitalista occidental y su formulación política preferida: la democracia formal representativa. Es una concepción basada en una idea individualista y atomista de la condición humana que le otorga un fuerte predominio a los derechos civiles y políticos y, en particular, al derecho de propiedad privada. Sobre esta base de raigambre liberal, postula una falsa universalidad –inspirada en la supuesta superioridad moral y cultural de Occidente- y, de esta forma, despoja a los Derechos Humanos de su sentido ético y emancipador.

En contrapartida, la posición contra-hegemónica de los Derechos Humanos, los considera como necesidades sociales objetivadas producto de la lucha de los pueblos por la emancipación política y social. Esta posición plantea una postura integral e indivisible de los Derechos Humanos que no le concede primacía a los derechos de carácter individual por sobre los derechos de naturaleza colectiva, es decir, los derechos económicos, sociales y culturales. A su vez, esta postura contra-hegemónica señala que los Derechos Humanos son exigibles, esto es, que el Estado se encuentra en una posición de garante frente a los individuos y grupos titulares de los derechos, y que su incumplimiento acarrea responsabilidad jurídica internacional por parte del Estado garante.

Descolonizando los Derechos Humanos

Es usual que, aún desde una mirada contra-hegemónica de los Derechos Humanos, se señale a Auschwitz –símbolo del genocidio perpetrado por el nazismo en Europa- como el punto de inflexión en materia de Derechos Humanos para la humanidad toda. El mismo Theodor Adorno (1998), en *La educación después de Auschwitz*, planteará que "*cualquier debate sobre los ideales de la educación es vano e indiferente en comparación con el de que Auschwitz no se repita. Es la barbarie contra la que se dirige toda educación*"(p.119).

Y si bien, desde una mirada contra-hegemónica de los Derechos Humanos, se comparte la denuncia de los crímenes del nazismo, no puede dejar de observarse que la formulación de Adorno sigue presa de una visión eurocéntrica de la historia humana. El autor presupone que Auschwitz, más que ningún otro evento de violencia masiva, representó un quiebre histórico en la civilización. Soslaya este planteo que, tras su máscara de progreso civilizatorio, la modernidad capitalista advino a este mundo conquistando y saqueando poblaciones y territorios con toda su carga de violencia y muerte.

Es por eso que, en la tarea de otorgar poder a los pueblos que tratan de construir soluciones emancipadoras más allá de la modernidad occidental y el capitalismo, urge que también en el terreno de los Derechos Humanos se conquiste una mirada decolonial. Para ello, es necesario ir a la raíz de la modernidad occidental y capitalista que produjo el mayor genocidio que registra la historia humana –mucho antes que Auschwitz-: la conquista de Abya Yala[34] y África. Y junto con ello, el proyecto de

34 En correspondencia con el Documento de la Perspectiva Intercultural y el Área Ciencias Sociales, Políticas y Económicas, se recupera el término que el pueblo Kuna (actual Panamá) le daba a América.

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

olvido más gigantesco del que se tenga memoria mediante el desarrollo de ciencias sociales y humanísticas cómplices epistemológicas de los poderes imperiales genocidas.

En estas circunstancias, entonces, construir una concepción de Derechos Humanos contra-hegemónica y decolonial es, antes que nada, una tarea epistemológica. Y para ello, y siguiendo a Santos (2010), se deben establecer los derechos fundadores que fueron suprimidos por el colonialismo occidental y la modernidad capitalista. Derechos fundadores o derechos originales, sinónimos para denunciar los crímenes de la expansión colonial sobre los cuales la modernidad occidental cimentó sus edificios económicos, políticos, culturales y epistemológicos.

Los derechos originales, por tanto, no son los derechos naturales de la tradición idealista y liberal de occidente; son derechos originales que existen solamente para señalar la perpetración de injusticias-originales, es más, hasta se podría llegar a señalar que no son derechos originales sino más bien injusticias-originales. Reivindicar estos derechos posibilitará abrir las instituciones educativas a una concepción de Derechos Humanos también emancipadora y decolonial.

El derecho a llevar el capitalismo histórico a enjuiciamiento en un tribunal mundial

La reivindicación del derecho a formas comunitarias de vida exige que el capitalismo, representado por los Estados y las corporaciones transnacionales, rinda cuentas por su cuota de responsabilidad en las violaciones masivas de Derechos Humanos que tienen lugar en forma de miseria, guerras y destrucción ecológica, entre otras. Este derecho fundador se origina en el saqueo que impuso la modernidad capitalista y occidental que impidió que otros pasados (y por tanto, otros presentes) ocurrieran.

El derecho a una transformación del derecho de propiedad orientada a la solidaridad

Las formas genocidas en las que la propiedad colectiva o comunal de pueblos originarios y comunidades campesinas se suprimió históricamente testimonian el carácter inherentemente colonial de la modernidad occidental. Incluso, bien podría decirse que –desde una mirada decolonial- el derecho a la propiedad no es tal, precisamente porque no existió como tal antes de la conquista y usurpación colonial. Concebido como un derecho individual según la concepción occidental de los Derechos Humanos, el derecho de propiedad marca una divisoria de aguas entre la concepción hegemónica de los Derechos Humanos y una concepción contra-hegemónica y decolonial.

En el primer caso, desde la teoría burguesa de la propiedad, el concepto de posesión física implica el derecho de propiedad sobre una cosa. Y esta cosa, en el momento que se creó la teoría de la propiedad, es básicamente la tierra y el conjunto de los medios de producción[35]. Momento histórico de conquista y saqueo que se expresa jurídicamente como el derecho a la propiedad privada donde el derecho de los

35 Locke (1632-1704). Pensador inglés que brega por la división de poderes y la defensa de la propiedad privada de los medios de producción para permitir el libre desarrollo de la burguesía. Dicha formulación entronca con su planteo acerca de considerar a América como un lugar donde el estadío de la humanidad se encuentra todavía en su estado salvaje y, por ende, legitimar las empresas conquistadoras de este continente.

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

vencedores se convierte en derecho universal. Ya Rousseau[36] observó en el derecho a la propiedad, concebido como un derecho individual, las semillas de la guerra y de todo el sufrimiento humano, así como la destrucción de la comunidad y la naturaleza. En el siglo XXI occidental, el ascenso de las corporaciones transnacionales agravó lo anterior. Nuevamente, en el plano jurídico, esas corporaciones se consideran sujetos de derechos y se les trata como tal tanto por los derechos nacionales como por el derecho internacional (pese a manejar recursos que exceden los de muchos Estados-nación y controlar los recursos y la provisión de servicios públicos esenciales a la supervivencia de masas importantes de la población).
En el segundo caso, desde una posición contra-hegemónica y decolonial de Derechos Humanos, se debe hacer frente directamente al individualismo posesivo de la concepción liberal de la propiedad. Más allá del Estado y del mercado, y contra ellos, se apuesta a reinventar un dominio social colectivo, no estado céntrico. Un dominio social en el que el derecho a una transformación orientada a la solidaridad de los derechos de propiedad esté política y socialmente anclada.

El derecho al reconocimiento de derechos a la naturaleza y las generaciones futuras

La conquista imperial implicó el desarrollo de una epistemología centrada en el pensamiento binario (naturaleza/sociedad, cuerpo/mente, colectividad/individuo, masculino/femenino, sujeto/objeto) que destruyó la idea de que cada uno de nosotros es un todo bio-físico-cultural integrados en una trama universal. Con ello, se suprimió también la idea de reciprocidad entre lo humano y no humano y la perspectiva inter y transgeneracional. Unos Derechos Humanos en clave decolonial, implica incorporar los derechos de la naturaleza y concebir al planeta tierra como algo que se hereda de las generaciones futuras.

El derecho a organizar y participar en la creación de los derechos

Sin la supresión de este derecho, las minorías propietarias nunca habrían podido gobernar sobre las mayorías populares en un campo, supuestamente, formado por "ciudadanos libres e iguales". Las luchas emancipadoras reivindican este derecho como un principio político básico. El derecho a la organización colectiva, por sobre el derecho individual liberal, es un derecho primordial sin el cual no se pueden alcanzar los otros derechos. Es un derecho fundador, original, en el más estricto sentido, ya que su eliminación está en el centro de la concepción moderna y liberal por la cual los derechos fundamentales no tienen que crearse: ya están presentes como derechos naturales, como "dados". Unos Derechos Humanos contra-hegemónicos denuncian la eliminación del derecho a organizarse por parte de las mayorías (empezando por el derecho a la protesta) y proceden a organizar todas las solidaridades necesarias frente a la colonialidad del poder. Unos derechos humanos emancipatorios del orden social instituido señalan que el derecho a organizarse y el derecho a crear derechos son dos dimensiones inseparables del mismo derecho.
Por lo antedicho, esta perspectiva en Derechos Humanos como enfoque filosófico-pedagógico, parte de denunciar los actos masivos de supresión constitutiva de los derechos originales: las injusticias originales, sobre los cuales la modernidad occidental y capitalista transformó los derechos de los genocidas vencedores en derechos universales. Y a continuación, se da a la tarea de reconstruir emancipatoria y decolonialmente derechos humanos concebidos desde un Sur político-epistémico.

36 Rousseau (1712-1778). Pensador ginebrino que denunciaba el establecimiento de la propiedad privada de la tierra como el origen, en buena medida, del conflicto social.

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

La memoria como herramienta pedagógica en el tratamiento de los Derechos Humanos

Concebida la memoria como registro y conservación de la experiencia, la misma aparece como el recurso con que la constitución social de la subjetividad dispone del pasado. De un pasado que no es estático, pasivo, ni mucho menos está muerto, sino que se lo hace existir y se lo produce por la vía del recuerdo y la interpretación colectiva y singular. Al mismo tiempo, como construcción social que interactúa entre la conservación y el olvido, la memoria exige de un trabajo que no se agota, ni mucho menos, en la enumeración de los recuerdos y exige una interpretación política de la historia. Al respecto, Todorov (2008) señala la contraposición entre un uso literal de la memoria y un uso ejemplar.

En el primer caso, la memoria literal se detiene en la singularidad o unicidad del viejo acontecimiento y lo vuelve insuperable, de un modo tal, que el presente siempre queda en deuda con el pasado. De ahí, a sacralizar hechos y personajes que obturan toda interrogación crítica de los mismos, hay solo un paso. De ese modo, esta memoria literal se convierte en herramienta cómplice de los poderes instituidos estableciendo regímenes de verdad y sus consecuentes efectos de poder en términos políticamente conservadores.

En el segundo caso, la memoria ejemplar procura recuperar las experiencias del pasado y darse el permiso de re-significarlas para comprender mejor el presente a la luz de las injusticias sufridas para luchar contra las que tienen lugar hoy. Así, la memoria ejemplar parte de considerar que toda historia es una historia del presente y como tal busca instalar lenguajes, memorias e historias insurgentes en consonancia con los intereses populares. Enfrentándose contra la cosificación de la memoria, la memoria ejemplar procura hacer transmisible historias pasadas capaces de recrearse en nuevas experiencias de luchas sociales. Y por ello mismo, esta memoria insurgente no procura establecer imperativos categóricos del tipo "prohibido olvidar" por entender que todo imperativo deviene un *deber ser* que actúa a modo de carga moral y no de elección ética[37] en las luchas del presente. Esta memoria insurgente, justamente, se propone desarrollar políticas de la memoria ancladas en una rigurosa revisión crítica de nuestras luchas pasadas que eviten momificar y glorificar sucesos y sujetos.

