



vivencial desde la construcción de relaciones saludables, de trabajo y democráticas, aplicada a la creación de discursos artísticos no canónicos como posibilidad y potencialidad político-pedagógica.

DANZA - NUDOS PROBLEMÁTICOS DISCIPLINARES

El rol de los lenguajes en la construcción de las realidades y los mundos culturales humanos.

Los sentidos comunicacionales y su experimentación en la resolución coreográfica de la danza. Las imágenes poéticas generadas desde el cuerpo en función de la intencionalidad de la propia producción. La escena y el cuerpo como material vivo con el que se producen espacios de ficción, de pensamiento, de poesía y de introspección. Un cuerpo que comunica, atravesado por las experiencias de la sociedad contemporánea, se plasma en infinidad de movimientos que expresan cotidianidades.

Relaciones entre los lenguajes, saberes y poder.

El cuerpo se construye discursivamente en el seno de dispositivos institucionales de poder que nos llevan al terreno de las corporalidades biopolíticas y las políticas de la corporalidad. El análisis de las prácticas escénicas no sólo sobre el cuerpo del realizador en su dimensión estética, sino también en sus dimensiones sociales y políticas, en interacción con el cuerpo del espectador que valora e interpreta lo que ve a través de una mirada ideológicamente condicionada. El movimiento disciplinado impuesto por el ballet que reproduce y sistematiza cuerpos, frente a las diversas propuestas contemporáneas que los integran y liberan, habitándolos de emociones y discursos, permiten en la actualidad proponer corporalidades críticas en escena.

Construcción de la hegemonía occidental globalizada.

Cuerpos adiestrados que responden a estereotipos, reproduciendo ideales hegemónicos a través de 'bailes' impuestos por la cultura de consumo, difundidos a través de los medios de masivos comunicación.

Discursos e Identidades.

El cuerpo en movimiento como un espacio de búsqueda constante, como un generador de discursos críticos que posibilitan producciones escénicas de gran contenido, atravesado por las problemáticas socioculturales de la actualidad. La danza como lenguaje artístico que plantea desarticular las desigualdades de género, proponiendo al cuerpo en escena desde diferentes concepciones.

El cuerpo como construcción simbólica, social y cultural.

Problematizar desde las corporalidades escénicas la forma como ha sido imaginado y representado el cuerpo en la historia de la danza. Desde la perspectiva de los estudios de género y de performance se propone pensar nuevas formas de teorizar la corporalidad, considerando al cuerpo como constructo histórico, cultural e ideológico. La corporalidad del propio cuerpo y de los otros está en estrecha relación con la ideología y las creencias del 'observador'. Las concepciones sobre el cuerpo 'otro' (género, raza, cultura, etc.).

Lenguajes artísticos, hacia una definición abierta, inclusiva e intercultural de la vida humana.

ES COPIA



La danza como lenguaje artístico en la actualidad pone al cuerpo en un lugar crítico en construcción permanente, atravesado por las diferentes manifestaciones culturales. Un cuerpo que se resignifica constantemente, plasmando discursos escénicos que visibilizan problemáticas contemporáneas.

CONOCIMIENTOS Y SABERES IMPLICADOS EN EL ABORDAJE DE LOS NUDOS PROBLEMÁTICOS DE DANZA

Cuerpo y Movimiento

El cuerpo y su relación con el esquema corporal. El enriquecimiento de la imagen corporal a través del camino de la sensopercepción. El límite, la forma, la dimensión, el volumen, el peso y aspectos de la estructura del cuerpo promueven el desarrollo de la consciencia corporal, basándose en estrategias didácticas referidas a trabajos de introspección e interacción.

El cuerpo y el espacio. Todo impulso de movimiento conduce, desde un esfuerzo iniciado en el espacio interior, a descubrir la presencia del espacio más allá de los límites del propio cuerpo. El cuerpo en movimiento puede generar una multiplicidad de relaciones espaciales, tanto en el espacio tridimensional y objetivo, como en el espacio simbólico que pertenece al campo de la subjetividad. La práctica y su análisis constante son las herramientas necesarias para su estudio.

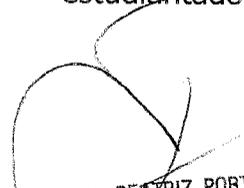
Calidades de Movimiento. Al abordar las calidades de movimiento se exploran las múltiples y cambiantes formas de combinar el uso del espacio, la vivencia del tiempo y el despliegue de energía, los cuales ponen de manifiesto impulsos internos. El movimiento implica un esfuerzo y responde a un impulso interno. Éste, plasmado en la corporalidad, asume una modalidad organizativa a la que se denomina 'calidades de movimiento'. A partir de ellas, la danza materializa la construcción simbólica en movimiento dentro de la escena.

Cuerpo y Comunicación. El cuerpo expresa imágenes, pensamientos, ideas, sentimientos y emociones. Esta comunicación netamente corporal y subjetiva posibilita la construcción de discursos auténticos y promueve el desarrollo de la identidad corporal dentro de un contexto sociohistórico determinado. Una comunicación que deviene del contacto con otras y otros, desarrollando la permanente interacción entre cuerpos que dialogan, plasmándose en composiciones grupales colectivas que pretenden comunicar un mensaje, en particular, a partir de estrategias metafóricas con el cuerpo.

Cuerpo y Creatividad. La creación y la improvisación de mensajes danzados, contruidos a partir de imágenes. La elaboración de composiciones coreográficas colectivas que respeten las particularidades corporales y las posibilidades de movimiento de cada una y cada uno. La adaptación de la composición coreográfica a proyectos escénicos. Son diversas las estrategias compositivas, siendo la improvisación la base para la investigación y experimentación.

La danza y su contexto. La reflexión crítica en torno a las prácticas de la danza, su producción e interpretación en la actualidad y en diferentes contextos históricos, sociales y culturales. El análisis crítico respecto de los modelos corporales dominantes y la identificación de estereotipos impuestos en la sociedad actual y de modelos corporales instalados en la danza. Características de género. El análisis de los diferentes ámbitos de circulación de la danza. La danza escénica en Occidente, rupturas y continuidades, su incidencia en la Argentina. La danza como forma de identidad cultural. La reflexión sobre las manifestaciones de la danza cercana al estudiantado y su posible recreación a partir de la experimentación, abstracción y

COPIA


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



conceptualización de los elementos del lenguaje que se involucran en ellas. Muchas son las estrategias que permiten el estudio, análisis y reflexión del contexto de la danza, partiendo de la idea de deconstruir las producciones hegemónicas en la cultura de consumo para abordar lenguajes de movimiento auténticos, con herramientas propias y genuinas, a través de experiencias diversas de la vida cotidiana.

CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA

Esta construcción implica reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de intervención didáctica, es decir, a los fines de la enseñanza. Propuesta que es fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre las lógicas disciplinares, las posibilidades de apropiación de las mismas por los sujetos y las situaciones y contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan. Esta construcción posee un carácter singular, que se genera en relación con objetos y sujetos particulares y en el marco de situaciones y ámbitos específicos. Es decir, que se construye casuísticamente en relación con el contexto áulico, institucional, social y cultural. Al mismo tiempo, proyecta un estilo personal de formación que deriva de las adscripciones teóricas que adopta el docente en relación con cuestiones sustantivas vinculadas al enseñar y aprender. Esta construcción pone en juego principios y procedimientos de orden teórico y práctico, que expresan intencionalidades. Por lo tanto, el estilo del/de la docente, en su complejo entramado, es fruto también de su trayectoria (de vida, académica, de trabajo) aún cuando pueda no ser objetivado. La adopción de una perspectiva (pedagógica, epistemológica, política, axiológica), incide en las formas de vinculación con el conocimiento, cuya interiorización se propone y, por lo tanto, tiene también su expresión en la construcción metodológica (Edelstein, 1996).

Pensar esta perspectiva requiere una modalidad de trabajo en el aula que permita entrar en contacto directo con las y los estudiantes, con sus experiencias, preocupaciones, necesidades vitales y cotidianas posicionándolos como actores protagonistas de su propio aprendizaje. Requiere también de una modalidad participativa, centrada en el intercambio y la cooperación.

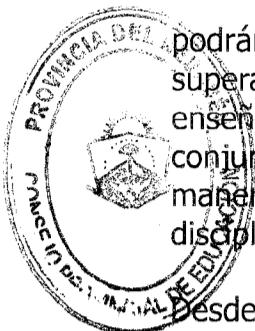
Para esto será necesario repensar los procesos de enseñanza y aprendizaje acompañando estas reflexiones con nuevas propuestas metodológicas, planteando actividades que tengan por objetivo facilitar la construcción de conocimiento a partir de la puesta en práctica de procesos cognitivos de distinto tipo, por parte de las y los estudiantes. Es preciso considerar la lógica particular del conocimiento a ser estudiado, el modo en que fue construido como objeto de conocimiento, los problemas disciplinares que acarrea, y las características de los sujetos de aprendizaje (sus modos de vincularse con el conocimiento, sus expectativas, ideas previas) y el contexto en que se desarrolla esta práctica.

Reflexionar sobre estos procesos implica profundizar en el aspecto disciplinar ya que no es posible pensar nuevas propuestas cuando no hay un conocimiento de las disciplinas en lo que refiere a los enfoques epistemológicos, de los que derivan las decisiones de tipo metodológicas.

En este sentido será necesario dejar de lado los juicios internalizados, para accionar, al decir de Ageno (1989, citado por Edelstein, 2002, p. 475), desde los campos de la lectura, la mirada, la escucha. Será a través de la reflexión que las y los profesores

ES COPIA

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



podrán convertirse en productores/as de vínculos entre la teoría y la práctica, superando la relación dicotómica que las mismas suelen asumir en los procesos de enseñanza. Desde esta lógica se entiende que la enseñanza debe reconocer un conjunto de factores que involucran el entorno áulico, el conocimiento previo y la manera en que se comunican los saberes que se incluyen en la enseñanza disciplinaria.

Desde esta mirada, es necesario atender a procesos cognitivos y metacognitivos que posibilitan, no sólo una efectiva apropiación de las ideas consolidadas sino el propio cuestionamiento de las mismas. Superando la concepción curricular que considera la transmisión de conocimientos en un sentido mecánico y lineal. Por esto, es necesario proponer herramientas metodológicas y conceptuales que faciliten experimentar nuevas formas de enseñar, que busquen provocar en los alumnos el interés por aprender, y que permitan orientar las estrategias y actividades para el desarrollo de los procesos cognitivos.

En este diseño es importante resignificar el lugar que tienen las y los docentes, corriéndolos del papel de meros ejecutores para situarlos en la autonomía de quien toma decisiones acerca de cómo plantear los contenidos, la orientación que estos tendrán, el modo de trabajo que propondrá en función del grupo, sus características y el contexto. Será a partir de la orientación de este diseño curricular, que el o la docente realizará la selección de los medios apropiados para la transmisión del conocimiento y elaborará una propuesta de enseñanza en la que interactúen articuladamente la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación por parte de los sujetos, las situaciones y los contextos que constituye el espacio donde estas lógicas se entrecruzan (Edelstein, 1996, p. 85).

Como mencionamos antes uno de los aspectos fundamentales en el desarrollo de la construcción metodológica está dado por las características del sujeto que aprende, es decir, los destinatarios de nuestra propuesta. Por esto, no es posible definir una planificación sin considerar el contexto situacional de los mismos.

En palabras de Vigotsky el contexto está internalizado por cada uno de nosotros, y forma parte de nuestra forma de pensar, de entender la realidad, de construir conocimiento, y de aprender, aún afuera de la escuela, desde antes de la escolarización. De modo que no puede entenderse tan solo como el medio en el cual se aprende y no puede reducirse la cuestión a al conocimiento de los intereses de los y las estudiantes o al conocimiento de las características del medio al que pertenece la escuela. El planteo es mucho más profundo, desde lo epistemológico y desde lo psicológico.