Derechos Humanos, Políticas de Estado y Pueblos Originarios: historia Argentina y prácticas genocidas

En ese camino, y en lo que atañe a la construcción de políticas de la memoria relacionadas con los Derechos Humanos, hay que señalar que las políticas de Estado al respecto, son relativamente recientes en el país. Incluso, bien puede afirmarse que su instalación como políticas de Estado ha sido el fruto de las luchas llevadas a cabo desde la sociedad civil y sus organismos de Derechos Humanos. En especial, en referencia a la lucha y la denuncia –durante y después- del genocidio perpetrado por la dictadura cívico-militar entre 1976-1983. Y la instalación de dichas políticas con amplia resonancia social, reconoce, en líneas generales, que

> Entre 1976 y 1983 Argentina vivió la experiencia más horrorosa de su historia, en lo que configuró y continúa configurando un hecho traumático sin precedentes en la región. La crueldad que asumió el

37 La ética entendida como una relación social que implica un ejercicio reflexivo de la libertad capaz de denunciar las pretensiones de una moral universal.

ES COPIA
ADRIANA BEATRIZ PONTO
Directora Provincial de
Registro y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION

> terrorismo de Estado superó los patrones de juicio moral y las categorías políticas utilizadas hasta entonces. Fue la emergencia del mal absoluto, una singularidad sin comparación posible, que no pudo ser comprendida con las representaciones disponibles. Fueron necesarios años de lucha y muchos elementos probatorios para que la cultura argentina, y no sólo una parte de la sociedad, pudiera reconocer la existencia de los desaparecidos y de los campos de exterminio. (Merlin, 2017, p. 83).

Acá hay una situación muy similar a la divisoria de aguas trazada por Adorno en referencia al genocidio causado por el nazismo (y el subsecuente no registro de las masacres estatales anteriores). Nuevamente, y siempre desde una perspectiva contra-hegemónica de los Derechos Humanos, la denuncia del genocidio de la última dictadura cívico-militar aparece como un parteaguas en la historia argentina que, en tanto tal, silencia, invisibiliza, o cuanto menos, relega otro genocidio: el de los pueblos originarios. Porque, efectivamente, la historia argentina registra dos grandes genocidios:

- El genocidio de los pueblos originarios entre 1870-1917 con las campañas militares del Estado argentino hacia la frontera sur y hacia el noroeste;
- El genocidio llevado adelante por la dictadura cívico-militar entre 1976-83

En referencia al genocidio de la dictadura, y como parte de las políticas de la memoria inscriptas en una mirada contra-hegemónica de los Derechos Humanos, se comparte el derecho a la verdad, la identidad, la restitución y la justicia como parte de nuestro ideario popular; se participa plenamente de que cada nieta o nieto recuperado, cada identidad singular restituida, implica también una recuperación colectiva porque constituye una parte mutilada de la identidad popular que se recupera.

Pero, para que esa mirada contra-hegemónica de los Derechos Humanos adquiera un carácter decolonial, debe dar tiempos y espacios similares al genocidio previo de los pueblos originarios. Sólo entonces se estará dando cuenta de aquellos derechos fundadores que fueron suprimidos por la expansión militar-económica del capitalismo argentino. Derechos fundadores, derechos originales o injusticias originales, sinónimos todos ellos, para denunciar los genocidios fundacionales del Estado argentino.

Al respecto, y en primer lugar, cabe mencionar que se adopta la definición de la Convención de la ONU para la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio que abarca

> cualquiera de los actos mencionados a continuación, perpetrados con la intención de destruir, total o parcialmente, a un grupo nacional, étnico, racial o religioso como tal: a) Matanza de miembros del grupo; b) lesión grave a la integridad física o mental de los miembros del grupo; c) Sometimiento intencional del grupo a condiciones de existencia que hayan de acarrear su destrucción física, total o parcial; d) Medidas destinadas a impedir nacimientos en el seno del grupo; e) Traslado por la fuerza de niños del grupo a otro grupo (Artículo 2 de la Convención para la Prevención del Delito de Genocidio aprobada por la ONU el 9 de abril de 1948).

ES COPIA
ADRIANA BEATRIZ PORTO
Inspectora Provincial de Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

Siguiendo a Delrio et al (2010) las llamadas "Campañas del Desierto" (Pampa y Patagonia, 1878-1884; Chaco, 1884-1917) se extendieron en el tiempo como un estado de guerra de variable intensidad, durante la cual la matanza de indígenas en los "enfrentamientos", en los traslados o en los campos de concentración se mantuvo como una posibilidad cierta de un "estado de excepción" donde el valor de la vida era un valor con suma cero (Agamben 2003) que habilitaba a las Fuerzas Armadas a ejecutar prisioneros y familias en nombre de los "derechos de la civilización".

Cabe agregar que, aún con gobiernos constitucionales elegidos por el voto popular, tuvieron lugar diversas masacres, tales como la de 1924, durante la presidencia del radical Marcelo T. de Alvear en que una protesta indígena fue reprimida por la policía del Territorio Nacional del Chaco dejando un saldo de más de 500 tobas y mocovíes asesinados. La matanza se llevó a cabo en la Reducción Indígena de Napalpí que había sido fundada 13 años antes por el Estado nacional con el objetivo de incorporar a los pobladores originarios al modo de producción capitalista como mano de obra asalariada. O la de 1947, durante la presidencia de Perón, cuando en Rincón Bomba, Formosa, el gobierno nacional envío a la Gendarmería que fusiló por tierra y bombardeó por aire ocasionando la muerte de entre 800 y 2000 miembros del pueblo Pilagá.

Lo expuesto empuja a hablar de una continuidad en las políticas estatales con respecto a los pueblos originarios y por ello, más que de genocidio a secas, es pertinente hablar de proyecto genocida, entendido como la invisibilidad en el plano político, jurídico, educativo, de las masacres iniciales.

Ahora bien, es ese mismo Estado genocida el que, en épocas más recientes y en nombre de los Derechos Humanos, promueve planes educativos para fomentar la interculturalidad, la educación bilingüe y la tolerancia. ¿Por qué se produce esta paradoja? Porque la violencia simbólica vivida desde los tiempos de la constitución del Estado Nacional y sus campañas de conquista militar parten de la base de la extinción. Gran parte de las iniciativas "a favor" de las culturas indígenas se apoyan en el supuesto de su desaparición, convirtiéndolas en sumas de elementos más o menos aislados y folklorizables. Pero en cuanto algún pueblo originario se manifiesta activo y deseoso de tomar la conducción de su propio destino, aparece la represión estatal. Así también aparece en buena parte del sistema educativo donde pareciera ser que los pueblos originarios forman parte de una cadena evolutiva de una Argentina que ya habría quedado atrás en lo referido a la cuestión indígena (para lo cual, se sigue construyendo la imagen de un país blanco y de origen europeo).

Incluso, las entregas o reconocimientos de tierras indígenas constituyen límites geográficos-políticos definidos por el Estado que no se basan en el respeto a las necesidades culturales y productivas de las comunidades (como espacios para la caza, la pesca y la recolección, espacios sagrados). En su mayoría, esas tierras son de bajo valor que, igualmente, pueden ser expropiadas por nuevas necesidades y revalorizaciones del sector privado. Así, se observa con el modelo de sojización basado en escasa mano de obra y explotaciones extensivas que lleva al constante corrimiento de la frontera agropecuaria y relocalización violenta de las comunidades originarias cuando los intereses privados así lo demandan.

Es claro que las luchas llevadas adelante por las organizaciones indígenas han incorporado en la agenda de los Derechos Humanos la cuestión de los Pueblos Originarios. Pero también resulta clara la distancia que existe entre el reconocimiento de esos pueblos y la revisión histórica que cuestione los procesos históricos que marginalizaron a esos pueblos. Y esa es una tarea-deuda pedagógica concerniente al sistema educativo.

ES COPIA

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

Una perspectiva de Derechos Humanos contra-hegemónicos y decoloniales

En los últimos cincuenta años, los tratados y convenciones internacionales sobre los Derechos Humanos se han expandido y fortalecido. Al mismo tiempo, el catálogo de esos derechos se amplió hasta el punto que el lenguaje de los Derechos Humanos se transformó en el lenguaje privilegiado de las luchas por una sociedad más justa y menos desigual y excluyente. En dicha ampliación y fortalecimiento, cumplen un papel fundamental los organismos de Derechos Humanos surgidos de la sociedad civil, justamente, como respuesta a la violación de esos derechos por parte de los propios Estados nacionales. En el país[38] y en la región, la relevancia ético-política alcanzada por los Organismos de Derechos Humanos resultó de vital importancia en una doble perspectiva: para denunciar las violaciones de esos derechos por parte del Estado y como punto de partida en la reparación de la memoria histórica del tejido social en su conjunto.

Otorgar a los Derechos Humanos un carácter contra-hegemónico y decolonial implica situarse en un Sur epistémico-político que, en condición de tal, reúne a toda la humanidad oprimida y explotada. Por tanto, son Derechos Humanos que han de atender a viejas y nuevas formas de violación de los mismos para proceder a su visibilización y denuncia en el marco de la defensa irrestricta de la condición humana. Unos Derechos Humanos que, en el camino de un proceso y proyecto que cuestiona la colonialidad del poder capitalista, promueven una mirada amplia y holística, masiva y singular, de la violación de esos derechos; y que también se posicionan propositivamente en la defensa de los pueblos originarios, de las mujeres y las minorías sexuales, de los migrantes, de las personas en contextos de encierro, de los derechos ambientales, entre otros. Ni más ni menos, unos Derechos Humanos que, desplegándose también en cuestiones sectoriales, permitan seguir viendo el cuadro de fondo: la dominación capitalista, colonialista y patriarcal.

Ejes Estructurantes

- Construir Derechos Humanos emancipatorios del orden social instituido conlleva una tarea de reconstrucción epistemológica que desmonte todo el sistema de conocimientos que sostiene y justifica un orden social injusto, opresor y genocida.
- Conquistar el carácter decolonial de los Derechos Humanos implica dar cuenta de las troncalidades históricas, globales y locales, que establecieron injusticias originales y se perpetúan hoy mediante la íntima complementariedad de los conflictos sociales con las políticas epistémicas hegemónicas y la organización del Poder.
- Una educación en Derechos Humanos emancipatorios y decoloniales demanda expandir las fronteras de lo posible y abrir los espacios áulicos a formas "otras" de imaginar y desear la organización social y política de los seres humanos.

---

38 Los Organismos de Derechos Humanos surgen desde la sociedad civil como respuesta a las violaciones de esos derechos por parte del Estado. El primer organismo en la Argentina, en 1937, fue la Liga Argentina por los Derechos del Hombre. Y ya en la década del setenta surgen: Servicio de Paz y Justicia en 1974, la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos en 1975, Madres de Plaza de Mayo en abril de 1997 y Abuelas de Plaza de Mayo en noviembre de ese mismo año, el Centro de Estudios Legales y Sociales en 1979, la Asociación de ex Detenidos-desaparecidos en 1984, la Coordinadora contra la represión policial e institucional (Correpi) en 1992, Memoria Activa en 1994 (por la impunidad en el caso AMIA), H.I.J.O.S (Hijos por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio) en 1995, Madres del Dolor en 1999 (por los casos del llamado "gatillo fácil" policial), entre otros.

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

- La educación en Derechos Humanos promoverá en el ámbito educativo prácticas articuladoras de los otros derechos en sentidos culturales de igualdad, reciprocidad y pluriversalidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adorno, Th. (1998c [1959-1969]. Educación después de Auschwitz. En *Educación para la emancipación: conferencias y conversaciones con Hellmut Becker* (pp. 79-92). J. Muñoz (trad.). Madrid: Ediciones Morata.

Agamben, G. (2003) Estado de excepción. Homo sacer II. Valencia, España: Editorial Pre-textos.

Arroyo, M. (2006) La construcción del Sistema Escolar y del Derecho a la Educación. En: Gimeno Sacristán, J. (comp.) *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar.* Madrid: Morata.

Asamblea Permanente por los Derechos Humanos de Río Negro y Neuquén (2012). Documento de Trabajo. Inédito.

Bobbio, N., Mateucci, N. y Paquino, G. (1991).*Diccionario de política.* México: Siglo XXI.

Delrio, W.; Lenton,D.; Musante, M.; Nagy,M. ; Papazian, A. y Perez, P. (2010). Del silencio al ruido en la historia. Prácticas Genocidas y Pueblos Originarios en Argentina. III Seminario Internacional, Políticas de la memoria "Recordando a Walter Benjamin: justicia, historia y verdad.Escrituras en la memoria. Buenos Aires. Argentina.

Follari, R. (2010) Derechos humanos y Universidad: evitar el desencantamiento. Conferencia dictada en la I Jornada Regional sobre Derechos Humanos y Universidad. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza. Argentina.

Merlin, N.(2017). *Colonización de la subjetividad.* Buenos Aires: Letra Viva

Santos, B. de S. (2010). *Para descolonizar Occidente.* Buenos Aires: Clacso.

Roitman Rosenmann, M. (2003) *El pensamiento sistémico.* Los orígenes del social – conformismo. México: Siglo XXI Editores.

Therborn, G. (1987). *La ideología del poder y el poder de la ideología.* España: Siglo XXI Editores.

Todorov, T. (2008). *Los abusos de la memoria.* Buenos Aires: Paidós.

6.2.3 GÉNERO

INTRODUCCIÓN

Educación y Derechos Humanos es un complejo concepto indisoluble. Este marco es la base de la inclusión y considerará de manera igualitaria la diversidad (FEIM-UNICEF, 2005, citado en Morgade, 2006). En las instituciones escolares se educa por y para: "por" la necesidad del reconocimiento de todas las subjetividades que transitan las escuelas en todas sus modalidades; y "para" estimular e interpelar sujetos que a su vez se interpelen a sí mismos y adquieran herramientas que les permitan desnaturalizar realidades que se presentan como dadas, comprenderse a sí mismos y problematizarse en la convicción de que podemos transformar y transformarnos.

La constitución de un encuadre curricular que incluya la perspectiva de género es un desafío colectivo que, en primer lugar, deberá tensar las disposiciones subjetivas de todas las personas que son parte del sistema educativo de la provincia. Es decir, requiere un primer ejercicio analítico que propone mirar a la escuela y a la educación atravesadas por fuerzas que ubican cuerpos en una amplia gama de clasificaciones:

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

sexo, género, clase, raza[39], territorialidad, entre otras, y que finalmente, quedan encuadrados en dos grandes conceptos: nosotras-nosotros y las otras – los otros, un rol hegemónico y otro marginalizado.

Una simple mirada a la disposición edilicia de las escuelas ilustra lo antes dicho: sus baños ubican de manera binaria las corporalidades. Muchas veces, desde la formación docente se refuerzan los estereotipos o lugares comunes acerca de los roles de género. También se observa cómo en los Acuerdos Escolares de Convivencia se enfatiza la utilización de "ropa adecuada" para ingresar a las escuelas, marcando particularmente en los cuerpos feminizados[40] que no deben usar ropas provocativas, fortaleciendo las masculinidades hegemónicas y rechazando las marcaciones barriales estigmatizadas como el uso de las gorras. Por otro lado, se refuerzan gestualidades estereotipadas, en relación a cómo sentarse, moverse, hablar.

En relación al desempeño escolar, mayormente, se marca la inteligencia, estimulando la creatividad de los varones y se enfatiza en la prolijidad y responsabilidad de las mujeres. Cuando la rebeldía es parte de los varones es comprendida, pero es censurada mayormente en las mujeres. Estas operaciones se denominan **marcaciones de género** e identifican subjetividades que participan de un ser-ahí social asignado por la expresión de género que se manifiesta en un cuerpo que se ve como masculino o como femenino.

Se infiere que los sentidos culturales que se instalan desde el sentido común reproducen prácticas de opresión, desigualdad, marginación, vulneración, violencia, entre otras. Incorporar la perspectiva de género, como teoría constitutiva de las prácticas pedagógicas, permite empezar a deconstruir ese sentido común hegemónico y dar paso a nuevas e igualitarias relaciones de género.

---

39 La utilización de la categoría «raza» se realiza en el marco de las teorías decoloniales y epistemologías del sur. Esta categoría funciona de manera explicativa y metodológica, ya que, al igual que el género, son modos de colectividad problemáticos (que persiguen reconocimiento y redistribución) que tienen la posibilidad de desenmascarar la persistencia de la colonialidad y la colonia, apuntando al significado político de ambas categorías, de desestabilizar la estructura profunda de dicha colonialidad. Como categoría toma relevancia en las teorías decoloniales ya que su incorporación es, en sí misma, una denuncia. En este sentido, debe entenderse que el binomio raza-biología ha quedado refutado hace mucho tiempo y que no hay en estos textos ningún resabio de ello, muy por el contrario, la denuncia que hacen las teorías decoloniales al enunciar la raza es que la razón eurocéntrica, dominante y opresora, introdujo como forma de regulación social esta forma (entre otras). Raza es signo, es decir la raza debe ser entendida desde los contextos definidos en los que encuentra significación. Raza es una huella corporal del transcurso de una historia otrificadora, así comprender raza implica de esta manera situar el conocimiento en relación a las formaciones nacionales de alteridad. (Segato, 2007) Para autores como Quijano (2003), la idea de raza reordena todas las áreas de la existencia humana básicas que comportan en sí todas las luchas de poder por el control de recursos y los productos que de ellos se derivan: el sexo, el trabajo, la autoridad colectiva y la subjetividad/intersubjetividad. Es necesario reconocer una ideología de supremacía blanca crucial para diferenciar, por ejemplo, el trabajo de los esclavos del trabajo asalariado. (Mendoza, 2014). A su vez, Lugones (2008) complejiza esta mirada desde una perspectiva interseccional, aduciendo que la categoría raza junto al género determinan el primer gran binarismo fundante de la modernidad occidental, humano/subhumano, concibiendo sólo a los hombres blancos como lo humano y quedando quienes no son hombres blancos subsumidos de forma jerárquica en el segundo. Para Grosfoguel (2013), esta categorización de humano/no humano tiene su génesis en el proceso de colonización, en el momento en que se establece que quienes habitaban las tierras "descubiertas" carecían de religión, pues quienes tienen religión tienen alma, si se carece de ella no se tiene alma y por lo tanto no es humano, se es subhumano.

40 Al referirse a cuerpos feminizados e integrarlos a las referencias en torno al cuerpo de las mujeres, se hacer mención a las sexualidades disidentes: travestis y transexuales y también a las disidencias en torno a las masculinidades hegemónicas y la visibilización de las nuevas masculinidades.

ES COPIA

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

La perspectiva de género conforma un enfoque político y filosófico. Esto significa que abarca mucho más allá que la educación referida a la dimensión de la sexualidad en el marco de la diversidad, la inclusión y los Derechos Humanos[41]; sino que incluye la consolidación de la perspectiva de género como una cosmovisión, como una posibilidad de entender las relaciones sociales en el mundo imperante y la posibilidad del ejercicio de la acción política, orientada a transformar las realidades hostiles, injustas y opresivas. Además, en el ejercicio de la acción política se pudo ir materializando la conquista de derechos en la jurisprudencia internacional y nacional. Así, se logró desde el derecho al voto para las mujeres, hasta las leyes y adhesiones a los Tratados Internacionales para la eliminación de todas las formas de violencia contra las mujeres, las leyes sobre la salud sexual y reproductiva, las leyes sobre identidad de género y de matrimonio igualitario, entre otras.
En el desarrollo de la perspectiva es importante incorporar la categoría de patriarcado porque su capacidad explicativa provee la base teórica que dará cuenta de las desigualdades históricas en tanto sociedades sexualmente constituidas.
El **patriarcado** constituye un sistema de dominación que subordina a las mujeres, a niños y niñas y los grupos minorizados. Debe entenderse como sistema y dispositivo intersectado[42] por variables económicas, raciales, culturales y religiosas entre otras. Es un sistema milenario que antecede al sistema capitalista y se caracteriza por identificar a las mujeres y los cuerpos feminizados con el lugar de las oprimidas, desvalorizando los lugares de reproducción y cuidado, definiéndolos como destino e invalidando sus saberes. También, sacraliza el cuerpo femenino, impidiendo el ejercicio de su soberanía (prohibiendo estrictamente la realización de prácticas de interrupción del embarazo), vedando el ejercicio del rol político y naturalizando el ejercicio de la violencia como bienes privados. El patriarcado como experiencia existencial promueve material y simbólicamente la desigualdad en los pueblos. Como expresa la feminista negra norteamericana, hooks (2017)[43]:

> Cuando por primera vez, las mujeres se organizaron en grupos para hablar juntas sobre la cuestión del sexismo y la dominación masculina, tenían en claro que a las mujeres se las socializa al igual que a los hombres para creer en el pensamiento y los valores sexistas. La única diferencia es que los hombres se benefician del sexismo más que las mujeres y, como consecuencia, es menos probable que quieran renunciar al privilegio patriarcal. (p. 29)

El patriarcado es la explicación sistémica general de la opresión de las mujeres y los cuerpos feminizados y el **sexismo** –muchas veces se utiliza como sinónimo de patriarcado- es la práctica de discriminación a partir de la expresión de género (feminizado) de las personas. Para hooks (2017) es el enemigo interior y significa que, para poder transformar la realidad en la que se vive, es primordial posar la mirada hacia adentro de cada quien y reconocer que todas las personas (el énfasis lo pone en las mujeres por su rol subordinado a los varones) son parte de un sistema cuya socialización se estructura de manera dicotómica (el mundo y sus símbolos dividido en dos contrapuestos), compitiendo entre sí en una suerte de aprobación patriarcal.

41 Con esto se pretende señalar que la perspectiva de género no remite únicamente a la aplicación del programa de Educación Sexual Integral (Ley 26150/06).
42 Concepto desarrollado en el Área Ciencias Sociales, Políticas y Económicas.
43 Gloria Jean Watkins adopta el seudónimo bell hook en honor a su abuela y decide escribirlo en minúsculas para destacar el contenido de sus escritos y no su propia persona.