Esta mirada plantea la necesidad de apropiarse de la posibilidad de crear, de inventar otra forma de ver, pensar y hacer las cosas. Probablemente de este modo la práctica docente pueda comenzar a desprenderse de la conformación de modelos *a priori*, que intentan predecir no sólo el accionar de quienes enseñan, sino también el destino de quienes aprenden.

Prácticas y conocimientos lingüísticos y reflexión metalingüística y sociocultural.

El abordaje situado a lo largo del CBC de las problemáticas propuestas en el área y la disciplina, en el marco del paradigma de la complejidad, implica que las y los estudiantes desarrollen sus prácticas en los distintos lenguajes y, de modo concomitante, se apropien reflexivamente de los conocimientos (lingüísticos, artísticos,

ES
CO
PA

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



discursivos, metalingüísticos y metacognitivos) y del enfoque global del Área (los lenguajes y prácticas de la semiosis cultural humana).

Prácticas de producción situadas.

Las propuestas de producción desde un currículum situado deben promover y proyectar la elaboración de discursos y prácticas artísticas en los distintos lenguajes para situaciones comunicativas reales, con destinatarios concretos; y ello, a partir de selección de situaciones problemáticas también reales y relevantes que logren interpelar intensamente a los estudiantes, para poder abordarlas interdisciplinariamente desde el Área (o interáreas).

La previsión y planificación de los contextos de recepción y presentación de las producciones de las y los estudiantes deberá formar parte del proceso de elaboración de dichas producciones, y serán un factor a tener en cuenta para la construcción de la enunciación y la selección genérica de los discursos.

Para ello el Área se podrán planificar eventos para la exposición de las producciones discursivas y estéticas (musicales, teatrales, dancísticas, pictóricas, ensayísticas y literarias) de todos los años del CBC, con una posible convocatoria a otras Áreas, a la totalidad de la escuela y extenderse a la comunidad. También el Área puede planificar una producción teatral integral, que conjugue los lenguajes de todas las disciplinas y que comprometa a la comunidad educativa en un mismo objetivo de producción. El proceso de elaboración de obras y de planificación de eventos para su exposición podrán ser semestrales y/o anuales, y podrá articularse con el proceso de evaluación, autoevaluación y coevaluación.

El abordaje de situaciones problemáticas concretas relevantes, pertinentes e interpelantes, que se inscriban (o no) dentro de las problemáticas de los núcleos del área y de los nudos disciplinares. Luego de la investigación y la construcción de conocimiento sobre la problemática, se elaborarán discursos u obras, teniendo en cuenta la situación enunciativa concreta en la que se compartirá con los destinatarios para la explicitación de la intención discursiva, de la situación y contexto comunicativos, de los destinatarios. De ese modo se propiciará la apropiación motivada de los conocimientos lingüísticos, metalingüísticos, metacognitivos, artísticos y discursivos (siguiendo el ejemplo, la elección y apropiación de un género discursivo o artístico, con sus características), para satisfacer las necesidades que vayan surgiendo en el proceso de producción y para el desarrollo de sus propias estrategias discursivas. Es decir, dichos conocimientos no deberían verse como listado de temas a dictar en y por sí mismos, sino como herramientas con las que los y las estudiantes puedan construir y potenciar sus prácticas de elaboración de discursos, y sus reflexiones sobre las problemáticas interpelantes. Así, podrán explorar, investigar y registrar su experiencia sobre la situación problemática y, a la vez, interpretarla, comprenderla y elaborarla estratégicamente en producciones discursivas. De modo que también, puedan comprobar cómo, en su apropiación, esos conocimientos artísticos, lingüísticos, metalingüísticos y discursivos, han podido servirles de herramientas en la construcción de ese proceso que, a su vez, debería concluir, luego de la corrección y destinación final del texto cultural, con su recepción en la situación enunciativa prevista, y con una devolución de sus destinatarios (y una comprobación de los efectos de su discurso).

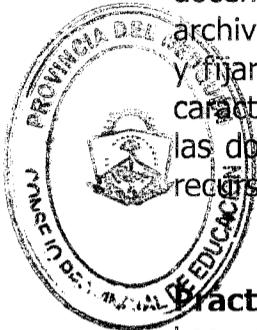
De ser material y temporalmente posible, durante el proceso de producción de los y las estudiantes, el o la docente deberán incluir instancias de revisión y corrección

ES COPIA


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



escritas -además de orales y de exposición en común-, en las que la interacción docente-estudiante se produzca de modo exclusivamente escrito, por ejemplo, en archivos de procesador de texto. Será una forma de utilizar el lenguaje para articular y fijar en la escritura la reflexión (metalingüística) sobre el lenguaje, la forma y las características de la producción en relación con la intencionalidad que la motiva. Los docentes podrán también sugerir propuestas sobre alternativas en el uso de los recursos del lenguaje que se esté utilizando.



Prácticas de interpretación.

Los conocimientos lingüísticos, metalingüísticos, artísticos y los conceptos y categorías de la teoría y análisis estético de los lenguajes no deben proponerse como un listado de contenidos a enseñar por sí mismos, sino para abastecer y posibilitar la profundización del proceso de interpretación de las obras. Por otro lado, el abordaje crítico será parte de un proceso de recepción complejo, y no deberá impedir el disfrute estético, sensible e ingenuo, sino incluirlo como un momento del proceso, para intentar potenciarlo con los conocimientos disciplinares.

EVALUACIÓN

Posicionarse en las prácticas de enseñanza desde la perspectiva que se propone en el área, partiendo del abordaje de núcleos y nudos problemáticos, implica una modificación en las pautas de observación y análisis en relación a la evaluación. Plantea repensar y tener una mirada diferente sobre la práctica, en la que no se observe solo lo que logra o no logra el o la estudiante sino aquello que sucede con el docente, no desde una mirada enjuiciadora sino desde una revisión de la práctica. Será necesario entonces, durante el proceso de evaluación, tener en cuenta aquellos propósitos que planteó la o el docente en su propio hacer, desde su rol y su tarea. Partir de este planteo nos sitúa en la ineludible tarea de encontrar nuevas formas de evaluar la comprensión, la apropiación y la utilización de los saberes, y modos alternativos de valorar resultados, teniendo en cuenta que estos necesitan ser expresados en una forma "válida" para los requerimientos del sistema educativo.

Las concepciones de los docentes acerca de la evaluación.

La concepción de evaluación que sostienen las y los docentes se construye sobre la base de teorías o creencias acerca de lo que es conocer, enseñar, aprender, su papel en la sociedad, las expectativas institucionales y sociales, pero también sobre su biografía escolar, sus modos de ser alumno, sobre los modelos docentes que los han formado (Anijovich, 2014, p.104)

Aquellos profesores y profesoras que sostienen creencias tradicionales sobre la evaluación la entienden como un instrumento de control y un medio que proporciona información objetiva, de modo que privilegian las respuestas correctas y la realización de tareas simples (Prieto, citado en Anijovich, 2014, p. 104-105). Los que creen que constituye una oportunidad para realizar una mirada introspectiva sobre la propia docencia, orientan y determinan el curso de sus prácticas revelando aspectos formativos del proceso evaluativo, enfatizando la comprensión más que la reproducción y fomentando la posibilidad de construir y reconstruir el conocimiento con los estudiantes desde lo aprendido (Prieto, citado por Anijovich, 2014 p:104).

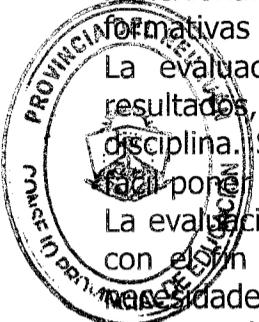
Pensar la evaluación.

ES COPIA


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



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



Reflexionar acerca de la evaluación conduce a interpelar sus funciones sumativas y formativas entendiendo que ambas son importantes y complementarias.

La evaluación sumativa efectúa un juicio de valor que contribuye a acreditar resultados, se centra en los aprendizajes finales de una unidad, un proyecto, una disciplina. Si bien estamos habituados a la evaluación sumativa, no siempre resulta fácil poner una nota (Anijovich, 2014 p. 91).

La evaluación formativa se define como un proceso en el que se recaba información con el fin de revisar y modificar la enseñanza y el aprendizaje en función de las necesidades de los y las estudiantes y las expectativas de logros por alcanzar que sostienen los docentes. Es intención de la evaluación formativa que las actividades de evaluación que los estudiantes llevan a cabo favorezcan el proceso de autorregulación, de tal modo que ellos mismos puedan identificar sus dificultades, diseñar estrategias y utilizar una variedad de instrumentos para superarlas. Esta evaluación trata de identificar las debilidades y fortalezas del aprendizaje de un/a estudiante, más que de juzgar o calificar los resultados. Esto implica intervenir en el proceso de aprendizaje antes de avanzar hacia la calificación, constituyendo las bases para tomar decisiones sobre los pasos por seguir en el proceso de aprendizaje y las propuestas de enseñanza (Black y Wiliam, 2009, citado por Anijovich, 2014).

Este modo de evaluación requiere considerar el tiempo para desarrollar procesos de trabajo, ofreciendo a las y los estudiantes oportunidades para recabar información, diseñar modos de resolución, planteando diferentes momentos en los que se puedan analizar los avances. Esto implica, generar espacios para compartir lo realizado promoviendo la retroalimentación entre estudiantes y docentes.

Si se parte de un enfoque educativo que apunte al desarrollo de la autonomía de las y los estudiantes, no solo desde la enseñanza sino también desde la evaluación de los aprendizajes, es necesario construir los criterios de evaluación de modo de contribuir a una educación más democrática. Por otro lado, es preciso ofrecer a las y los estudiantes propuestas integradoras y variadas que requieran de los conocimientos aprendidos y que no busquen recordar información para reproducir o resolver solo un ejercicio.

Será necesario para esto diseñar instrumentos de evaluación diversos para proponer al estudiantado diferentes opciones, teniendo en cuentas que hay distintas maneras de aprender, que se podrán plasmar a partir de la producción de un póster, un folleto, un documento de divulgación, un diario, un comic, un texto argumentativo; utilizando variados recursos; proponiendo adoptar diferentes roles. Diseñar tareas de evaluación abiertas, otorgándoles la posibilidad de ofrecer respuestas diversas y divergentes, promueve la creatividad y la capacidad analítica de los y las estudiantes. Plantear múltiples combinaciones, permite que las y los estudiantes puedan comprender y adoptar estrategias diversas que habilitar el mejor proceso de aprendizaje.

En este sentido, es significativo el aporte de Shepard (2008) quien considera que "para que los docentes hagan cambios significativos en las creencias pedagógicas y en las prácticas concomitantes, ellos mismos necesitarán experimentar y reflexionar sobre nuevos procedimientos, en el contexto de sus propias aulas" (citado por Anijovich, 2014, p. 42).

Para finalizar se señalan los elementos que diferencian la evaluación de la acreditación. Esta última 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 de antemano como pautas para la promoción, evitando caer en valoraciones que clasifiquen, estereotipen, marginen y segmenten al estudiantado.