ES COPIA

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

La autora también plantea que "el pensamiento sexista nos hacía juzgarnos las unas a las otras sin compasión y castigarnos duramente" (hooks, 2017, p.36).
El patriarcado se define de muchas maneras y en todas ha sido igual de efectivo, así es como:

> (...) Los debates sobre el patriarcado tuvieron lugar en distintas épocas históricas y fueron retomados en el siglo XX por el movimiento feminista de los años 60 en la búsqueda de una explicación que diera cuenta de la situación de opresión y dominación de las mujeres que posibilitara su liberación. (...) Gerda Lerner (1990) lo ha definido, en sentido amplio, como "la manifestación e institucionalización del dominio masculino sobre las mujeres en la sociedad en general. [...] En la América conquistada por los españoles, la subordinación de las mujeres se consolida especialmente a través de las Leyes de Partidas, la familia patriarcal y la influencia y poder de la Iglesia Católica, continuándose en las leyes de los Estados-nación que se van constituyendo a lo largo del siglo XIX. (Gamba, 2009, p. 258)

Cabe aclarar que la situación de las mujeres negras y pertenecientes a los pueblos originarios es aún más excluyente y opresiva. En el proceso colonizador fueron esclavizadas y consideradas como sub-humanas. El enfoque de la interseccionalidad[44] de raza/clase/sexualidad/género que ofrecen las teorías decoloniales explica con claridad las desigualaciones existentes dentro de las sociedades.
La filósofa española Celia Amorós (citada por Rosa Cobo, 1995) sostiene que el patriarcado puede definirse como un sistema de relaciones sociales, sexo-políticas, basadas en diferentes instituciones públicas y privadas y en la solidaridad interclases e intragénero instaurada por los varones, quienes como grupo social - en forma individual y colectiva- oprimen a las mujeres, apropiándose de su fuerza productiva y reproductiva, de sus cuerpos y sus productos, sea con medios pacíficos o mediante el uso de la violencia. Los estudios feministas occidentales sobre el patriarcado, que dan cuenta de su construcción histórica y social, pugnan por cambiarlo por un modelo social justo e igualitario.
En estos momentos históricos es necesario comprender qué pedagogías se instalan desde el poder y cuáles son las intencionalidades que manifiestan o expresan. La subordinación de las mujeres, el aumento de los femicidios, y todos aquellos crímenes del patriarcado contra todo lo que lo desafía, implica reconocer las interseccionalidades (como variables indisociables que constituyen las identidades de las personas) y comprender cómo se imbrican y cuál es su historia. Segato (2017) nos hablará de la **pedagogía de la crueldad.** La autora sostiene que en la actualidad hay un cambio de rumbo con relación a las políticas de la multiculturalidad, por tanto, se ha reafirmado y endurecido el patriarcado como política central en los recientes regímenes neoliberales, que refuerzan la dominación sobre las mujeres y la proscripción de la diversidad sexual. Los dueños del mundo han descubierto que el patriarcado es central para la sustentación del edificio de todos los poderes de todas las desigualdades.

---

44 Se considera como una de las contribuciones más destacadas de los feminismos negros y afrodescendientes el concepto de Interseccionalidad, que pone sobre relieve las múltiples imbricaciones que conlleva la subordinación, en sus complejos mecanismos de discriminación, con múltiples factores de clasificación social como la raza, el género, la clase, la orientación sexual, la religión, el origen nacional, la (dis)capacidad, entre otras.

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

Sin embargo, de no ser por el sistema de pensamiento occidental, hegemónico, colonizante y minorizante que impera en las valoraciones y juicios acerca de las sexualidades y las corporalidades, no habría un sistema sexista tan efectivo. Éste tiene como una de sus raíces el pensamiento filosófico griego y en particular la lógica aristotélica [45]. La filósofa argentina Diana Maffia (s/f) sostiene que nuestro pensamiento se conforma de manera dicotómica, es decir que se configuran **sistemas cerrados** a partir de conceptos antagónicos, por ejemplo: varón/mujer; objetivo/subjetivo; racional/emocional, etc. La pensadora agrega que estos pares antagónicos son excluyentes y exhaustivos. **Exhaustivo** significa que por fuera del par antagónico se agota el universo del discurso. Este principio en lógica se denomina el **tercero excluido**. Esto es (x es A o no A) y (x es B o no B), no hay otra posibilidad. **Excluyente** significa que lo que tiene una atribución no tiene la otra, pertenecer a una categoría implica la ausencia en la otra. Esto se vincula con un principio aristotélico que se denomina el **principio de no contradicción** (x no es A y no A) y también implica el **principio de identidad** (x es A y A es igual a A). En palabras de Maffia (2008):

> Esto que llamamos dicotomía, estos pares de conceptos exhaustivos y excluyentes han dominado el pensamiento occidental, siguen dominando nuestra manera de analizar la realidad como ámbitos separados que se excluyen mutuamente y por fuera de los cuales no hay nada. (...) Este par de conceptos exhaustivos y excluyentes está sexualizado. (...) Esta sexualización produce un estereotipo entre uno y otro lado del par. Otra cosa que hay es una jerarquización de ese par. (p. 3)

Esta manera en que se instalan las formas válidas de pensar y estructurar el pensamiento a partir de los principios de la lógica clásica aristotélica obedece a un posicionamiento androcéntrico y europeizante acerca de la constitución del campo del saber.

Como resultante de la dicotomización o binarismo de las sexualidades -dividir en dos las facultades, modalidades y habilidades para habitar el mundo y atribuirlas a una clasificación dual- se afianzó la jerarquización en la que las atribuciones ligadas al mundo de los varones están por sobre las atribuciones vinculadas al mundo de las mujeres o mundo feminizado. En tal distribución, el desarrollo del conocimiento está en íntima relación con un modelo de conocimiento patriarcal, es decir, relacionado a un sujeto que sea capaz de objetividad, universalidad, naturalidad valorativa y literalidad en el lenguaje. En términos conceptuales estamos hablando del **androcentrismo** (el hombre en el centro y como medida). Esto supone la idea de que el lenguaje es capaz de describir el mundo como si fueran dos entidades separadas (lenguaje y realidad) y que, además, asegura que la referencia es tal que lo que se dice equivale a un objeto del mundo concreto. Estas atribuciones son las que demarcan el mundo de lo validado, lo verdadero y lo correcto y las que van a constituir el mundo de la ciencia y de la epistemología dominante. Sin embargo, a lo largo del desarrollo del pensamiento feminista se tensionan éstas verdades hegemónicas.

El Género como Construcción Social.

45 Aristóteles (384 aC – 322 aC) filósofo de la antigua Grecia.

ES COPIA

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

La filósofa francesa Simone de Beauvoir[46] en el libro *El segundo sexo* que escribió en 1949, sostiene que la condición existencial del sujeto mujer tiene su punto de partida en la cultura. Es decir, reconocerse en la existencia como mujer no es una condición dada por la naturaleza, sino que es producto de construcciones sociales: "No se nace mujer, se llega a serlo".
Pensar las subjetividades como una construcción social significó un antes y un después en los desarrollos de las teorías feministas. Con la irrupción del pensamiento de la filósofa francesa aparecen con fuerza los interrogantes acerca de las sexualidades y los sexos. Aquello que no había sido cuestionado de manera teórica, como la atribución de roles de género para uno y otro sexo, comienza a ponerse en debate: ¿qué hace que los sexos tengan atribuciones y roles? Si no hay Naturaleza que imprima a las sexualidades asignaciones para uno u otro sexo: ¿por qué las sociedades reproducen lugares atribuidos a unos y otras? A partir de aquí, emerge como categoría de análisis el concepto de género dentro de las Ciencias Sociales y se introduce con fuerza en las Academias los desarrollos de las teorías de género.
Oliva Portoles (2005), ubica el surgimiento del concepto género a mediados de la década del ´50. En un primer momento, surgido desde la lingüística; en un segundo momento, introduciéndose en la Medicina y la Psiquiatría; en un tercer momento, en el que se incorpora en la academia y en la teoría feminista. Es Gayle Rubin (citada en Oliva Portoles, 2005) quien, en la década del ´70, introduce la categoría **sexo-género** definida como un conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana y por la que se satisfacen las necesidades humanas.
En relación a lo expuesto, Butler (citada en Preciado, 2002) sostiene que:

> El sistema de sexo-género es un sistema de escritura. El cuerpo es un texto socialmente construido, un archivo orgánico de la historia de la humanidad como historia de la producción-reproducción sexual, en la que ciertos códigos se naturalizan, otros quedan elípticos y otros son sistemáticamente eliminados o tachados. La (hetero) sexualidad, lejos de surgir espontáneamente de cada cuerpo recién nacido debe reinscribirse o reinstituirse a través de operaciones constantes de repetición y de re-citación de los códigos (masculino y femenino) socialmente investidos como naturales (p. 18).

La distinción entre sexo y género ha perdido fuerza. A lo largo de mucho tiempo han existido dilemas biomédicos, pero es a partir de la irrupción de los estudios feministas en la Medicina y en la Psicología que es posible pensar una no correspondencia entre el sexo y el género, tal y como se da en los cuerpos de muchas y muchos[47] niñas y niños que nacen sin una completa alineación de los parámetros de identificación con un sexo determinado. El soporte material con el que se constataba la existencia diferencial de dos sexos se ha puesto en tensión debido a varios factores, entre ellos, la incidencia de los estudios queer[48], que postulan, desde una fundamentación política y analítica, que la objetividad científica está íntimamente ligada a una visión androcéntrica del conocimiento y afirman que existen múltiples racionalidades científicas. En los términos de Sierra González (2009):

46 Filósofa y escritora francesa (1908 – 1986).
47 Se utiliza el lenguaje no-sexista para mantener la coherencia y cohesión de todo el Diseño.
48 Raro, extraño, en inglés. Alude a rarezas o extrañezas con connotaciones sexuales.

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

> ¿Qué es la teoría queer? ¿Qué significa esa palabra que tanto cuesta traducir al español por la polisemia del término? Lo queer surgió como una teoría postmoderna en Estados Unidos. Sus máximos exponentes son las escritoras Judith Butler, Eve Sedgwick Kosofsky, Donna Haraway y Teresa de Lauretis quienes tomaron los conceptos de sexo, sexualidad y género de las teorías feministas, del movimiento de liberación gay y, principalmente, de Monique Wittig y Michel Foucault para practicar una des-ontologización de las políticas y de las identidades y discutir las operaciones discursivas que construyen la normalidad sexual observables en el funcionamiento de la cultura disciplinadora, en la medida en que se obliga a los cuerpos a llegar a ser inteligibles tan solo dentro del esquema estrecho y coercitivo que postula la realidad natural únicamente de dos sexos, cuyas diferencias resultarían inconmensurables entre sí. (p. 29)

No obstante, la aplicación de la perspectiva deconstructivista al estatus ontológico de las categorías de sexo (más relacionadas con la Biología) y las de género (relacionado con las Ciencias Sociales) promovió nuevas teorizaciones sobre los cuerpos y permitió la conquista de derechos históricamente relegados sobre las subjetividades marginalizadas. Se considera apropiado utilizar la denominación **sexo-género** para permitir la incorporación de otras subjetividades a un plano de mayor reconocimiento de derechos y por tanto de inclusión pedagógica. No obstante, esta categoría que logra ser explicativa para cierto enfoque es considerada occidental para las teorías decoloniales ya que invisibiliza las identidades no blancas. Dirá Breny Mendoza (2014), recuperando la propuesta de María Lugones, que es necesario sustituir la idea de sistema sexo-género -de Gayle Rubin- por la categoría **sistema moderno colonial de género**:

> el género en realidad aplica para quienes han sido producidos dentro del canon del humano, que es la gente blanca y europea, o descendiente de europea para el resto de la gente, esa gente que fue pensada como no humana, era imposible que se aplicara el género (p. 24-25).

Este planteo alude a la noción de raza, a través de la cual se instala una primigenia distinción entre los humanos portadores de religión y las poblaciones "conquistadas" carentes de la misma y, por lo tanto, confinados a la subhumanidad o la no humanidad[49].
La modernidad occidental implanta algunos conceptos que proporcionan esquemas de interpretación para las relaciones sociales, por ejemplo, la noción de «contrato social». Al respecto, Pateman (1995) afirma que:

> El pacto originario es tanto un pacto sexual como un contrato social, es sexual en el sentido de que es patriarcal -es decir el contrato establece el derecho político de los varones sobre las mujeres- y también es sexual en el sentido de que establece un orden de acceso de los varones a los cuerpos de las mujeres. El contrato original crea lo que denominaré, siguiendo a Adrienne Rich, la «ley del derecho sexual masculino». El contrato está lejos de oponerse al patriarcado; el

49 Al respecto, puede consultarse la primera nota a pie de página, en el inicio del desarrollo de esta perspectiva.

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

ES COPIA

contrato es el medio a través del cual el patriarcado moderno se constituye. (p. 11)

A la autora le interesa confrontar, en primer orden, con los filósofos contractualistas que instalaron la idea del **contrato social** pero que obviaron buscar explicaciones acerca de la subordinación de los cuerpos de las mujeres y los cuerpos feminizados.
Aparece la idea de diferencia sexual como reguladora del orden social, en el que se atribuyen roles y funciones para unos y otros sexos, predominando en la esfera pública (por tanto, política) los varones y reduciendo a la esfera privada (doméstica) a las mujeres. Es un pacto de carácter violento, por un lado, y fraternal entre quienes lo imparten, por el otro.
De la mano del contrato sexual aparece la restricción a la libertad de elección de la sexualidad. Así la heterosexualidad se constituye, en palabras de Rich (1996) "como una institución política que disminuye el poder de las mujeres" (p.15). La clave para entender la obligatoriedad de la heterosexualidad es el castigo y el disciplinamiento sobre los cuerpos cuya sexualidad es disidente para el orden social imperante. Se ejemplifica la noción de punición sobre los cuerpos disidentes o feminizados con un breve recorte de acontecimientos de la realidad Argentina. Higui, una mujer, lesbiana y pobre fue detenida en prisión preventiva por matar a uno de los hombres que quiso violarla en el año 2016; Pepa Gaitán fue asesinada con un arma de fuego por el padrastro de su novia en el 2010; Diana Sacayán, Cynthia Moreira, Ayelén Gómez entra tantas otras, fueron asesinadas por ser travestis. Los casos de Lucía Pérez, Micaela Gómez, Melina Romero, Angeles Rawson por citar algunas que fueron violadas y asesinadas bajo las pedagogías de la crueldad. Por último, Marita Verón, Florencia Pennacchi y Fernanda Aguirre como muchas otras mujeres fueron secuestradas víctimas de las redes de explotación sexual. El cuerpo de las mujeres se constituye en territorio de conquista patriarcal y capitalista.

La Identidad y su Complejidad

El campo de la constitución de la identidad no puede sino entenderse en movimiento, en constante transformación. Se ha debatido mucho en torno a conceptos como el de adolescencia. Distintas disciplinas - la Psicología, la Biología, la Criminología, las Ciencias de la Educación, las Ciencias Políticas, entre otras- postulan enunciados acerca de esta categoría y se preguntan acerca del desarrollo, de la madurez, de las conductas adecuadas para cada subjetividad, de la minoría y mayoría de edad, entre otras preocupaciones. Estás disciplinas han propiciado explicaciones pero cuando se transversalizan los discursos no se logra una síntesis homogénea. Pareciera entonces que no es sólo que el concepto es inasible, sino que las disciplinas parcializadas, queriendo imponerse unas por sobre otras, se invalidan o priman las que se mantienen en auge o se instalan como modas epistémicas.
La misma situación se repite cuando en vez de preguntarse por la adolescencia, se pregunta por la identidad. Es éste un concepto en disputa, como la mayoría de los conceptos, que no se define de manera causal, conductista o moralista.
Se pueden enumerar, en un amplio listado, algunas dimensiones que intervienen cuando se analizan críticamente las identidades que atraviesan las instituciones escolares, por ejemplo: la orientación sexual (héterosexuales, gay, lesbianas, bisexuales y trans), la subjetividad de género (la percepción que la persona tiene sobre su propia sexualidad), la nacionalidad, el color de la piel, el capital cultural, la atribución de género (el género que las y los otros asignan a las corporalidades cuando se interpreta su expresión de género), la expresión de género (modo en que

ES COPIA

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

el sujeto manifiesta su pertenencia a un género determinado), la religión, la ideología, el origen de los antepasados, la cosmovisión, la lengua, la salud, la masculinidad hegemónica, las capacidades físicas y mentales.
Los abordajes en el marco de la perspectiva implican trabajar de manera colectiva, no parcializar la mirada, no encerrarla en un campo disciplinar determinado sino mantener un diálogo permanente inter, trans y multidisciplinario. Desde el paradigma de la complejidad, se reconoce que el universo conceptual es multifacético e incierto, aprehendido de manera inconsciente en mayor grado, instalado por los discursos hegemónicos pero no obedece a una univocidad, sino a la diversidad de sentidos. Por tal compromiso epistémico-pedagógico, se propone ampliar la mirada que reduce las identidades escolares a identidades hegemónicas y que encasilla a los sujetos en roles estereotipados y margina las disidencias, obstaculizando el libre ejercicio de las sexualidades y la construcción de formas vinculares amorosas, solidarias y rebeldes. Porque de lo que se trata, a la hora de adoptar la perspectiva de género, es de acoger, alojar, contener e incorporar a las y los estudiantes a la escuela en una propuesta que permita su pleno desarrollo.
La dicotomización de la sexualidad se pone en tensión a partir de la visibilidad que adoptan las múltiples sexualidades y esta irrupción es un factor que transita los pasillos escolares cada vez con más frecuencia. Transexuales, transgéneros, travestis, gays, lesbianas, bisexuales, maricas, marimachos, afeminados, tortilleras, cis (personas cuya identidad de género corresponde con el sexo que han nacido) y otras tantas nominaciones irrumpen en la vida escolar. Es hora de dejarles ser.

Del Lenguaje
Existe un debate sobre género que está instalado en la sociedad hace ya varios año, pero en la actualidad está cobrando mayor relevancia a medida que se visibiliza en los posicionamientos, tanto en los medios de comunicación, en los trabajos académicos o en la manera de nombrarse entre sí, como así también en las construcciones curriculares. Se habla de la utilización del lenguaje no sexista y del uso que se le da al mismo, en la convicción de que el lenguaje construye realidad. Se comparte el sentido en que lo presenta Preciado (2002):

> La cuestión no reside en privilegiar una marca (femenina o neutra) para llevar a cabo una discriminación positiva, tampoco en inventar un nuevo pronombre que escapase de la dominación masculina y designara una posición de enunciación inocente, un origen nuevo y puro para la razón, un punto cero donde surgiese una voz política inmaculada. Lo que hay que sacudir son las tecnologías de la escritura del sexo y del género así como sus instituciones. No se trata de sustituir unos términos por otros. No se trata tampoco de deshacerse de las marcas del género o de las referencias a la heterosexualidad, sino de modificar las posiciones de enunciación. (p 19)

No tiene carácter transformador utilizar el lenguaje inclusivo si no se logra deconstruir la manera en que se mira el mundo. Es necesario trabajar desde las perspectivas de manera consciente y minuciosa. La educación debe contribuir a que las nuevas generaciones se desarrollen con más libertad e igualdad, y expresar en sus acciones estos principios. Es imprescindible superar lo meramente declarativo y concretar en la práctica formativa la intencionalidad igualadora y constructiva de este Diseño Curricular. Es decir, a la utilización inclusiva, no sexista del lenguaje, hay que

ES COPIA

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

acompañarla con acciones pedagógicas que contribuyan a desmontar los consensos patriarcales que encasillan en determinados roles a unas y otros. Tener presente las condiciones que hacen posible el desarrollo del lenguaje como parte de las prácticas sociales, permite otorgarle a las emisiones lingüísticas en el orden del discurso, una fuerza semiótica y política imprescindible para un movimiento sociocultural que al pedir que se le nombre, denuncia y transforma a la vez.

Educación Sexual Integral[50]

En el año 2006 se sancionó la Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150 en la que se establece el Programa Nacional de Educación Sexual Integral y dispone para las jurisdicciones un plazo de adecuación al mismo de acuerdo a sus realidades sociales y culturales. También promueve que las escuelas definan proyectos institucionales que les permitan postular sus propios desarrollos curriculares en el marco de los objetivos y pautas comunes definidas en el programa de ESI.

La Ley de Educación Sexual Integral es de suma importancia en el contexto educativo nacional, puesto que otorga al Estado el rol protagónico en la formación e información acerca de la educación en las sexualidades, rol que históricamente ocuparon únicamente las familias. Esta disputa acerca de la educación sexual fue cobrando relevancia a partir del desarrollo de las teorías de género, que lograron desplazar, del control sobre la misma, a las morales religiosas. Esto quiere decir que las y los educadores tienen la responsabilidad de formarse para educar en materia de sexualidades al conjunto del estudiantado. Para ello la Ley es clara y no deja lugar a dudas. Son cinco los ejes de abordaje y se mantienen en estrecha imbricación, de tal manera que no puede concebirse uno sin los otros: el reconocimiento de la perspectiva de género, el ejercicio de los derechos, el cuidado del cuerpo y de la salud, la inclusión de la diversidad y la valoración sobre la afectividad. Que la Educación Sexual sea Integral es la clave para entender esta Ley. No sólo ha de ser responsable y científica la formación que deba brindarse, sino que ha de incluir la diversidad en tanto orientaciones sexuales y opciones de género. Esta formación, basada en el principio constitucional de laicidad de la educación, excluye, per se, cualquier precepto discriminador.

El Programa de ESI elabora también una propuesta de lineamientos curriculares para todos los niveles, que responden a los propósitos generales dispuestos en el cuerpo de la Ley 26206.

La ESI constituye un espacio sistemático de intervenciones pedagógicas orientadas a desarrollar conocimientos y saberes cuyos propósitos están adecuados a cada nivel educativo.

Toda Educación es Sexual

Cuando no se habla de sexualidades, cuando se pasa por alto la vigilancia epistemológica sobre estos temas, se está fortaleciendo un sentido imperante sobre las mismas. Por el contrario, cuando se piensan y elaboran contenidos con relación a la Educación Sexual de carácter integral, se desmitifican aspectos de las sexualidades, se confrontan científicamente, se desprejuician las prácticas de la diversidad y las identidades disidentes en marcos de respeto y cuidados. Toda educación es sexual porque abordando los temas o no, se imprimen marcaciones de género en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

50 Este apartado está basado en los enunciados en la Ley. 26150/06.

ES COPIA
ADRIANA BEATRIZ PONTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

La incorporación de la perspectiva de género en la ESI, conlleva la comprensión de la corporalidad entendida en el sentido que propone Morgade (2006):

> Se trata de entender que el cuerpo humano está inscripto en una red de relaciones sociales que le da sentido y que su uso, disfrute y cuidado, es decir, las prácticas en las que lo comprometemos, están fuertemente condicionadas por el sector socioeconómico y educativo de pertenencia, las costumbres y valores del grupo social que se integra, las relaciones de género hegemónicas, y varios etcéteras más. (...) Por ello, los condicionantes sociales y culturales de la construcción de la sexualidad representan uno de los ejes estructurantes de la educación sexual con enfoque de género. (...) Desde esta perspectiva de género, todos los niveles educativos están involucrados en la educación en la sexualidad. Esta perspectiva adopta los aportes de los enfoques reseñados, pero no implica un conocimiento ni una intervención especializada en tratamientos ni otro tipo de tareas que no corresponden al trabajo docente, tales como la consejería en sexualidad o la asistencia legal. (p. 30-34)

La educación ha dado sobradas muestras de responsabilidad en la naturalización de los discursos hegemónicos. Consagrar como verdades reveladas a las retóricas sexistas ha sido un rasgo que la escuela no ha podido aún revertir pero se avanza en la dirección de disputar los sentidos, de resignificar y desnaturalizar viejos dispositivos de regulación, inscripción y control sobre las sexualidades. La perspectiva de género cuenta hoy con herramientas innegables para su desarrollo: la Ley de Educación Sexual Integral es una de ellas y otra es la fuerza con la que el feminismo se introduce en los resquicios que abre, ya sea en el seno de los poderes del Estado, como en la cultura, la ciencia, la política y la producción de saberes.