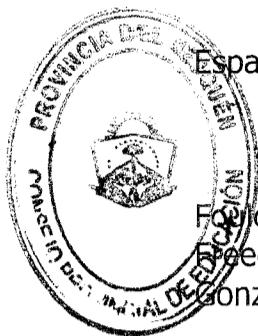
ES COPIA

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

Desarrollar la evaluación desde esta mirada supone unas prácticas docentes que parten de la confianza en la posibilidad de aprendizaje de todos y todas; confianza que se transmite en la coherencia entre las teorías adoptadas y la práctica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

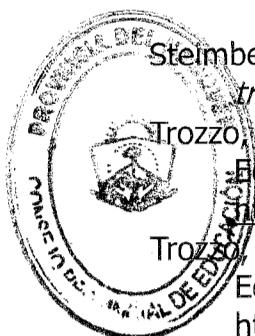
- Acaso, M. (2008). *El lenguaje visual*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Akoschky, J., Brandt, E., Calvo, M., Chapato, M., Harf-D Kalmar, R., Spravkin, M., Perigi, F. y Wistiski, J. (2002) *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Alegrado, M. (2008). *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Argumedo, A. (2011). *Los silencios y las voces en América Latina. Notas sobre el pensamiento nacional y popular*. Buenos Aires: Colihue.
- Augustowsky, G. (2012). *El Arte en la enseñanza. Voces de la Educación*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Barco, S. (1989). Estado actual de la Pedagogía y la Didáctica. *Revista argentina de educación, VII* (12).
- Barco de Surghi, S. (1992). *De las disciplinas curriculares o del conocimiento domesticado*. Trabajo presentado en el Coloquio Internacional: Curriculum y Siglo XXI. La Cultura. Universidad Autónoma de México. Distrito Federal, México.
- Bloor, D. (1996). *Conocimiento e imaginario social*. Barcelona, España: Gedisa.
- Castro Gómez, S. y Grosfoguel, R. (Comp.) (2007). *El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Culler, J. (1993). La literaturidad. En M. Angenot, J. Bessiêre, D. Fokkema y E. Kushner, *Teoría literaria*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Cubo de Severino, L. (2005). *Leo pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora*. Córdoba, Argentina: Comunicarte Editorial.
- Dolezel, L. (1997). *Verdad y autenticidad en la narrativa*. En A. Garrido Dominguez (comp.), *Teorías de la ficción literaria*. Madrid, España: Arco Libros.
- Drucaroff, E. (2016). *Otro logos. Signos, política, discursos*. Buenos Aires, Argentina: Edhasa.
- Eagleton, T. (2009). *Una introducción a la teoría literaria*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Eco, U. (2000). *Tratado de semiótica general*. Barcelona, España: Lumen.
- Edelstein, G. E. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En A. W. de Camilloni, M. C. Davini, G. Edelstein, E. Lithwin, M. Souto y S. Barco, *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 75-90). Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. E. (2002). Problematizar las prácticas de la enseñanza. *Perspectiva*, Florianópolis, Brasil, volumen N° 20, n. 2, p. 467-482, recuperado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10468>)



- Espasande, M. (2018). La descolonización del saber y la construcción de nuevas identidades. *Revista Mestiza*. Recuperado de: <http://revistamestiza.unaj.edu.ar/la-descolonizacion-del-saber-y-la-construccion-de-nuevas-identidades/>
- Foucault, M. (1996). *El orden del discurso*. Madrid, España: La Piqueta.
- Freedman, K. (2006). *Enseñar cultura visual*. Barcelona, España: Octaedro.
- González de Díaz Araujo, G., Marti, S. y Trozzo de Servera, E. (1998). *Teatro Adolescencia y Escuela, Fundamentos y Práctica Docente*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Lakoff, G., y Johnson, M. (2001). *Metáforas de la Vida Cotidiana*. Madrid, España: Cátedra.
- Le Bretón, D. (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Latour, B. (2001). *La esperanza de Pandora. Ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*. Barcelona, España: Gedisa.
- Latour, B. y Woolgar, S. (1995). *La vida en el laboratorio. La construcción de los hechos científicos*, Madrid. España: Alianza. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/144478278/Latour-Bruno-y-Steve-Woolgar-La-vida-en-el-laboratorio-pdf>
- Lemke, J. L. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona, España: Paidós.
- Lizcano, E. (2006). *Las metáforas que nos piensan. Sobre ciencia, democracia y otras poderosas ficciones*. Madrid, España: Traficantes de sueños.
- Lotman, I. (1979). *Semiótica de la cultura*. Madrid, España: Cátedra.
- Lotman, I. (2011). *Estructura del texto artístico*. Madrid, España: Akal.
- Margulis, M. (2009). *Sociología de la Cultura. Conceptos y Problemas*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Martínez, M. C. (2001). *Análisis del discurso y práctica pedagógica*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Molinari Marotto, C. (1998). *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Najmanovich, D. (2016). *El mito de la objetividad. La construcción colectiva de la experiencia 1*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Ñanculeo, C. (comp.) (2009). *El idioma desde diversas perspectivas*. General Roca, Argentina: Publifadecs.
- Parodi, G. (2005). *Comprensión de textos escritos*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Raiter, A. (2003). *Lenguaje y sentido común. Bases para la formación del discurso dominante*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Raiter, A. y Zullo, J. (2004) *Sujetos de la lengua. Introducción a la lingüística del uso*. Barcelona, España: Gedisa.
- Real Academia Española (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. Manual. Buenos Aires, Argentina: Espasa.
- Ricoeur, P. (1984). *Educación y política. De la Historia Personal a la Comunidad de Libertades*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Docencia.
- Roux, H. (2013). *Desplegar la mirada. Las artes visuales en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Serrano, R. (2004). *Nuevas Tesis sobre Stanislavski*. Buenos Aires, Argentina: Atuel.

ES COPIA

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



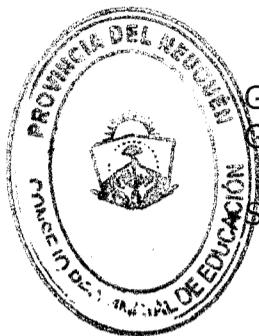
- Stemberg, O. (2013). *Semióticas. La semiótica de los géneros, de los estilos, de la transposición*. Buenos Aires, Argentina: Eterna Cadencia.
- Trozzo, E. (Coord.) (2004). *Didáctica del Teatro 1*. Buenos Aires, Argentina: Inteatro Editorial. Recuperado de http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/2902/didacticateatro1.pdf
- Trozzo, E. (Coord.) (2004). *Didáctica del Teatro 2*. Buenos Aires, Argentina: Inteatro Editorial. Recuperado de http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/2902/didacticateatro1.pdf
- Van Dijk, T. (2012). *Discurso y contexto*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Virno, P. (2013). *Cuando el verbo se hace carne. Lenguaje y naturaleza humana*. Buenos Aires, Argentina: Tinta Limón.
- Volóshinov, V. N. (2009). *El Marxismo y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Godot.
- Williams, R. (1980). *Marxismo y literatura*. Barcelona, España: Península.
- Woolgar, S. (1991). *Abriendo la caja negra*. Barcelona, España: Anthropos.

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid, España: Los libros de las Cataratas.
- Acaso, M. (2013). *Reduvolution. Hacer la revolución en la educación*. Barcelona, España: Paidós.
- Bajtín, M. M. (2008). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Bixio, B. (2012). Consideraciones sociolingüísticas. En Bombini, G. *Lengua & Literatura. Teorías, formación docente y enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Bourdieu, P. (2008). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid, España: Ediciones Akal.
- Byram, M., Gribkova, B. y Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching*. Estrasburgo, Council of Europe.
- Calabrese, V. (1985). *El lenguaje del arte*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Devetach, L. (2016). *La construcción del camino lector*. Córdoba, Argentina: Comunicarte.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and Researching Motivation*. Londres: Pearson Education.
- Dussel, I. y Gutiérrez, D. (2006). *Educación y mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Efland, A. (2002). *Una Historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Barcelona, España: Paidós.
- Eggers Lan, M. y Dillon, A. (2014). *Artes visuales. Producción y análisis de la imagen*. Buenos Aires, Argentina: Maipue.
- Elichiry, N. (coop.). (2015). *Comunidades de aprendizaje y arte. Prácticas educativas y construcción de significados en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Fediuk, E. y Prieto Stambaugh, A. (2016). *Corporalidades escénicas. Representaciones del cuerpo en el teatro, la danza, y el performance*. México: Universidad Veracruzana.

ES COPIA

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



Ferreya, H. (coord.) (2009). *Educación Secundaria Argentina. Propuestas para superar el diagnóstico y avanzar hacia su transformación*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, España: Gedisa.

Grasso, A. E. (2005). *Construyendo Identidad Corporal*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

Santana C. (2012). *Arte contemporáneo de América Latina. Proyectos artísticos con actividades didácticas*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.

6.3.2 CIENCIAS SOCIALES, POLÍTICAS Y ECONÓMICAS

Leer críticamente el mundo es un hacer político-pedagógico; es inseparable del pedagógico-político, es decir, de la acción política que involucra la organización de grupos y de clases populares para intervenir en la reinención de la sociedad. Paulo Freire (1997: 50)

FUNDAMENTACIÓN

La fundamentación del Área se inscribe en los lineamientos del Marco Sociopolítico Pedagógico y del Marco Didáctico¹⁰² construidos por el colectivo docente de la provincia de Neuquén desde un enfoque crítico, decolonial¹⁰³ y emancipatorio.

Respecto a la dimensión epistemológica, generalmente se define a las Ciencias Sociales como aquellas que abordan los aspectos materiales y simbólicos relacionados con la vida de las personas en sociedad. Dichos aspectos pueden estar relacionados con la manera en que se constituyen, organizan y gobiernan los grupos sociales, los procesos que atraviesan, los modos de producción y reproducción de la vida, los espacios que se construyen y el modo de vivir en ellos, las producciones simbólicas, su materialización y su transmisión, y aquellos saberes que derivan del indiscutible carácter social de la condición humana.

La amplitud del campo epistemológico de las Ciencias Sociales hace imposible que exista una única disciplina que abarque su totalidad. La fragmentación estanca del saber es producto de una organización del conocimiento que clasifica y califica las disciplinas, separadas unas de otras, aunque se encuentran evidentes afinidades entre las disciplinas del campo de conocimientos de lo social, y en relación a sus objetos de estudio. Por ello se hace necesaria la interdisciplinariedad, el diálogo, y la construcción común de saberes que complejicen los conocimientos sobre la vida social. Se trata de pasar del paradigma de la fragmentación al paradigma de la complejidad, poniendo en juego una visión pluri-lógica y dialógica.

Se entiende a las epistemologías en el sentido de cosmovisión, de sistemas y modos de ver y entender el mundo y la sociedad, cuyo eje de imbricación es el ejercicio del poder, que se distribuye de manera desigual y en constante movimiento,

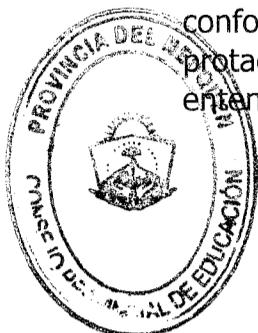
102 En adelante MSPP y MD.

103 En coherencia con los estudios culturales, poscoloniales, las teorías críticas, decoloniales y Epistemologías del Sur, se ha definido reelaborar criterios de escritura para dar cuenta de la ruptura con la hegemonía universalista; entonces, se referencia a la otredad como adjetivo (por ejemplo culturas otras), y se utilizan los guiones para dar cuenta de la amplitud y la proyección de pensar la-s subjetividad-es y las prácticas sociales en los múltiples colectivos (por ejemplo economía-s, violencia-s, conocimiento-s entre otras).

ES COPIA

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

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



conformando relaciones sociales conflictivas y opresivas, que tienen como protagonistas a las y los sujetos sociales. En palabras de Quijano (2014), el poder es entendido como:

Un espacio y una malla de relaciones sociales de explotación / dominación / conflicto articuladas, básicamente, en función y en torno de la disputa por el control de los siguientes ámbitos de existencia social: 1) el trabajo y sus productos; 2) en dependencia del anterior, la "naturaleza" y sus recursos de producción; 3) el sexo, sus productos y la reproducción de la especie; 4) la subjetividad y sus productos materiales e intersubjetivos, incluido el conocimiento; 5) la autoridad y sus instrumentos, de coerción en particular, para asegurar la reproducción de ese patrón de relaciones sociales y regular sus cambios. (p. 289)

Las teorías críticas que forman parte del marco teórico adoptado en este enfoque, aportan elementos para considerar por qué las Ciencias Sociales instituidas en las escuelas y en la formación docente, se parcializaron y quedaron disociadas unas de otras.