EJES ESTRUCTURANTES

- El Patriarcado como sistema político y paradigma del conocimiento hegemónico, desarrollo e imposición del saber–poder. La imposición del pensamiento androcéntrico, en tanto predominio de la lógica clásica y el pensamiento occidental.
- La sexualidad como construcción social en la que se intersectan la raza, la clase, la edad y las territorialidades[51]. Comprender la desnaturalización de los estereotipos del cuerpo, la crítica a la heterosexualidad obligatoria y al contrato sexual.
- El cuestionamiento al ideal dicotomizante, desde el paradigma de la complejidad y las teorías feministas. El análisis crítico en la deconstrucción de las identidades hegemónicas y la enunciación de las identidades disidentes y marginalizadas.
- Los propósitos formativos de la Ley 26150/06 de Educación Sexual Integral y la imbricación de los cinco ejes estructurantes de la misma en los desarrollos disciplinares e interdisciplinares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan.* Buenos Aires: Paidós.

51 Ver capítulo del Área Ciencias Sociales, Políticas y Económicas, apartado de Geografía

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

Circulo de Bellas Artes (productor). (2017) *Si la guerra es feminizada, respondamos feminizando la política* [Segato, Rita Laura] Madrid, España. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=VoFLlf3aeP8&feature=youtu.be

Cobo, R. (1995) *Fundamentos del patriarcado moderno.* Madrid. España: Ediciones Cátedra.

De Beauvoir, S. (2007). *El segundo sexo.* Buenos Aires, Argentina: Contemporánea Debolsillo.

Elizalde, S., Felitti, K. y Queirolo, G. (2009). *Género y sexualidades en la trama del saber. Revisiones y propuestas.* Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Gamba, S. y Diz, T. (2007). *Diccionario de estudios de género y feminismos.* Buenos Aires, Argentina: Biblos.

Grosfoguel, R. (2013). *Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI.* Recuperado en http://www.revistatabularasa.org/numero-19/02grosfoguel.pdf.

hooks, B. (2017). *El feminismo es para todo el mundo.* España: Traficantes de Sueños.

Lugones, M. (2008). Colonialidad y Género. Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.9: 73-101.

Maffia, D. (2008), Diana Maffia. *Contra las dicotomías: Feminismo y epistemología crítica;* Recuperado de http://dianamaffia.com.ar/?page_id=11

Maffia, D. Ed. (2003). *Sexualidades migrantes. Género y Transgénero.* Buenos Aires, Argentina. Feminaria Editora.

Mendoza, B. (2014). La epistemología del sur, la colonialidad del género y los feminismos latinoamericanos. En: Mendoza, B. (Ed.) *Ensayos de Crítica feminista en nuestra américa.* México: Herder Editorial.

Morgade, G. (2006). Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. *Novedades Educativas, 184, 30-34.*

Oliva Portoles, A. (2005). Debates sobre el género. En: de Miguel Alvarez, A. y Amoros Puente,C. (Ed.) *Teoría feminista: de la ilustración a la globalización,* España: Editorial Minerva.

Pateman, C. (1995). *El contrato sexual,* México: Anthropos-UAM.

Preciado, B. (2002). *Manifiesto Contrasexual.* Barcelona, España: Anagrama.

Quijano, Aníbal (2003). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, Edgardo (Comp.) (2003). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas.* Caracas. Venezuela: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FACES-UCV). Instituto Internacional de la UNESCO para la educación superior en América Latina y el Caribe (IESALC).

Rich, A. (1996). La heterosexualidad obligatoria y la existencia lesbiana, *DUODA. Rev d´Estudis feministes, 10, 15-42.*

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.

Sierra González, Á. (2009) Una aproximación a la teoría QUEER: El debate sobre la libertad y la ciudadanía. *Cuadernos del Ateneo, 26, pp. 29-42.*

Universidad de San Andrés. (2011) *Sexo, Género, diversidad y disidencias sexuales* [Maffia, D.] Buenos Aires, Argentina. Recuperado en https://www.youtube.com/watch?v=LFiIUr4Nzho

DOCUMENTOS Y LEGISLACIÓN

Ley Nacional N° 26.150/06.

ES COPIA

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

Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral/ 2009

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA

Butler, J. (1999). *El género en disputa*, Barcelona, España: Paidós.

Deleuze, G. (1990). *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona, España: Gedisa.

Despentes, V. (2012). *Teoría King Kong*. Buenos Aires, Argentina: El Asunto.

Foucault, M. (1977). *Historia de la sexualidad I*. España: SXXI editores.

Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia*. Buenos Aires: Editorial Universidad Nacional de Quilmes, SXXI editores.

Segato, R. (2011) Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial. Quijano, Aníbal y Julio Mejía Navarrete (eds.): La Cuestión Descolonial. Lima: Universidad Ricardo Palma - Cátedra América Latina y la Colonialidad del Poder, 2010

Segato, R. (2014). *Las nuevas formas de la guerra y el cuerpo de las mujeres.* Revista Sociedade e Estado - Volume 29 Número 2. Pág. 341 Recuperado https://www.researchgate.net/publication/287830519_Las_nuevas_formas_de_la_guerra_y_el_cuerpo_de_las_mujeres

ES COPIA

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

PROVINCIA DEL NEUQUÉN
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

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

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

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

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

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

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

6.2.4 INTERCULTURALIDAD

INTRODUCCIÓN

Prácticas educativas que partan de los principios éticos-políticos-pedagógicos propuestos en el Marco Socio Político Pedagógico, necesariamente deben reconocer a quienes históricamente se han encontrado en una situación de opresión, exclusión e invisibilización en los procesos de aprendizaje y enseñanza, pero también en las narrativas, historias, discursos y políticas públicas.

En este sentido, la praxis pedagógica crítica y reflexiva, debe partir de un cuestionamiento, problematización y transformación de esta situación de inequidad para el reconocimiento de esos/as otros/as y su cultura, entendida esta como una construcción histórica a partir de procesos sociales de significación que da lugar a miradas pluri-versales[52] de las sociedades. Es decir, "partir de los principios de igualdad, inclusión y justicia social, significa por ende, saber quiénes históricamente fueron y son oprimidos, excluidos e invisibilizados en los procesos educativos. Esto es, el reconocimiento de la realidad asimétrica"[53].

Ante esto, es necesario repensar-nos desde una perspectiva intercultural. La misma debe partir desde pensamientos, conocimientos y saberes situados y construidos desde procesos político-territoriales contrastando así con el concepto de multiculturalidad, la cual es pensada 'desde arriba' buscando reproducir los intereses hegemónicos y, por ende, los centros de poder. Este último concepto, muchas veces presente en políticas públicas, parte de un discurso del respeto y la tolerancia que mantiene la inequidad social y sólo busca cooptar los movimientos sociales, colectividades e identidades en pugna, sin la intención de una transformación de la realidad social.

Las políticas neoliberales han procurado apropiarse del discurso multicultural (o intercultural, ya que utilizan ambos conceptos indistintamente), estableciendo el reconocimiento de la diversidad como una nueva estrategia de dominación, que desde una retórica promueve el respeto y tolerancia, pero en realidad mantiene la diferencia colonial.

En el camino de la crítica y transformación integral, la interculturalidad desde una óptica crítica, va más allá de una simple asociación con políticas identitarias defensoras de nativismos fundamentalistas, esencialistas y anti-históricos. Y esto significa concebir a la interculturalidad como un concepto, una práctica y una perspectiva epistémica y, ante todo, como proyecto político contra hegemónico al orden capitalista y colonial.

Se entiende a la interculturalidad como un giro epistémico que tiene como base el análisis, en la larga duración, de la explotación y el extractivismo económico, la dominación política-simbólica y la marginación sociocultural, sufridas por los pueblos y comunidades preexistentes a la constitución de los estados y la-s-nación-es considerados modernos.

---

52 Llevar la diversidad epistémica al canon de pensamiento para crear un pluri-verso de significados y conceptos, donde la conversación inter-epistémica entre muchas tradiciones epistémicas produzca nuevas redefiniciones de antiguos conceptos e invente nuevos conceptos pluriversales donde 'todos definamos para todos' (pluri-verso) en lugar de 'uno para todos' (uni-verso). En Grosfoguel, R. (2013). p. 55.

53 Aporte distrital.

ES COPIA

ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Inspección y Mesa de Entrada
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

Por lo mismo, la interculturalidad debe ser entendida como otro lugar de enunciación epistémico, político, pedagógico y ético desde la diferencia colonial[54], en el marco de un proceso y proyecto que cuestiona y desafía la colonialidad del poder, de saber y de ser[55], poniendo en crisis los paradigmas de construcción del conocimiento producto del sistema-mundo Europeo moderno/colonial capitalista/patriarcal [56], con pretensiones de universalidad.

En este sentido, las acciones y discursos que parten de la interculturalidad proponen una transformación de la situación de colonialidad ética, política y epistémica actual, para lo cual es fundamental partir del reconocimiento de las relaciones asimétricas de poder-saber, basadas en una colonialidad del poder, del saber y del ser de ciertos territorios y sectores sociales ubicados geopolíticamente de la población mundial.

Colonialidad-es que parten de una relación del ejercicio de las violencias con pretensión de deshumanizar al otro/a con el fin de establecer vínculos de dominación que afecta a todos los aspectos de la existencia. Se entiende que es un problema de poder, por lo cual no alcanza con un mero reconocimiento de esa colonialidad, sino que es necesaria la acción para la constitución de sujetos de derecho (formal) y de hecho (real).

Por lo tanto, el objetivo no es describir los particularismos culturales o minorías étnicas como se propone el multiculturalismo mediante una falsa inclusión[57], sino realizar un diagnóstico estructural apelando a las cartografías[58] de las realidades sociohistóricas para su descolonización, humanización y transformación partiendo del reconocimiento de la-s diferencia-s y la comprensión de la heterogeneidad desde de las diversidades.

Ante esto Candeau (2010), propone partir

> "(...) de la afirmación de que la interculturalidad apunta hacia la construcción de sociedades que asuman las diferencias como constitutivas de la democracia y sean capaces de construir relaciones nuevas, verdaderamente igualitarias entre los diferentes grupos socioculturales, lo que supone empoderar a aquellos que, históricamente, fueron considerados inferiores" (p.348).

---

54 La diferencia colonial, la periferia como naturaleza (...) La conciencia vivida desde la diferencia colonial es doble porque es subalterna. La subalternidad colonial genera la diversidad de conciencias dobles, no solo la afro-americana que es la experiencia de Du Bois, sino también la "conciencia que le nació a Rigoberta Menchú (1982) o la conciencia de la nueva mestiza de Gloria Anzaldúa (1987)" en Mignolo, Walter (2003).

55 La "colonialidad del poder, del ser, del saber y del imaginario" como un sistema enredado de múltiples y heterogéneas formas de jerarquías/dispositivos sexuales, políticas, epistémicas, económicas, espirituales, lingüísticas, y raciales de dominación y explotación a escala mundial. Una de las varias innovaciones de la perspectiva de la colonialidad del poder es cómo la idea de raza y el racismo constituyen el principio organizador que estructura todas las múltiples jerarquías del sistema mundo (Quijano 1993; 2000).

56 En Grosfoguel (2010).

57 Para esto, se apela a la concepción de inclusión propuesto por la perspectiva correspondiente en el texto curricular.

58 Nos referimos a la concepción que Guattari establece entre su concepto de cartografía y los de agenciamiento, máquina y producción de subjetividad. Para Guattari, hacer mapa, como lo hacen la orquídea y la avispa, es más acción que representación; la cartografía, antes que representar un mundo que esté ya dado, supone la identificación de nuevos componentes, la creación de nuevas relaciones y territorios, de nuevas máquinas. En Guattari, Felix (1980). Mil mesetas.