La discusión con las Ciencias Sociales hegemónicas también se expresará en clave Sur-Sur/sures,¹⁰⁴ que significa abrir un diálogo epistémico-político desde cosmovisiones pluriversales para avanzar en un nuevo proyecto que comprenda de manera decolonial, crítica y emancipatoria la tarea pedagógica. En palabras de Foucault (2010):

La irrupción en el orden del saber de las ciencias que pusieron al hombre como objeto de aquello que tiene de empírico tuvo lugar con el surgimiento de la modernidad, bajo el efecto de algún racionalismo presionante, de algún problema científico no resuelto, de algún interés práctico (...) y aparecieron el día en que el hombre se constituyó en la cultura occidental a la vez como aquello que hay que pensar y aquello que hay que saber. (p. 357)

En la constitución de las Ciencias Sociales primó la imposición del conocimiento secular sistemático sobre la realidad, desde la perspectiva del empirismo y del positivismo que hegemonizaron la conformación de este campo durante todo el siglo XIX¹⁰⁵.

A los efectos de conferirle estatus de ciencia, se trasladó el método de las Ciencias Naturales (observación, medición, e inferencia de leyes universales) a la nascente conformación del conjunto de saberes sociales con la intención de impulsar el conocimiento "objetivo" de la realidad basado en descubrimientos empíricos.

En tanto ciencias validadas y de inscripción positivista, formaron parte del currículum escolar orientando su enseñanza desde una mirada colonial del mundo, promovida por esa modernidad occidental y capitalista que se erigió victoriosa mediante los

104 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.

105 La visión clásica de las ciencias que aun predomina en el occidente capitalista fue constituido sobre dos premisas: la primera es el modelo newtoniano, en el cual hay una simetría entre el pasado y el futuro; y la segunda premisa es el dualismo cartesiano, la suposición de que existe una distinción fundamental entre naturaleza/cultura, mente/cuerpo, mundo físico/mundo social.

ES COPIA


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

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



prácticas genocidas, ecocidas, epistemicidas, feminicidas y racistas,¹⁰⁶ perpetradas contra las poblaciones e historias, culturas y territorios, que se resistieron a ser incluidos en el universalismo eurocéntrico, blanco y patriarcal.¹⁰⁷

La conformación empirista y positivista de las Ciencias Sociales ha contribuido al sostenimiento y justificación de un orden social injusto, opresor y genocida.

La construcción eurocéntrica que piensa y organiza el tiempo, el espacio, el mundo, la sociedad y toda la humanidad a partir de su propia experiencia, colocando su especificidad histórico-cultural como patrón de referencia superior y universal, se ha constituido también como matriz dominante en el campo de la formación docente, advirtiéndose su persistencia en ciertos tipos de propuestas epistémicas y pedagógicas

De esta manera, las Ciencias Sociales hegemónicas operan desde el supuesto del universalismo del sujeto histórico hombre blanco europeo e inferiorizan, tanto a las y los sujetos otras y otros, como a los saberes que producen.

Por consiguiente, al momento de interrogar sobre el paradigma de Ciencias Sociales que contenga una propuesta educativa justa para las escuelas secundarias neuquinas y sobre el por qué y el para qué de las mismas, se insta a "recuperar el debate por el sentido de la producción de conocimientos en las escuelas, en relación a la compleja realidad social" (Aporte Distrital) y decididamente se apuesta a:

1. consolidar un proyecto de reconstrucción epistemológica que promueva sociedades más justas, diversas, y libres;
2. que la reconstrucción epistemológica fomente la acción política en los problemas de la sociedad desde el cuestionamiento a los dispositivos de sujeción colonial y los discursos hegemónicos sobre el poder-saber;
3. que estas Ciencias Sociales se ubiquen en una proyección Sur-Sur epistémico-político, que colabore en desmontar los saberes parcelados tendiendo así a un diálogo intercultural de saberes:

Insistimos que no se trata de negar el pensamiento europeo, lo que sería repetirlo con señal invertida, pero sí nos proponemos dialogar con él sabiendo que es europeo y, por lo tanto, un lugar de enunciación específico, aunque sabiendo (1) que esa especificidad no es igual a otros lugares de enunciación por el lugar que ocupa en la contradictoria estructura del sistema mundo moderno-colonial, (2) ni tampoco que ese lugar de enunciación europeo sea homogéneo y no abrigue perspectivas contradictorias, sea de afirmación del orden, sea de perspectivas emancipatorias. (Porto Goncalves, 2009:p 2)

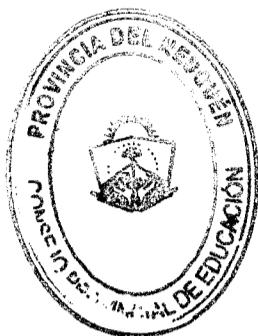
4. que las Ciencias Sociales, desde una mirada pluri-versal de la organización de los pueblos y las sociedades, posibilite que los sectores populares recreen

106 En sintonía con el MSPP desde la teoría decolonial y las epistemologías del sur se recupera el concepto de raza. Ver documento de Perspectiva Intercultural y Perspectiva de Género.

107 Ramón Grosfoguel (2013) plantea que la mirada colonial del mundo promovida por la modernidad occidental y capitalista se impuso mediante los genocidios y etnocidios, los feminicidios y epistemicidios, perpetrados contra las poblaciones e historias, culturas y territorios, que fueron invadidos, pero se opusieron y lucharon contra su inclusión en el mundo universal eurocéntrico, blanco y patriarcal. Para dar cuenta de la continuidad de dichos genocidios, etnocidios, feminicidios y epistemicidios desde el proyecto decolonial se habla de prácticas genocidas, epistemicidas, feminicidas y racistas, agregando aquellas que atentan contra la biodiversidad desde el paradigma productivista capitalista como prácticas ecocidas.

COPIA


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



lenguajes, historias, imaginarios y valores que han sido erosionados por la creencia de que el estilo de vida capitalista es la estación terminal de la humanidad. En palabras de Ramón Grosfoguel (2013),

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). (p. 55)

5. finalmente, se proponen unas Ciencias Sociales que aporten herramientas para la descolonización activa de las prácticas educativas, favoreciendo la construcción de un pensamiento situado y complejo, que permita a estudiantes y docentes validarse como sujetos potencialmente transformadores y transformadoras del mundo.

En este proceso, las disciplinas que tradicionalmente se han considerado Ciencias Sociales en las Escuelas Secundarias (Historia, Geografía, Educación Cívica), se ponen en diálogo interdisciplinario entre ellas e incorporan otras disciplinas (Filosofía, Economía, Ciencias Jurídicas), a la propuesta de un Área que dé cuenta de la necesidad de complejizar los abordajes de la vida social para construir conocimientos holísticos, significativos y emancipatorios.

En este sentido, la construcción del Área implica el aporte de cada una de las disciplinas a la construcción de conocimientos sobre Ejes Estructurantes situados, Núcleos y Nudos Problemáticos, atravesados por las Perspectivas de Género, Interculturalidad, Ambiental, de Inclusión Educativa y desde los Derechos Humanos como inscripciones político-pedagógicas y didácticas de este Diseño Curricular.

El Área **Ciencias Sociales, Políticas y Económicas** se conforma como espacio epistémico-didáctico de organización curricular, que integra y articula conocimientos y experiencias de aprendizaje, y configura una estructura interdisciplinaria que establece criterios pedagógicos, epistemológicos e institucionales y que habilita el proceso educativo en una unidad caracterizada por la pluralidad de enfoques, que potencia el abordaje de problemas complejos superando la fragmentación de las disciplinas.

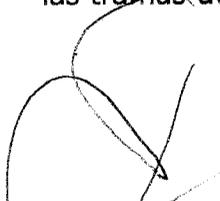
INSCRIPCIONES EPISTEMOLÓGICAS DE LAS DISCIPLINAS QUE CONFORMAN EL ÁREA

GEOGRAFÍA

La **Geografía** se define claramente como una Ciencia Social que contempla relaciones sociales mediadas por la naturaleza y procesos sociales espacializados que conforman los distintos espacios geográficos.

Esta Geografía Social se consolida a partir de la década del 60 como una Geografía Crítica y cuenta con los aportes fundamentales de notables geógrafos y geógrafas que complejizan su categoría central: el **espacio geográfico**. Sus aportes develan las tramas de poder y de resistencias que contiene. Entre ellos y ellas cabe mencionar

ES COPIA


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



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



a Milton Santos, Joan Eugeni Sánchez, Henri Lefevre, María Dolors García Ramón, David Harvey y Doreen Massey.

Es en el campo de la Geografía Crítica donde se inscriben nuevas miradas, nuevas geografías que buscan sus raíces en epistemologías del Sur y para el Sur. Propician la comprensión de la complejidad de los distintos espacios y su construcción, reconociendo en ellos las tensiones que los atraviesan (locales y globales) y las huellas de la colonialidad que construye tramas de poder.

La definición de **espacio geográfico** de Horacio Machado Aráoz (2015) tiene estrecha pertinencia con los lineamientos decoloniales y emancipatorios en los que se inscribe este Diseño Curricular:

Concebimos el espacio geográfico como un proceso complejo, históricamente emergente de la imbricación dinámica, contingente y mutuamente constituyente entre acción social y espacio geofísico, no podemos omitir una perspectiva que lo piense desde el punto de vista del fenómeno colonial, sobre todo cuando nos referimos al espacio geográfico contemporáneo y a los específicos procesos de territorialización que acontecen en el marco de la era moderna. En efecto, así como el propio concepto de territorio es impensable sin el poder o por afuera del poder, la Geografía de la modernidad es inconcebible sin referencia al colonialismo. (p.176)

Desde esta misma concepción epistemológica, se definen las categorías estructurantes de la Geografía, cuyas herramientas teóricas posibilitan la comprensión de distintas problemáticas y propician el interjuego de escalas.

El **territorio**, al ser un concepto polisémico, requiere un esfuerzo mayor en su tratamiento ya que su dinámica es política y no debe ser reducido a un recorte en el espacio. En palabras de Benedetti (2011),

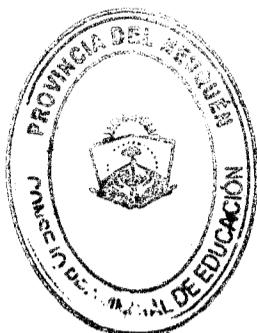
El territorio no es un soporte material, algo con existencia previa a las relaciones sociales, sobre el que se desarrollan los procesos: el territorio mismo es un proceso, constitutivo del entramado de relaciones sociales. Es la sociedad, en su devenir, la que construye no 'el' sino 'los' territorios. Cotidianamente, lidiamos con infinidad de territorialidades, superpuestas y de diferentes escalas. (p.51)

En la concepción mapuce de **territorio**, el concepto es considerablemente más amplio y complejo, al punto de que cualquier intento de definirlo implica siempre un reduccionismo. Sin embargo, es necesario correr el riesgo, a fines de incorporarlo al bagaje conceptual de la Geografía. En términos de María Laura Nahuel (2013),

Nuestra forma de concebir el espacio territorial se explica en el concepto de Waj Mapu, donde se conjugan elementos espirituales y materiales en distintas dimensiones: pu ce (las personas), pu gen ko (guardianes del agua), pu gen kvxaj(guardianes del fuego), pu gen kvrvf (guardianes del viento), pu gen mawiza (guardianes de la montaña), pu gen piren (guardianes de la nieve), pu gen pijan mawiza (guardianes del volcán),

ES COPIA

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



etc. todos los newen (fuerzas-energías) del Ixofjmogen (biodiversidad) se interrelacionan en un gran espacio territorial, el Waj Mapu.

El Waj Mapu o Wajontu Mapu se interpreta como un todo o totalidad y Wajontu da la idea de ese todo circular, que es como se ordenan las vidas y como se rige el pensamiento mapuce: de manera circular. Así, Waj Mapu o Wajontu Mapu se puede interpretar como Cosmos o Universo Mapuce. (s/d)

La **región** -discutida, cuestionada y reconstruida- se erige como un concepto menos rígido y más útil para la delimitación del objeto de estudio. Gerardo de Jong (1999), la explica como un "fenómeno social que involucra a la sociedad y su espacio [...] registra en la configuración los rasgos de las contradicciones del pasado" (p. 20). Al mismo tiempo, advierte del peligro que implica el uso de regiones estáticas, delimitadas para fines concretos, que se perpetúan en su uso aun sin conservar elementos de cohesión necesarios para considerarlas región.

El **lugar** es explicado por la Perspectiva Ambiental del presente Diseño Curricular, como "forma de espacio vivido y enraizado en la cotidianeidad de las personas, en oposición al desarrollo imperial del capitalismo". Y el **paisaje** alude, según Raquel Gurevich (2005) a la:

Dimensión observable y fisonómica del territorio. Los paisajes en la actualidad, tanto urbanos como rurales, se hallan transfigurados por las fuerzas de la economía, la cultura y la política. La comprensión de su significado y de las realidades subyacentes a sus aspectos fenomenológicos son tareas de arduo trabajo para los geógrafos. (p. 47-48)

Desde una Perspectiva de Género, se avanza en la comprensión de las prácticas socioespaciales como performativas,¹⁰⁸ es decir reafirmadas y producidas mediante el discurso del poder hegemónico heterosexuado. Las diferencias sociales y territoriales en las relaciones de género interpelan la aparente neutralidad del espacio, haciendo necesario visibilizar las formas diferenciales que se destinan a hombres, mujeres y cuerpos feminizados en la creación, reproducción y modificación de los entornos en que viven.

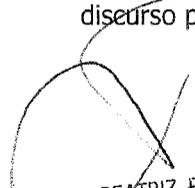
Estas categorías permiten ampliar la posibilidad de abordaje de las transformaciones territoriales que se deseen estudiar, en tanto admiten una multiplicidad de enfoques para una comprensión global y compleja de la realidad a analizar.

El enfoque de una Naturaleza crecientemente artificializada, apropiada, valorizada y en movimiento, acerca a la Geografía no sólo a incorporar su mirada propia en el análisis de los procesos sociales, sino que también permite articular, con las demás Ciencias, el estudio de la problemática ambiental desde un enfoque relacional.

No es suficiente incluir nuevas miradas; es necesario, además, deconstruir los remanentes de viejas bases teóricas que, desde la propia denominación conceptual,

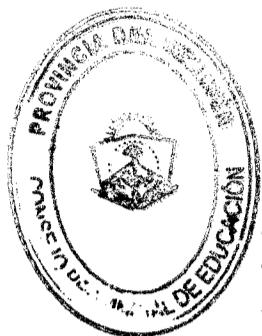
108 A partir de la noción de "performatividad" propuesta inicialmente para la Lingüística, Judith Butler (2002) desarrolla su teoría de la performatividad del género. Analiza el poder del discurso para realizar -producir- aquello que enuncia, y reflexiona acerca de cómo el poder hegemónico heterocentrado actúa como discurso creador de realidades socioculturales. Plantea comprender a la performatividad, no como el acto mediante el cual un sujeto da vida a lo que nombra, sino como el poder reiterativo del discurso para producir los fenómenos que regula e impone.

ES COPIA


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



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



imprimen lógicas de dominación, opresión y despojo. Es menester entonces cuestionar la categoría "**recursos naturales**", ya que implica la apropiación capitalista de la naturaleza para su posterior mercantilización. Como contrapartida, la categoría "**bienes comunes**" desafía estas lógicas y sostiene lazos de horizontalidad y comunidad en la determinación del cuidado y uso de la naturaleza.

Esta Geografía activa, emancipadora y decolonial incorpora en el aula aquellas territorialidades de quienes permanecen ausentes en nuestras prácticas escolares. Territorialidades silenciadas y negadas que son parte de la herida colonial que oprime y acalla a los grupos humanos que no encajan en la modernidad capitalista heteropatriarcal. Es una práctica ética y política categorizar y convocar a aquellas geografías ausentes a ser partes constitutivas de los saberes escolares.

El estudio de la Geografía inscribe el mundo presente en el espacio de la experiencia de los y las estudiantes y de su generación. La relación del individuo y del grupo con el territorio es un elemento de este espacio de experiencia que contribuye a construir las identidades. (Aporte distrital)

En este punto es necesario considerar los desarrollos de la Perspectiva Intercultural en la identificación de la multiplicidad de identidades y prácticas culturales presentes en las aulas neuquinas. Estas aulas, en tanto espacios públicos, están habitadas por estudiantes y docentes llegados de otras provincias, o de otros países, personas provenientes de ámbitos rurales o pertenecientes a culturas preexistentes -como el pueblo mapuce- o integrantes de la nación gitana, entre otras, con modos de relación con su entorno, saberes, sentires y cosmovisiones particulares, que deben ser parte de la propuesta pedagógica a llevar adelante.¹⁰⁹

Este desarrollo teórico de la Geografía es el punto de inicio para la construcción de nuevas prácticas y propuestas pedagógicas de la disciplina, en diálogo con otras, para construir nuevos porvenires, nuevas posibilidades de pensarnos en ámbitos escolares interculturales y decoloniales.

ECONOMÍA

La construcción teórica de la Ciencia Económica, parte de considerar que en las sociedades se establecen un conjunto de relaciones a la hora de organizar el modo en que se producirán los satisfactores para las necesidades de las personas que en ella viven y que permitirán la producción y reproducción de la vida y de los territorios.

Las personas generan y participan de dichas relaciones ligadas al territorio que se habita, a la cultura de la que se es parte, a las normas que rigen la sociedad que se conforma, a los bienes comunes y al momento histórico-político que se atraviesa, entre otras consideraciones.

No son relaciones neutrales ya que operan en ellas espacios de poder, o de acumulación que ejercen poder y por lo tanto son, en definitiva, relaciones de lucha. Pero podrían serlo de cooperación y solidaridad.

El análisis de las relaciones económicas en las que las personas se encuentran inmersas, su problematización y reconstrucción, se vuelve imprescindible en una propuesta pedagógica y didáctica crítica, emancipatoria y decolonial, para que el

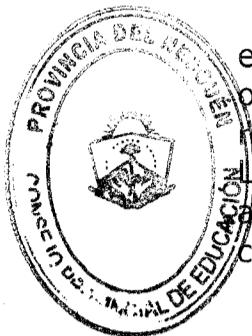
109 Al respecto, Trigo, Rotondaro, Flores y Flouch (2014) remarcan "las historias que se cuentan en las casas no son un mero pasatiempo sino formas de transmisión de los modos de relación con el entorno a partir de una cosmovisión particular; se han construido históricamente y sobreviven a modo de hilo conductor de la identidad cultural del grupo de pertenencia".(s/d)

ES COPIA

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



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



estudiantado pueda reconocerse inmerso en relaciones económicas permanentes con otros grupos, con su ambiente y con el sistema-mundo, en la producción y reproducción de la vida

La Economía permite realizar un abordaje integral de las relaciones económicas analizando y problematizando las prácticas concretas que de ellas devienen, comprendiendo a todos los grupos y aspectos involucrados en las mismas:

Considerando la complejidad propia del siglo XXI y la densa trama de las relaciones humanas en las que se desarrollan socialmente los adolescentes y los jóvenes, la escuela secundaria demanda de una formación económica dinámica y actualizada que les permita a los estudiantes, como sujetos económicos conocer, interpretar e intervenir sobre la realidad social con una mirada crítica de sus condiciones económicas. (Aporte Borrador sujeto a revisión¹¹⁰)

La consolidación del Capitalismo como modo de producción dominante en Occidente, implicó también la constitución de la Economía como ciencia desligada de lo político. Al establecer esta separación, la episteme hegemónica del mundo occidental convalidaba el funcionamiento económico de la sociedad capitalista como el fruto de leyes "naturales", sin intervención de relaciones sociales algunas y desligada del supuesto ético.¹¹¹

La institución dominante de una ciencia económica como expresión epistemológica de la consolidación capitalista, establece que los principios normativos de la organización económica de la sociedad son: el respeto de la propiedad privada de los bienes; la validez de los contratos y la importancia de la herencia como base para un crecimiento sostenido del capital durante generaciones.

La apropiación privada de los medios de producción, del producto y del excedente del trabajo, el objetivo de acumulación de capital, la consideración de la fuerza de trabajo como mercancía y la producción para el mercado, se constituyen en las características básicas del modo de producción capitalista, validadas e instituidas hegemónicamente como las únicas posibles. En este marco, se identifican a los procesos de desarrollo como procesos de crecimiento económico, -en tanto crecimiento de la producción y el producto-.

La Ciencia Económica dominante se basa en una antropología individualista que hace del individuo libre el principio de comprensión del funcionamiento de la sociedad; y en un fundamento filosófico por el cual, aquello que en la dimensión ética sería un acto injusto, como perseguir el propio interés, en la dimensión económica se transforma en algo pretendidamente beneficioso para la sociedad.

110 Un grupo de docentes de las disciplinas contables elaboró un documento con aportes a la construcción de esta propuesta curricular que se titula *Borrador sujeto a revisión*. El mismo fue elevado a la MCP para ser debatido, y los aportes que se encuentran enmarcados en los enfoques y definiciones de este Diseño Curricular han sido considerados en la escritura del presente documento.

111 Max Neef desmonta la idea hegemónica de que la economía es una ciencia exacta por un lado y que no encierra juicios de valor, intereses concretos y subjetividad, por el otro; planteando que incluso Adam Smith o Keynes entendían la economía como una ciencia moral. Entiende que la economía dominante, disfrazada de ciencia exacta, se ha convertido en una auténtica religión de nuestra era. Detalla los fundamentos de una nueva economía, donde la justicia, la dignidad humana, la compasión y la reverencia por la vida sean los valores rectores. Y plantea que, contrariamente a la absurda suposición de los economistas ortodoxos de que la economía es una ciencia exenta de valores éticos, una nueva economía debe explicitar sus valores. (Max Neef, 2014,s/d)

ES COPIA

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



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

La Ciencia Económica hegemónica es expresión ideológica del desarrollo capitalista dominante y pretende aplicar la lógica del análisis económico al amplio espectro de las actividades humanas, como única y exclusiva explicación de las mismas, desconociendo otras experiencias económicas, otras lógicas y otras epistemologías desarrolladas al producir y reproducir la vida.

Enseñar Economía con sentido crítico, emancipatorio y decolonial implica atravesar el análisis de las relaciones económicas con corrientes de pensamientos contrahegemónicas, alternativas y superadoras del capitalismo que "está siendo".

Los enfoques críticos abordan las relaciones sociales que subyacen en las prácticas económicas y son el fundamento de la constitución de la vida individual y social, conceptualizando las características de la explotación capitalista y sus consecuencias deshumanizantes.

La valorización, la plusvalía, la lucha de clases, las tendencias a la concentración del capital y la racionalización instrumental de la vida subordinada al capital, constituyen el punto de partida sobre el cual se erige la mirada crítica sobre la economía hegemónica.

Las propuestas para descolonizar la Economía como disciplina a ser enseñada, retoman las posturas críticas a las que agregan el planteo de la inexistencia de una única economía aislada de la vida y de las relaciones sociales, validando los múltiples procesos que producen y reproducen la vida y los conocimientos que de ellos se derivan. Por esta razón, se refieren a prácticas económicas y "lo económico", a los efectos de dar cuenta de esa multiplicidad.

Es así que se puede considerar a la-s economía-s como un aspecto del vivir propio de las sociedades que no se restringe a la acumulación de capital y la obtención de ganancias y que se centra-n en la reproducción de la vida.

Desde el punto de vista ético-político, se piensa no en una forma de obtener beneficios económicos y financieros, sino en un modo de satisfacer las necesidades de todas las personas y en toda su dimensión.

Las economías otras se constituyen sobre otros supuestos para pensar las relaciones sociales que se establecen para la "realización"¹¹² de necesidades y por lo tanto, acercan y fundamentan otra mirada sobre el desarrollo referenciándolo a las personas y no al crecimiento de los bienes materiales y el capital.

Manfred Max Neef (1993)¹¹³ en su teoría del desarrollo a escala humana, postula que "el desarrollo se refiere a las personas y no a los objetos" y señala otros puntos de partida para pensar en la dimensión económica.