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

Este planteo afianzado en y desde las diferencias apela, en el campo educativo, a prácticas escolares que se basen en la relación entre interculturalidad y la diferencia colonial, visibilizando así la colonialidad del poder/saber/ser. Prácticas escolares orientadas en pos de la elaboración de un pensamiento-acción capaz de interrelacionar los conocimientos históricamente subalternizados, con el conocimiento universal occidental blanco, binario, patriarcal y positivista.
Partir en estas coordenadas desde la corpopolítica del conocimiento, como plantea Anzaldua, potencia el lugar de enunciación teniendo presente el color y el género de quienes enuncian [59]. Desde la diferencia colonial entonces, adquiere potencia epistémica, política, pedagógica y ética la reconstrucción de los relatos históricos, ya que "el punto central de las perspectivas epistémicas alternas es el lugar epistémico de enunciación, esto es, la localización geopolítica y corpo-política del sujeto que habla/enuncia en las coordenadas del poder global"[60].
Este Diseño Curricular, en sintonía con sus marcos generales y las teorías críticas, habilita a re-pensar prácticas escolares que en clave interseccional, permitan desentrañar los regímenes de verdad de las disciplinas. El concepto interseccionalidad fue acuñado por Kimberlé Williams Crenshaw (1989) y refiere a las construcciones subjetivas e intersubjetivas intersectadas y los diferentes y simultáneos sistemas de opresión que se entraman. Esta categoría, como parte de un entramado metodológico, problematiza estos varios sistemas de opresión simultáneos en tanto categorías biológicas, sociales, culturales y simbólicas como clase, raza, género, orientación sexual, discapacidad, religión, edad, nacionalidades, y otros aspectos identitarios en el ser, estar y hacer de las y los sujetos.
Como perspectiva pretende contribuir a superar un tipo de análisis centrado en la sumatoria de opresiones sin ordenamiento de jerarquización y preponderancia de unas opresiones sobre otras, que permita poder pensarlas e interrogarlas como "fusiones" (¿tal vez resistencias?), entramadas en clave de potencia.
Para ello es necesario tener en cuenta saberes y prácticas locales pero también conocimientos globales, para así poder "contaminar", en el buen sentido del término, el pensamiento dominante con otros saberes, otras realidades y otros modos de pensar. Este tipo de pensamiento, que Gloria Anzaldua (1987) y José David Saldívar (1997), denominan "pensamiento crítico fronterizo":

> Este pensamiento es la respuesta de las alteridades epistémicas contra el proyecto de la modernidad eurocentrada. En lugar de rechazar la modernidad para retraerse en un fundamentalismo absolutista, las epistemologías fronterizas subsumen/redefinen la retórica emancipadora de la modernidad desde las cosmologías y epistemologías de los subalternos localizados en el lado oprimido y explotado de la diferencia colonial hacia una lucha liberadora descolonizadora para construir un mundo más allá de la modernidad eurocentrada.

Es el que permite establecer espacios de reconocimiento de la diferencia, así como posibilidades de diálogo, acción y transformación, construyendo a partir de posiciones situadas y subjetivas desde la diferencia, partiendo de la crítica de las actuales

59 "Es decir, que la epistemología tiene color y sexualidad". En Grosfoguel, Ramón Descolonizando los paradigmas de la economíapolítica: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. P. 2. Disponible en https://es.scribd.com/document/347359249/Transmodernidad-Pensamiento-Fronterizo-y-Colonialidad-Global.
60 Ibid. p.2.

ES COPIA
ADRIANA BEATRIZ PONTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

relaciones sociales de dominación/explotación, instituciones, las formas del saber y todas las formas de ser y estar en este mundo.
La interculturalidad crítica por lo tanto, trasciende las limitaciones del multiculturalismo elaborado desde el pensamiento occidental, ya que reconoce a los/as otros/as, sus saberes, memorias, cosmovisiones, proyectos políticos y prácticas, accionando situadamente en un diálogo más planetario en contra de la situación de colonialidad. Se propone entonces, la elaboración y reconocimiento de conocimientos y saberes, desde una ecología de saberes,

> La ecología de los saberes parte del presupuesto de que todas las prácticas relacionales entre seres humanos y también entre los seres humanos y la naturaleza implican más que una forma de saber y, por lo tanto, de ignorancia (...) el principio de incompletud de todos los saberes es condición de posibilidad de diálogo y debate epistemológicos entre diferentes formas de conocimiento. Lo que cada saber contribuye a tal diálogo es el modo en que orienta una práctica en la superación de cierta ignorancia. La confrontación entre el diálogo y los saberes supone un diálogo y confrontación entre diferentes procesos a través de los cuales prácticas diferentemente ignorantes se transforman en práctica diferentemente sabias. (Santos, B. de S., 2010: 191)

Se trata de una convocatoria a "conocimientos subordinados producidos en el contexto de prácticas existentes de saber y así cruzar los límites ficticios de exclusión y marginalización" (Alexander, 2005 en Walsh, s/d, p. 14), dirigidos hacia un compromiso de transformación y creación de un proyecto político de la interculturalidad. El mismo implica que todas y todos se hagan de horizontes para arrancar de raíz los sistemas múltiples y simultáneos de opresión y deshumanización en pos de los buenos vivires.

DIMENSIÓN PSICOSOCIAL

En cuanto a la dimensión psicosocial, es fundamental considerar al colectivo estudiantil de la Provincia de Neuquén como parte de realidades sociales y culturales complejas.
Neuquén, territorio ancestral mapuce, fue anexado luego de las violentas campañas militares genocidas a la órbita estatal, imponiendo una desestructuración y destrucción de los territorios, cosmovisiones del pueblo Mapuce, e imponiendo una nueva dinámica política, social, cultural, simbólica y económica. Es decir, se lleva a cabo una práctica genocida y epistemicida contra el Pueblo Nación Mapuce[61] que continúa en el tiempo. Por otra parte como provincia joven, Neuquén ha recibido y continúa haciéndolo, flujos migratorios provenientes de otras provincias del país, pero también de otros países, especialmente los limítrofes.
El Pueblo Mapuce, reconocido en la Constitución Provincial[62] como preexistente, es un pueblo vivo, que se desarrolla y está siendo. Es por eso, que nos encontramos en un

61 Delrio, Walter, Diana Lenton, Marcelo Musante, Mariano Nagy, Alexis Papazian y Pilar Perez (2010). Del silencio al ruido en la historia. Prácticas Genocidas y Pueblos Originarios en Argentina. III Seminario Internacional, Políticas de la memoria "Recordando a Walter Benjamin: justicia, historia y verdad. Escrituras en la memoria. Buenos Aires. Argentina.
62 Cabe aclarar que la Constitución Nacional de la República Argentina fue reformada en 1994, donde se introduce el artículo 75 que "reconoce la preexistencia de los pueblos indígenas argentinos". En la misma sintonía, en el año 2006 se reforma la Constitución de la Provincia de Neuquén, haciendo el mismo reconocimiento para el Pueblo Mapuce en el artículo 53 del capítulo II.

ES COPIA
ADRIANA BEATRIZ PORTO
Dirección Provincial de Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

proceso de recuperación y de diálogo de saberes con su cultura, cosmovisiones, conocimientos, saberes e historia; que reconstruyen la-s identidad-es mapuce en resistencia a estas prácticas genocidas, epistemicidas y ecocidas dentro de políticas estatales y de las corporaciones representantes de los sectores hegemónicos.
En este sentido, su reconocimiento debe ser incluido en una Educación Intercultural que debe operar como espacio de integración y crítica, democratización y justicia curricular. Para ello es necesario partir del reconocimiento de las diversas formas de opresión simultáneas que sufre el Pueblo Mapuce, pero también otras comunidades y grupos que no se identifican con los parámetros nacionalistas, racistas[63], patriarcales, heteronormativos y monoculturales que se presentan como dominantes. Al decir de Rivera Cusicanqui (2018):

> La noción de territorio ha sido capturada por los Estados como una forma de domesticación de la alteridad indígena (...) así, el Estado "certifica" la condición étnica y la encierra en límites (jurídicos, geográficos) que merman sus potencialidades de autonomía y autogobierno (...) la ruptura epistémica que supone salir de la camisa de fuerza de la nación quizás nos permitirá mirar las cosas de otro modo, desde las fronteras transgredidas, desde las luchas por el sentido y desde el espíritu cuestionador. (p. 119)

Teniendo presente los procesos de asimilación, alienación y aculturación aún vigentes es necesario construir nuevas prácticas político-pedagógicas decoloniales. Esto implica el reconocimiento y redistribución de los saberes del Pueblo Mapuce y de las diversas identidad-es culturales y sexuales que complejizan la realidad neuquina.
La provincia de Neuquén debe asumir que parte de una realidad pluricultural y plurinacional, deconstruyendo la instalada identidad nacionalista, provincialista y

63 La utilización de la categoría «raza» se realiza en el marco de las teorías decoloniales y epistemologías del sur. Esta categoría funciona de manera explicativa y metodológica, ya que, al igual que el género, son modos de colectividad problemáticos (que persiguen reconocimiento y redistribución) que tienen la posibilidad de desenmascarar la persistencia de la colonialidad y la colonia, apuntando al significado político de ambas categorías, de desestabilizar la estructura profunda de dicha colonialidad. Como categoría toma relevancia en las teorías decoloniales ya que su incorporación es, en sí misma, una denuncia. En este sentido, debe entenderse que el binomio raza-biología ha quedado refutado hace mucho tiempo y que no hay en estos textos ningún resabio de ello, muy por el contrario, la denuncia que hacen las teorías decoloniales al enunciar la raza es que la razón eurocéntrica, dominante y opresora, introdujo como forma de regulación social esta forma (entre otras). Raza es signo, es decir la raza debe ser entendida desde los contextos definidos en los que encuentra significación. Raza es una huella corporal del transcurso de una historia otrificadora, así comprender raza implica de esta manera situar el conocimiento en relación a las formaciones nacionales de alteridad. (Segato, 2006) Para autores como Quijano, la idea de raza reordena todas las áreas de la existencia humana básicas que comportan en sí todas las luchas de poder por el control de recursos y los productos que de ellos se derivan: el sexo, el trabajo, la autoridad colectiva y la subjetividad/intersubjetividad. Es necesario reconocer una ideología de supremacía blanca crucial para diferenciar, por ejemplo, el trabajo de los esclavos del trabajo asalariado. (Mendoza, 2010). A su vez, Lugones complejiza esta mirada desde una perspectiva interseccional, aduciendo que la categoría raza junto al género determinan el primer gran binarismo fundante de la modernidad occidental, humano/subhumano, concibiendo sólo a los hombres blancos como lo humano y quedando quienes no son hombres blancos subsumidos de forma jerárquica en el segundo. (Lugones, 2005) Para Grosfoguel, esta categorización de humano/no humano tiene su génesis en el proceso de colonización, en el momento en que se establece que quienes habitaban las tierras "descubiertas" carecían de religión, pues quienes tienen religión tienen alma, si se carece de ella no se tiene alma y por lo tanto no es humano, se es subhumano. (Grosfoguel, 2013)

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

COPIA

eurocéntrica, para así apoderarse de sus particularidades como territorio atravesado por la existencia de pueblos, naciones y culturas otras.

Este debe ser el punto de inicio que permita el encuentro para el intercambio y convivencia en y desde la diferencia. Reconocer la diversidad, ya que tanto el Pueblo Mapuce como quienes fueron arribando a la región posteriormente, conforman la-s identidad-es intercultural-es de los neuquinos y las neuquinas. Es ese reconocimiento y las acciones, en horizonte intercultural, las que constituyen a sujetos conscientes y de praxis capaces de reclamar por sus derechos, entre ellos la posibilidades de prácticas escolares inclusivas, democratizadoras y diversas.