Plantea que las necesidades, lejos de ser infinitas, son finitas, pocas, clasificables y las mismas a lo largo de la Historia. Es la producción de satisfactores lo que se ha transformado en infinito, en el marco de la economía capitalista bajo la forma de bienes y servicios, todos valorizados según los objetivos de la acumulación de capital y la obtención de beneficios económicos.¹¹⁴

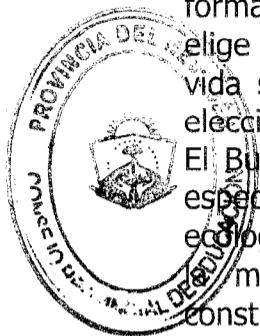
112 "...en la medida en que las necesidades comprometen, motivan y movilizan a las personas, son también potencialidad(...) de allí que es más apropiado hablar de vivir y realizar las necesidades de manera continua y renovada" (Max Neef, 1993, pp. 33-46)

113 Economista chileno, profesor en Berkeley, director de proyectos en la FAO y la OIT, rector de la Universidad Austral de Chile. Sus libros: "Desarrollo a escala Humana", "La economía descalza" y "La dimensión perdida", y "La economía desenmascarada. Del poder y la codicia a la compasión y el bien común" dan cuenta de su recorrido intelectual.

114 La dominante definición de empresa como organización con fin de lucro, por ejemplo, excluye de su universo a todas esas "empresas" cuyo objetivo son la producción de satisfactores y el desarrollo de un hacer emancipador, sólo por la ausencia de dicho fin y las relega a lugares secundarios de la vida económico-social

ES COPIA

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



El autor define satisfactores como necesidades existenciales, a las diversas maneras y formas de ser, estar, hacer y tener que permiten realizar necesidades. Cada sociedad elige la cantidad y calidad de los satisfactores y es esta elección, según pautas de vida situadas, la que se constituye en característica de su cultura; por lo tanto la elección y selección de satisfactores es histórica.

El Buen Vivir es una expresión que recupera y empodera los saberes tradicionales especialmente andinos y se nutre de los aportes de las tradiciones críticas, el ecologismo biocéntrico y el feminismo. Deconstruye la idea antropocéntrica base de la modernidad capitalista, disolviendo la dualidad Naturaleza/ Sociedad y se constituye como una propuesta económica y política que parte de otros presupuestos acerca de la vida, siendo la corriente de reflexión más importante que ha brindado América Latina en los últimos años.

En ese sentido, el Buen Vivir Implica revertir la autonomización de la economía y subordinarla a criterios políticos y sociales, para crear bases materiales que satisfagan necesidades y puedan reproducirse las condiciones de vida de los miembros de la sociedad y de la Naturaleza. Deconstruye la "economía de mercado" para constituir una "economía en el mercado".

La economía del Buen Vivir considera a las personas como parte de la naturaleza y a los recursos naturales, - hoy mercantilizados-, como bienes comunes. Postula que las prácticas económicas deben aprovechar los bienes comunes mientras se mantengan los sistemas de vida, planteando que los territorios no son ricos en recursos naturales, sino tierra abundante en vida.

Este punto de partida implica también un cambio de racionalidad que, de considerar a la biodiversidad como un medio para obtener un fin, racionalidad instrumental, pasa a constituirse como una racionalidad ecológica que se construye desde una mirada cosmocéntrica. El cambio de la racionalidad acerca del progreso, del uso de la Naturaleza y de las relaciones entre los seres humanos, se constituye en un primer paso para la concreción de posturas alternativas al desarrollo.¹¹⁵

La economía del Buen Vivir se basa en el carácter integral de los derechos y en las relaciones dinámicas entre Mercado, Estado y Sociedad, planteando la existencia de una sociedad diversa con diferentes formas de producir y distintos tipos de mercados. Cuestiona el crecimiento como indicador de desarrollo, al progreso, basado en la producción y el consumo creciente de bienes y servicios y en la propiedad, como objetivo. En el decir de Lanz Rodríguez (2011):

Se cuestiona duramente el énfasis convencional de entender el bienestar únicamente como un asunto de ingresos económicos o posesión material, o que sólo se puede resolver en el mercado. Pone el acento en la calidad de vida, pero no la reduce al consumo o la propiedad. (p 8).

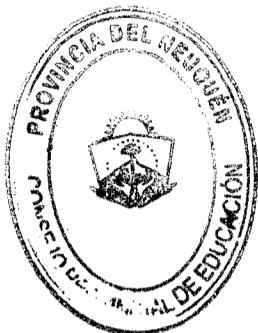
Coincidiendo en los planteos, el Buen Vivir mapuce postula una mirada integral de la vida que:

Articula lo que en lenguaje de las políticas sociales para el desarrollo se divide en rubros tales como los de economía, salud, educación, patrimonio, turismo, etc. Por el contrario, en nuestra cosmovisión

115 Arturo Escobar plantea que no se trata de construir ideas sobre desarrollos alternativos, pues están basados en las mismas pautas depredatorias de los recursos naturales y en las mismas relaciones de explotación del trabajo humano, sino que se trata de construir alternativas al desarrollo

ES COPIA

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



circular, y en la que no hay división entre "naturaleza" y "sociedad", un plan de vida debe ser contextualizado en el marco de una forma de vida que para nosotros es el KVME FELEN. El KVME FELEN, el sistema de vida del Pueblo Mapuce, que significa estar en equilibrio con uno mismo y con los demás NEWEN, por ser parte del WAJ MAPU¹¹⁶. El KVME FELEN es vivir en armonía desde el IXOFIJ MOGEN, retomando el AZ MAPU¹¹⁷, los principios ancestrales mapuce de ordenamiento circular, holístico y natural; retomando la consciencia de que la persona es un NEWEN más en el IXOFIJ MOGEN, nunca superior a ninguno, sólo con un rol diferente. De ahí la importancia y centralidad del territorio para nuestra identidad y cosmovisión; en él radica nuestro origen, nuestro ser y desde él es que ejercemos nuestro gobierno a través del AZ MAPU, como un todo ordenado. (Piciñam, et al 2010, p. 12)

Ambas propuestas consideran al ser humano como un elemento -fuerza- más en la naturaleza, cuestionan la apropiación y utilización indiscriminada de la biodiversidad, y aportan una mirada integral sobre los derechos y sobre la vida humana toda.

Frente a las consecuencias deshumanizantes del capitalismo, en especial en su etapa neoliberal, basadas en experiencias concretas de realización colectiva de necesidades, como las cooperativas y las asociaciones mutuales, y con objetivos ecológicos de justicia social y democratización, -del mercado y de la vida toda-, surgen las propuestas devenidas en teoría, de la Economía Solidaria y Social.

Se trata de un proyecto económico que se presenta como una alternativa al modelo capitalista y busca, por tanto, la democratización de la economía y la sustitución de la competencia por la cooperación, al tiempo que procura expandir los mecanismos políticos de participación. Propone organizar la actividad económica con una racionalidad propia que combine criterios de emprendimiento colectivo y solidaridad.

La Economía Solidaria busca responder a las necesidades materiales y afectivas de las personas en base a prácticas solidarias autogestivas y a la reciprocidad. Implica considerar la posibilidad efectiva de incorporar la solidaridad en las diversas fases del ciclo económico y se apoya en redes de trabajo y comercialización colectivas.

Las prácticas de la Economía Solidaria están basadas en las personas y no en el capital y estimulan relaciones de cooperación y solidaridad. El empoderamiento frente a realidades sociales, económicas y políticas deviene de las prácticas democratizadoras y democratizantes que constituyen su matriz principal.

La Economía Solidaria resignifica la concepción de trabajo, considerando lo que proporciona en crecimiento personal y el valor de uso que produce, en consonancia con las miradas feministas que plantean:

Ampliar lo que se comprende como trabajo, incluyendo no sólo lo que es remunerado, sino todo lo que es necesario para la producción de la vida, de los bienes y servicios que necesitamos, de las relaciones, los afectos y los cuidados que todas las personas necesitan a lo largo de sus vidas. (Nobre, 2015, s/d)

116 Un todo compuesto por diversos NEWEN (fuerza) que interrelacionadas y cumpliendo cada una su rol mantienen el equilibrio en el 'cosmos' o 'universo'.

117 Centro de las cosas, ley universal. El AZ MAPU regula la coexistencia entre las diversas vidas, IXOFIJ MOGEN, y nos entrega valores y principios para ejercer el NOR MOGEN o la integridad y dignidad en nuestra existencia como sociedad. PU CE, significa que las personas no son el centro, sino un componente más de la red del IXOFIJ MOGEN, o seres vivos que conforman el WAJ MAPU.

ES COPIA

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



Esta ampliación conceptual permite entender la interdependencia de los procesos de producción de mercancías y de reproducción de la vida, centrandolo en este último la base de la organización social y económica.

La participación de las mujeres en la Economía Solidaria, al mismo tiempo que posibilita la generación de ingresos, las involucra en un proceso de organización en la que construyen autonomía y empoderamiento político, lo cual es un reto en la búsqueda de igualdad.

El movimiento feminista ha generado diversas miradas sobre los procesos económicos que se encuentran en pleno desarrollo. Desde los planteos de la Economía de Género, hasta la conformación de la Economía Feminista de Ruptura, el largo camino recorrido da cuenta de tres aspectos básicos que se constituyen en el fundamento de las miradas económicas feministas:

- a) la inclusión en la categoría de economía, de todos los aspectos de aprovisionamiento social independientemente de su pertenencia al mercado;
- b) la introducción de las relaciones de género como elementos constitutivos del sistema socioeconómico y;
- c) la convicción de que el conocimiento es siempre un proceso social que sirve a objetivos políticos.

La Economía Feminista plantea la necesidad de buscar un marco de Buenos Vivires en los que la diversidad no signifique ni desigualdad ni exclusión y sostiene que el centro de los sistemas socioeconómicos debe ser la sostenibilidad de la vida, enfatizando en la multitud de procesos y trabajos necesarios para mantener esa vida.

La conceptualización del bien-estar como vida que merece ser vivida y del trabajo como el hacer actividades útiles y necesarias para construir dicho bien-estar, conlleva a establecer la responsabilidad colectiva en la creación y re-creación de condiciones de posibilidad de buen vivir para toda la sociedad.

Estos planteos consideran a la economía como una construcción social; permiten entender la interdependencia de los procesos de reproducción de la vida toda, abordando sistemáticamente la realidad de los trabajos no remunerados y tienen en cuenta los mecanismos de regulación de las esferas invisibilizadas de la economía y la constitución de sujetos dispuestos a habitar dichas esferas.

Las propuestas de la Economía Feminista implican situar en el centro de la reflexión económica al conflicto Capital-Vida, sosteniendo que todas las vidas merecen ser sostenidas.

No se trata de conocer en el sentido de descubrir una realidad externa e inmutable sino de conocer desde la convicción de que a medida en que nombramos la vida desde otros sitios, podemos ir construyendo otros mundos y otras formas posibles de estar en ellos. (Pérez Orozco, 2014, p. 29)

El diálogo entre la Economía Solidaria y la Economía Feminista abre la posibilidad de superar la fragmentación entre producción y reproducción, entre lo económico y lo político, reorganizando la economía en base a criterios de igualdad y justicia, poniendo en el centro de las decisiones a la sostenibilidad de la vida humana.

Las consecuencias de la apropiación y utilización depredatoria de la Naturaleza por parte del Capital, se visualizan en la contaminación, el cambio climático, el agujero de ozono entre otras.

ES COPIA

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

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

La crítica ecológica a la economía convencional comenzó hace más de un siglo. Se considera un proyecto en construcción y se constituye a partir de un enfoque ecointegrador que, al sacar a la Economía del universo aislado de los valores de cambio en el que se desenvuelve, para hacer de ella una disciplina obligadamente transdisciplinar, afecta el método, el instrumental y el propio estatuto de la ciencia económica hegemónica.

Las propuestas de la economía ecológica se apoyan en la idea de que no todo puede ser regulado por el mercado, puesto que no se puede dejar en la "mano invisible" la regulación de los bienes comunes, como el agua o el aire.

Enfatizan la necesidad de un equilibrio que radique en la capacidad de los seres humanos, para vivir dentro de los límites ambientales que la Tierra ofrece. Indican la centralidad de la reflexión sobre el concepto de justicia climática, puesto que la causa de los problemas ambientales, radica en la desigualdad respecto de la apropiación de los recursos (economía ecológica) y en la desigualdad en la toma de decisiones (ecología política). La Economía Ecológica analiza estos procesos para que aquellos costos que invisibiliza el sistema ahora sean visibles, lo que se traduce en el nacimiento de conceptos como deuda ecológica, huella ecológica y el concepto de agua virtual, entre otros.

La estrategia metodológica que utiliza es no depender de los indicadores actuales de crecimiento y utilizar otros que tomen en cuenta las externalidades ambientales y sociales.

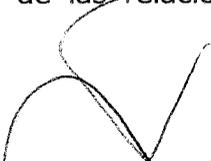
El abordaje de las economías otras, implica "lugarizar" las prácticas económicas. Vargas Soler (2009), propone una fundamentación acerca de la utilización del concepto de lugarización para pensar una economía desde la perspectiva de la diferencia:

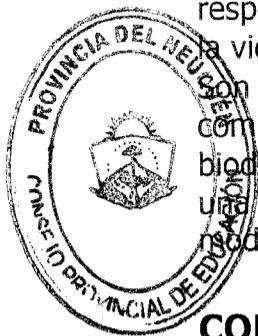
En el lugar se conecta no sólo la ecología, el cuerpo y los procesos económicos, culturales y sociopolíticos sino que también se materializa la colonialidad del poder y la diferencia colonial; allí también se articula lo global y local y constituye un espacio que sirve como plataforma epistémica, ontológica y práctica que puede ser ocupado por muchos sujetos. Los lugares no son nunca totalmente capitalistas, sino que son habitados por la diferencia económica, con el potencial de devenir en algo otro, una economía otra. Ello sugiere repensar la economía desde la perspectiva de la diferencia, lugarizar tanto la diferencia como las economías y ser capaces de vincular los fenómenos de diferencia colonial y colonialidad global con proyectos o políticas lugarizadas descoloniales. (p. 63)

Frente al problema de la producción y reproducción de la vida en contextos y anclajes concretos, aparecen entonces diversas respuestas y diversas teorías que cuestionan el modo en que se organiza la economía dominante dentro del sistema capitalista, desde las perspectivas de género, intercultural y ambiental. Todas ellas parten de otras lógicas y consideran al desarrollo desde otra mirada y en otra escala, con proyectos epistemológicos y metodológicos en construcción.

La enseñanza de la-s Economía-s durante el Ciclo Básico Común de las escuelas secundarias dialoga con distintas disciplinas, no sólo del campo de las Ciencias Sociales sino también de las Ciencias Naturales, lo que permite abarcar el análisis, la problematización y la construcción de conocimientos significativos y holísticos acerca de las relaciones socioeconómicas y de la diversidad de economías que dan una

ES COPIA


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



respuesta más justa y fraterna a la necesidad social de producción y reproducción de la vida.

Con estas Economías otras, las tendientes a construir personas ético-políticas comprometidas con la construcción de sociedades más justas dentro de los sistemas biodiversos de vida. Una verdadera y efectiva democratización de la vida devendrá en una economía decolonial, imaginando para nuestros grupos de estudiantes modalidades de vida colectivas que no estén regidas por la lógica del mercado.

CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍAS

La Educación Cívica, la Formación Ética, han tenido un vasto recorrido en nuestra conformación escolar. Desde comienzos del siglo XX, la conflictividad generada por la exclusión (y las consiguientes demandas de inclusión) en la vida política de vastos sectores de la sociedad, hizo pensar a las élites gobernantes en la necesidad de incorporar a estos sectores en la vida institucional. Así, los ámbitos escolares adquirieron una nueva responsabilidad: la de preparar ciudadanos instruidos en las reglas del juego republicano. Con este objetivo, el curriculum escolar de la época instituye la materia Instrucción Cívica en el Plan de Estudios de la escuela secundaria y como cuerpo de contenidos en los grados superiores de la escuela primaria.

La Instrucción Cívica se basaba, esencialmente, en el conocimiento de la Constitución Nacional con un sentido absolutamente normativo, desapegado de la realidad, ahistórico y se respaldaba en fundamentos morales.

La formación de la ciudadanía ha sido, desde la organización del Sistema de Educación Pública en el país, un eje curricular y una función social del sistema, cuyos contenidos y objetivos se han relacionado estrictamente con el carácter de los regímenes políticos que se sucedieron. En efecto, aún en tiempos dictatoriales o de terrorismo de Estado y en las distintas administraciones de gobierno, estas materias formaron parte del curriculum escolar, advirtiéndose en las denominaciones adjudicadas, el tipo de ciudadanía que el poder político pretende conformar.¹¹⁸

Un aspecto contradictorio a destacar es que parece advertirse que estas materias, entendidas como nodales por el poder político para producir y reproducir la política como relación pedagógica,- relación entre gobernantes y gobernados -, son consideradas como de menor importancia en el proceso educativo por los sujetos del sistema escolar.

En este sentido, repensar la Formación en Ciudadanías en los marcos epistémicos, políticos, filosóficos, éticos y pedagógicos propuestos en este Diseño Curricular obliga a redefinir su nomenclatura y por ende, los conocimientos y saberes que allí se tensionan y ponen en juego.

El espacio curricular denominado **Construcción de Ciudadanías**, es resignificado a partir de las epistemologías del Sur, decoloniales, críticas y emancipatorias, anticipando así un lugar de enunciación distinto acorde a las lógicas de corpopolitizar el conocimiento¹¹⁹ para bregar por proyectos pluriversales de ser y estar en el mundo. En los últimos tiempos, algunos estudios han abordado la cuestión de la educación para la ciudadanía, su presencia y tratamiento en el curriculum escolar, enmarcándola en las líneas de análisis del debate internacional y específicamente latinoamericano.

118 En 1953 se denominaba Cultura Ciudadana; en 1955, Educación democrática; en 1973, Estudio de la Realidad Social Argentina (ERSA); en 1976, Formación Cívica; en 1980, Formación Moral y Cívica; en 1984, Educación Cívica; en 1993, Formación Ética y Ciudadana.

119 Anzaldúa plantea que el lugar de enunciación tiene color y género mientras que según Grosfoguel (2010) "la epistemología tiene color y sexualidad" (p17).

ES COPIA


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

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



Se han desarrollado investigaciones cualitativas cuyo objeto de estudio es el análisis de las representaciones docentes y estudiantiles sobre nociones relacionadas con la ciudadanía y el relevamiento de prácticas y proyectos educativos en esta área de conocimiento.

La tarea de reformular este espacio curricular tiene sus límites por dos razones a considerar: si bien los enfoques críticos decoloniales orientan el camino a seguir, aún no resultan en pedagogías presentes en los ámbitos escolares y en la formación docente y a su vez, los propósitos clásicos para la enseñanza de la educación ciudadana aún se mantienen. No se puede desconocer, que hay prácticas alternativas basadas en diálogos de saberes atentos a la realidad social globalizada y capitalista de este contexto histórico y en sus implicancias, pero que aún están en los márgenes o bien expresadas como curriculum oculto.

El objetivo de aportar problemáticas y miradas en clave de larga duración en el campo de las Ciencias Sociales, tiene como condición el desmontar o desanclar algunas nociones dominantes y / o naturalizadas en el campo de la educación para la ciudadanía.

El propósito central que debe direccionar la formación en éticas y políticas es "la construcción de criterios para intervenir en las prácticas sociales y en las relaciones de poder", (Siede, I., 2007 p. 229). Esta tarea exige superar:

- 1) la formación en saberes declarativos sin capacidad de dotar de herramientas que conduzcan a la autonomía, para comprender e intervenir en la realidad social;
- 2) la enseñanza aséptica de las normas jurídicas aisladas de sus contextos de producción, intereses y finalidades;
- 3) la formación en valores, actitudes y reglas, tipificados como soportes de 'la buena conducta'.

El propósito enunciado precedentemente constituye un faro-guía para el diseño de prácticas pedagógicas emancipatorias, ya que habilita herramientas para el ejercicio de la deliberación, el análisis de los conflictos y la construcción de proyectos que permitan un estar siendo – con otros y otras, más justo y digno. Es decir, "buscamos que cada sujeto pueda actuar según criterios autónomos, solidarios justos, argumentativamente fundados y siempre abiertos a la crítica" (Siede, 2007, p 229).

Para lograr este propósito, se deben desmontar rutinas escolares de carácter decimonónico con rasgos autoritarios que superviven, como mueca hierética, en las prácticas escolares actuales y repensar colectivamente dichas prácticas a partir del desafío que propone el autor. Sin embargo, si no es en clave de corpopolitizar el conocimiento desde la diferencia colonial¹²⁰ no hay mucha proyección emancipadora en su término fuerte (o real).

Siede (2007) propone, en primer término, la necesidad de pasar de la enseñanza de unos conocimientos declarativos a la producción de los mismos. Es así que resulta necesario cruzar a este propósito con las epistemologías determinadas en el Marco General Socio Político Pedagógico. En términos de producción de conocimientos se los debe situar en el estadio actual del sistema-mundo Europeo moderno/colonial capitalista/patriarcal, (Grosfoguel, 2010) y en la pluralidad de órdenes legales que se hacen visibles con la crisis del Estado-nación.

120 Según Gloria Anzaldúa (1987), "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" (p 64)

ES COPIA

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



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



Según Santos Boaventura de Sousa (2009), se debe dejar de apelar a los constructos tradicionales de las naciones modernas, ya que las mismas se consiguieron, las más de las veces, vapuleando la identidad cultural y nacional de las minorías. Por esta razón es necesario el "reconocimiento de un multiculturalismo y una multinacionalidad, que entrañan la aspiración a la autodeterminación, es decir, la tendencia a reconocimientos equitativos y equidades diferenciadas" (p, 261).

La pluralidad de órdenes legales no estatales puede ser el embrión de esferas públicas no estatales y la base de la autodeterminación, que es plausible de traducir en formas de justicia comunitaria, participativa o colectiva. Y esto da la pauta para habitar en las aulas formas otras de concebir, de vivir y de proyectar la pluralidad de órdenes legales y ser artífices de esferas públicas participativas constructoras de conocimientos con anclaje comunitario.

Siede (2007) plantea que "la formación escolar está invitada a pasar de la adquisición de pautas morales a la revisión crítica de los enunciados culturales" (p.23). En palabras de Bauman (2001):

Si la multiplicidad de valores que requieren juicio y elección es signo de una "crisis de valores", debemos aceptar que esa crisis es el hogar natural de la oralidad: sólo allí pueden madurar la libertad, la autonomía, la responsabilidad, la capacidad de juicio, todos ellos, elementos dispensables del yo moral. La multiplicidad de valores en sí misma no garantiza que los individuos morales crezcan y maduren. Pero sin ella, los individuos tienen pocas posibilidades de hacerlo. Sometido a un escrutinio meticuloso, lo que suele llamarse "crisis de valores" revela ser, en realidad, el estado normal de la condición moral humana" (p.187).

Ese **yo moral**, en construcción en los ámbitos escolares, debe partir de desenmascarar los enunciados culturales formadores de los valores compartidos. No se trata de inculcar determinada moral o una escala de valores, sino más bien de generar espacios y ofrecer elementos, herramientas para que las y los estudiantes puedan reflexionar, debatir y argumentar en el armado, de manera autónoma, de sus propios matices de valores. Una construcción que es conjunta a partir de acuerdos para una convivencia justa, en clave intergeneracional y genealógica. En palabras de Schujman (2007), "justificar sus propias acciones y juzgar críticamente a los demás, ponerse en el lugar del otro para comprenderlo desde dentro, salirse de su propio yo, descentrarse, para entrar en la esfera de los otros y ampliar su visión del mundo" (p. 72).