Reconocer la pluriculturalidad y plurinacionalidad implica decisiones políticas, éticas y epistémicas que conllevan redefiniciones de tipo estructural en lo económico, en lo social, en lo jurídico, en lo cultural, en lo simbólico y en lo escolar. Implica el reconocimiento de la coexistencia de diversas racionalidades y existencialidades, articuladas fuertemente con la construcción de mundos, cosmovisiones, proyecciones políticas que parten de las experiencias colectivas y comunitarias.

Por lo tanto, una educación intercultural debe dar lugar a una ecología de saberes que promueva diálogos horizontales con potencial de retroalimentación de nuevas racionalidades y nuevas posibilidades de construcción de mundo-s. El objetivo medular es la reparación histórica y la reconstrucción crítica de los fundamentos de la-s identidad-s neuquina-s, desde una relación equitativa y complementarias entre los pueblos y comunidades diversas, que se encuentran presentes en este territorio ancestral. Es por ello que estas diversas comunidades, originarias o migrantes, deben ser puestas en diálogos de saberes más justos y horizontales para poder pensar en la construcción de diferentes prácticas curriculares en acción.

En el ámbito educativo, la interculturalidad es una perspectiva crítica para la escolarización de toda la población, a partir del intercambio de conocimientos, experiencias y modos ser y estar en estos mundos, estableciendo una clara crítica del etnocentrismo y el racismo nacionalista que se impone en las prácticas sociales. Implica poner sobre la mesa los conflictos y tensiones que se llevan diariamente, a partir de tensiones epistémicas transversales que permitan repensar y resignificar las relaciones que se construyen fuera y dentro de la Escuela Secundaria.

Educarse en y desde la interculturalidad es formarse en y para la-s diversidad-es, valorando y considerando otros modos de vida y otras cosmovisiones. Lo diverso sólo puede apreciarse a partir del fortalecimiento de la propia identidad, en una interrelación crítica y dinámica. No se busca una integración, sino un respeto y aceptación de la diversidad, en oposición a los intentos clásicos por la asimilación.

Esta perspectiva se posiciona en la necesidad de pensar los modos de intervención en el mundo, estar con otros y otras, construir con otros/as, admitiendo que la otredad es lo propio de lo humano y entendiendo que toda identidad es inexistente por fuera de un entramado relacional. No existen subjetividades 'abstractos/as', hay un entramado subjetivo con conciencia de los procesos sociohistóricos de construcción de identidad-es y subalternización, que está accionando en pos de construir mundo-s más humano-s, más justo-s, y más plenos, con proyecciones de emancipación para desarrollar pensamientos y prácticas nuevas.

La pedagogía crítica entramada con la diversidad e interculturalidad permite preguntarse sobre los saberes y prácticas de las distintas comunidades y pueblos, sus intercambios, relaciones asimétricas e incluso sus prácticas de resistencia.

Los espacios sociales son espacios de relaciones interculturales y las prácticas político-pedagógicas también, puesto que en ellas se encuentran estudiantes y docentes provenientes de otras provincias, o de otros países, personas provenientes

ES COPIA

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

de ámbitos rurales, o pertenecientes a otras comunidades como lo pueden ser el Pueblo Mapuce, Gitano, Aymara, Quechua, Guaraní, entre otros. Son espacios atravesados por la desigualdad social, económica, simbólica, política y cultural. El reconocimiento de esas relaciones interculturales en el locus de las prácticas pedagógicas como complejas y pluriversas, es condición fundamental para el cambio emancipatorio y soberano, como proyecto político transformador. En palabras de Walsh (2007):

> El proyecto político de la interculturalidad enlazado con una pedagogía crítica, parte de la necesidad de implosionar epistémicamente en el conocimiento hegemónico y dominante; no busca ser incluido en él (como multiculturalismo neoliberal), sino intervenir en él, generando participación y provocando una contestación y cuestionamiento (p. 9).

Una Escuela Secundaria democrática debe considerar la diversidad intercultural, incorporarla y estar dispuesta a aprender de las particularidades de la realidad de sus estudiantes. Es en ese pensar y actuar que los y las adolescentes, jóvenes y adultos pueden construirse en sujetos con pleno ejercicio de sus derechos, partiendo de una afirmación de sus propias subjetividades. La interculturalidad en educación es un problema político-pedagógico, epistémico y ético que excede la superposición de contenidos, una educación bilingüe o folklorización de datos y tradiciones.
Partiendo de una concepción de incompletud de todos los saberes como posibilidad de diálogo en la utopía del interconocimiento, se trata de aprender nuevos y extraños saberes sin necesariamente tener que omitir los anteriores y propios. Por lo tanto, cabe preguntarse cómo los diversos grupos, pueblos, naciones y comunidades en nuestras cartografías se relacionan: entre sí y con la-s biodiversidad-es; las nociones de tiempo y espacio-territorio; los vínculos y tramas con sus territorios; los lazos comunitarios: las resistencias y sus genealogías; las cosmovisiones y las proyecciones epistémicas-políticas y pedagógicas que sostienen y habitan.
La perspectiva intercultural es transversal a las áreas y disciplinas, sus ejes estructurantes están presentes en núcleos problemáticos y nudos disciplinares, contemplados por las áreas, disciplinas y espacios curriculares como así también en sus construcciones metodológicas. Para esto se considera necesario enumerar ciertos posibles disparadores de temas-problemas que busquen abordar la interculturalidad en sintonía con los marcos críticos, decoloniales y las epistemologías del Sur en diálogo con otros sures[64].
La intención es consolidar prácticas escolares que promuevan horizontes de acción emancipadores, soberanos, plenos y empoderantes, retomando así las cartografías de las resistencias en los sures y sus postulados como faroles guías en el oficio docente.

EJES ESTRUCTURANTES

- La interculturalidad debe ser entendida en el marco de un proceso y proyecto que cuestiona y desafía la colonialidad del poder/saber/ser capitalista heteropatriarcal y racista, partiendo del reconocimiento de quiénes históricamente fueron y son oprimidos/as, excluidos/as e invisibilizados/as.
- La interculturalidad desafía los paradigmas de construcción de los conocimientos producto del sistema capitalista-patriarcal-colonial y moderno.

64 Nos referimos a diálogos epistémicos, políticos, filosóficos y éticos en coordenadas sur-sur, es decir por debajo de la línea del Ecuador, pero a su vez, ubicar y resignificar los sures en aquellos lugares geopolíticamente situados fuera de este espectro sur-sur.

ES COPIA

ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Educación y Nivel de Enseñanza
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION

- La interculturalidad reconoce a las otredades, sus saberes, memorias y prácticas, de forma complementaria a los saberes 'universales', desde el diálogo mutuo y horizontal, teniendo como objetivo la reparación histórica y la reconstrucción crítica de la realidad social.
- Una educación intercultural se propone la elaboración y reconocimiento de modos 'otros' del poder, saber, ser y vivir, para posibilitar el intercambio que habilitarían el camino a la construcción de realidades sociales transculturales.
- La interculturalidad como proyecto político-ético y epistémico propone horizontes de ciudadanías plenas, empoderadas y soberanas que permitan una ecología de saberes que promuevan estar siendo emancipadores y constructores de otros mundos posibles que habitar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anzaldúa, Gloria (1987). *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza.* San Francisco: Spinsters/Aunt Lute.

AA.VV. (2012). Educación para un Neuquén Intercultural. Centro de Educación Mapuche NORGVBAMTULEAYIÑ, https://es.scribd.com/document/351706024/COM-Educacion-Para-Un-Neuquen-Intercultural

Bel, R. (2009). Niñas y niños gitanos en las escuelas neuquinas: ¿una experiencia de educación intercultural o un proceso de deculturación socioétnica? (1996-2006) (Tesis de maestría). Universidad Nacional de La Pampa. Santa Rosa.

Candau, V. (2010) Educación intercultural en América Latina. Distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos* N° XXXII N°2, 343-352.

Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar.* Buenos. Aires. Argentina: Siglo XXI.

Grosfoguel, R. (2013). *Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI.* Recuperado en http://www.revistatabularasa.org/numero-19/02grosfoguel.pdf.

Grosfoguel, R. (2010). *Descolonizando los paradigmas de la economía política: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global.* P. 2. Recuperado en https://es.scribd.com/document/347359249/Transmodernidad-Pensamiento-Fronterizo-y-Colonialidad-Global

Guattari, F. (1994). *Mil mesetas.* Valencia. España. Editorial Pre-Textos.

Lugones, María (2008). Colonialidad y Género. *Tabula Rasa.* Bogotá - Colombia, No.9: 73-101. Julio-diciembre 2008. ISSN 1794-2489.

Mendoza, B. (2014). La epistemología del sur, la colonialidad del género y los feminismos latinoamericanos. En Mendoza, B. (2014). *Ensayos de crítica feminista de nuestra América 1.* Ciudad de México. México: Herber.

Mignolo, W. (2003). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. En Lander, E. (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas.* Caracas. Venezuela: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FACES-UCV). Instituto Internacional de la UNESCO para la educación superior en América Latina y el Caribe (IESALC).

Oliveira, M. y Osman, E. (2017). Pluralismo bioético: aportes latinoamericanos a la bioética en perspectiva decolonial. En *Revista Bioética,* vol. 25 (1). Recuperado en http://www.scielo.br/pdf/bioet/v25n1/es_1983-8042-bioet-25-01-0052.pdf

ES COPIA

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

Quijano, A. (2003). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, E. (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas.* Caracas. Venezuela: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FACES-UCV). Instituto Internacional de la UNESCO para la educación superior en América Latina y el Caribe (IESALC).

Rivera Cusicanqui, S. (2018). *Un Mundo Ch´ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis.* Buenos Aires. Argentina: Tinta Limón.

Saldívar, J. D. (1997). *Border Matters.* Berkeley. Estados Unidos: University of California Press

Santos, B. de S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder.* Montevideo. Uruguay: Trilce.

Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del Sur: la reinvención del conocimiento y la emancipación social.* Ciudad de México. México: Siglo XXI-CLACSO.

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.

Sierra, Z. (2010). Pedagogías desde la diversidad cultural: una invitación a la investigación colaborativa intercultural. *Perspectiva,* vol. 28,(1), 157-190.

Wallerstein, I. (2001). El eurocentrismo y sus avatares: los dilemas de la Ciencia Social. En Mignolo, W. (Ed.) *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo.* Buenos Aires. Argentina: Del Signo.

Walsh, C. (s/f). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) del in-surgir, re-existir y re-vivir. Recuperado: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13582/13582.PDFXXvmi=di9ixOJob3xjBuscxZPZhgoEsplxlhlzBvSzkDZvGWPisju2il2ACqe6QB4dTpMuWG5hj5O12FjvZPzhbBRN27TTJZ7DpU9mBeEVjtWm9hT97srj4k77s21c28Qr30OEetBzxxV8PQixjKho5pvxswLuGCWJCMoRg0rfzoopfHnzrGxx6t7z2S5Iv2r9OR26RtlrSKR8rfHUWGt3bBDduIW1LpaBhcHaH3CAOtIhKqdH8HLjjoxO8uQUV2vdfdoW

Walsh, C. (2014). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. En Mignolo, W. (Ed.) *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento.* Buenos. Aires. Argentina: Del Signo.

Zea, L. (1969). *La filosofía americana como filosofía sin más.* México DF. México: Siglo XXI.

Zemelman, H. (2007). *Pensar teórico y pensar epistémico. Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas.* México DF. México: IPECAL.

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA

Lander, E. (Comp.) (2000*). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas.* Buenos Aires. Argentina: CLACSO.

Mignolo, W. (2005). *La idea de América Latina.* Barcelona. España: GEDISA.

Mignolo, W.(2007) (Ed.) *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo.* Buenos Aires. Argentina: Del Signo.

Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad.* Buenos Aires. Argentina: Del Signo.

ES COPIA

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