Es menester retomar en esta construcción del **yo moral** la relación con la construcción ética del yo. La ética como saber práctico es un saber actuar en una situación determinada y en un contexto específico. Foucault (1996), entendía la ética como práctica de la libertad en el concepto de gobernabilidad a partir de y con otros y otras:

El cuidado de uno mismo, aparece como una condición pedagógica, ética y también ontológica, para llegar a ser un buen gobernante. Constituirse en sujeto que gobierna implica que uno se haya constituido en sujeto que se ocupa de sí. (p. 113)

La formación ética y política escolar debe brindar oportunidades para aprender a ocuparse de uno mismo y por ende, de los otros.

ES COPIA

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

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

Entonces, el proceso de desmontar las prácticas reificadas¹²¹ y pensar los desafíos epistémicos en este campo curricular, permite no caer en binarismos o respuestas "en contra de", habilitar y situar la producción de conocimientos y saberes, "leer" la realidad con los pies en el barro, y presentar algunos tópicos problemáticos desde donde delinear algunos nuevos retos para la formación ética y política.

Como primer punto y retomando el desafío de la formación en saberes que dejen de ser declarativos e incapaces de dotar de herramientas que conduzcan a la autonomía, para comprender e intervenir en la realidad social, es necesario dejar de lado los singularismos de corte individualista y lejano a las vicisitudes reales, en cuanto a las conformaciones identitarias y ciudadanas ligadas a las luchas por los Derechos Humanos. Comenzar pensando en la transitividad de las identidades y sus diferencias constituyentes, habilita a reposicionar las Ciencias Sociales, promoviendo debates que generen empoderamientos y proyecciones político-pedagógicas de corte radical. Para esto, los postulados pluriversalistas presentan horizontes de enunciación y proyección que abren caminos de concreción real, al traer a las aulas las diferencias, siguiendo a Santos, Boaventura de Sousa (1995):

La universalidad de los derechos humanos no puede darse por sentada. La idea de dignidad humana puede formularse en diferentes <<lenguajes>>. En vez de suprimir dichas diferencias en nombre de los universalismos postulados, deben traducirse para hacerlas mutuamente inteligibles mediante lo que denomino hermenéutica diatópica. Entiendo esta última como la interpretación de preocupaciones isomórficas de diferentes culturas, algo que pueden llevar antagonistas capaces y deseosos de argumentar con un pie en un y otra culturas. (pp. 340-342)

En este sentido, construir esos criterios de intervención en la realidad social y por ende, en las relaciones de poder, complejiza la mirada y el campo de acción. Las ciudadanías y las minorías allí expresadas, entiéndase por condición sexual, de género, de raza, clase, indígenas, entre otras, irrumpen las prácticas escolares generando una verdadera ecología de saberes,¹²² reflexiones y demandas en clave interseccional,¹²³ rompiendo la idea de sumatorias de niveles de opresión.

121 Reificar es considerar a las personas conscientes y libres como si fueras un objeto o cosa no consciente ni libre; también aplica a relaciones humanas y sociales que se cosifican al considerarse meras relaciones de consumo de unas personas respecto de otras.

122 En palabras de Santos. B de S. (2009). "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". (pp.114-115).

123 El término interseccionalidad fue acuñado en 1989 por Kimberlé Williams Crenshaw y refiere a las construcciones subjetivas e intersubjetivas intersectadas y los diferentes y simultáneos sistemas de opresión que se entraman. La teoría, y como perspectiva metodológica, 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 tiene alcance para evitar en los análisis que se caiga en la sumatoria de opresiones evitando la jerarquización y preponderancia de unas opresiones sobre otras, para poder pensarlas y accionar como "fusiones" (tal vez resistencias?) entramadas en clave de potencia.

ES COPIA

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

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

Coincidiendo con Mouffe (2011), el pensar en pluriversalidades y modos otros de intervención, hace evidente la necesidad de desestructurar los discursos sociales dominantes que simplifican los debates y el análisis en torno a lo político y la política, invisibilizando la distinción entre ambas categorías.



Concibo 'lo político' como dimensión de antagonismo que considero constitutiva de las sociedades humanas, mientras que entiendo a 'la política' como el conjunto de prácticas e instituciones a través de las cuales se crea un determinado orden, organizando la coexistencia humana en el contexto de la conflictividad derivada de lo político. (p. 16)

Esta distinción permite desarticular la creencia socialmente establecida de que las cuestiones políticas son meros asuntos que sólo pueden ser resueltos por expertos y expertas. Y a la vez propone repensar el entramado de las relaciones sociales, políticas y de poder, desestructurando el orden establecido como "natural", que no es más que la sedimentación de unas prácticas hegemónicas.

En este sentido, es necesario observar y problematizar a las ciudadanías en plural, y resignificar las formas de participación actuales sabiendo que han sido las luchas sociales llevadas adelante por colectividades las que han conquistado los derechos, de forma comunitaria. En palabras de Álvaro García Linera (2004):

No existe una sola forma de ejercer derechos políticos ni de intervenir en la gestión del bien común. La democracia liberal, mediante el voto individual, la competencia electoral, la formación de colectividades políticas electivas y el mercado político, es un modo de constitución democrática de ciudadanía correspondiente a sociedades que han pasado por procesos de individuación modernos.

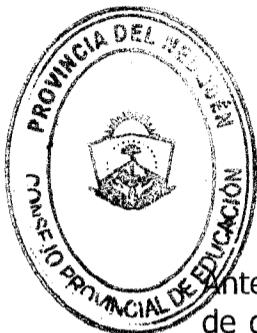
Realizar las genealogías de las categorías centrales de las Ciencias Sociales, y las pertinentes a las categorías específicas de este espacio curricular, promueve una ampliación de las consideraciones categóricas tradicionales y la incorporación de nuevas categorías. El análisis comparativo y los estudios de caso son procesos metodológicos que dan cuenta de la pluralidad de miradas. La centralidad y hegemonía de ciertos modo de entender los conceptos, como diría Luckacs, lleva a problematizarlos desde un lugar de enunciación otro, e incorporar al proceso pedagógico otras experiencias para el tratamiento de ciertas categorías que se den en otros espacios geopolíticamente situados, que habiliten desmontar esa única forma de abordaje y de ser en este mundo.

Sumado a esto, pensar en prácticas pedagógico-políticas que amplíen la mirada y el tratamiento a concepciones plurales de ciudadanías, es romper con la lógica monoidentitaria y monocultural de los y las sujetos que conforman las instituciones educativas. Quiere decir aún más, redefinir las condiciones espaciales-territoriales de las ciudadanías, con una apertura a los pueblos, su concepción de prácticas culturales,¹²⁴ de tiempos, de justicia, de cosmovisión, hasta de nación más allá de los límites estatales. Es aquí donde entran en juego y se desarrollan las Perspectivas de Interculturalidad, Inclusión y de Género, entramadas con la Ambiental y la de Derechos Humanos. Es necesario romper con la reproducción de una identidad

124 Marcadas por las relaciones sociales y el ejercicio diferencial del poder.

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

estatal nacional única y monocultural sobre la que se sustenta la ciudadanía tradicional, en palabras de Jiménez Morales, Bravo Pemjean y Osandón Millavil (2013)



Justamente hoy entra en tensión frente a sujetos - y subjetividades- que se construyen fuera de los lineamientos políticos, culturales y espaciales tradicionales. La construcción de un sujeto ciudadano hoy no se termina en la propuesta nacional estatal, sino que se abre a nuevos proyectos de derechos, participación y permanencia. (p. 147)

Ante esto, se presenta un nuevo desafío epistémico y pedagógico, realizar el proceso de desanclar la categoría de Estado de la de Nación, ya que habilitaría romper con las lógicas antes mencionadas y posibilita desmontar la idea mono de la ciudadanía en todas sus versiones. Esta es una apuesta política y ética de una construcción diferente de mundo, con otros y otras, en el contexto de globalización capitalista o mejor dicho al sistema-mundo Europeo moderno/colonial capitalista/patriarca. 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)

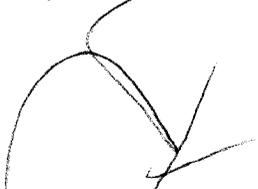
El concepto de ciudadanía introducido por el liberalismo político hace del individuo el punto de partida que pretende explicar el funcionamiento de la sociedad. Los individuos aparecen así como el fundamento de las relaciones sociales, como el punto de partida de la sociedad y no como lo que antropológicamente son, el punto de llegada. Y esto se reafirma en la connotación inferida a la educación cívica y / o educación ciudadana como currículum escolar, por la tradición positivista y el paradigma liberal de la política.

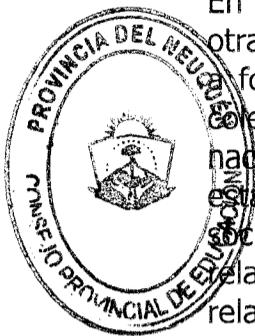
Esto sucede porque el concepto liberal de ciudadanía, al hacer abstracción de las condiciones sociales de producción material, separa lo político de lo económico estableciendo una supuesta igualdad y libertad contractual que lo que hace es ocultar la explotación de una clase social por otra. Y la separación entre lo económico y lo político resulta fundamental para la producción y reproducción del capitalismo ya que, la existencia del Estado como una instancia autónoma en apariencia, hace que el mismo no aparezca como un aspecto de la dominación de clase, sino como algo que está por encima de las clases sociales.

Así, la noción de ciudadanía se convierte en la clara expresión de la igualdad y libertades formales sobre las cuales se basa el Estado burgués, al margen de las condiciones materiales de existencia que tornan ilusorias esa igualdad y libertades.

En la perspectiva emancipatoria y decolonial del presente Diseño Curricular, la noción de ciudadanía se complejiza hasta alcanzar la categoría plural de ciudadanía para dar cuenta de nuevas realidades sociales, culturales, políticas, económicas. A partir de concebir la multiplicidad de identidades que atraviesan al sujeto como construcciones sociohistóricas y no esencialistas, el agenciamiento de las mismas por parte de los individuos, requiere ir más allá de la restrictiva ciudadanía política liberal.

ES COPIA


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



En esa perspectiva, las luchas sociolaborales, socioambientales y de género entre otras, han construido nuevas realidades político-culturales-económicas que dan lugar a nuevas formas de habitar tiempos y espacios diversos. Esa multiplicidad de experiencias colectivas de habitar territorios más allá de los límites políticos estatales, ha dado nacimiento a planteos teóricos que enuncian nuevas y emancipadoras formas de ser y estar en el mundo. Son ciudadanías económicas, políticas, sexogenéricas, socioambientales, entre otras, que se construyen, (sin agotar las dimensiones y relaciones co - constitutivas), en relación al trabajo, la actividad política, las relaciones entre sexos, el ambiente, la ecología, más allá de los límites nacionales estatuidos jurídicamente. Y dicha construcción de ciudadanías, así en plural, permite reconstruir histórica, epistémica y políticamente las memorias insurgentes de pueblos, clases, grupos y minorías que ayer y hoy, luchan por transformar sus condiciones de existencia por encima de su identidad nacional. Esas problemáticas socio-históricas ocultadas y negadas las más de las veces, son las que permitirán otorgarle rigurosidad epistemológica a este espacio curricular - Construcción de Ciudadanías -, en los términos emancipatorios y decoloniales de las ciudadanías, para dar paso, en términos de Sauve (2013), a una:

Ecociudadanía, es decir, de una forma de relación con el mundo centrada en el "vivir aquí juntos", una relación contextualizada y ubicada, que implica la responsabilidad colectiva respecto a los sistemas de vida —de los cuales formamos parte— y que necesita competencias para insertarse de manera eficaz en las dinámicas políticas de decisión y acción relativas a los asuntos socioecológicos. (s/d)

FILOSOFÍA

Se encuentran sobradas muestras del destacado rol que tiene la educación en la consolidación de los objetivos políticos de los sistemas sociales a lo largo de la historia. El enclave educación-poder no es una novedad de la transmodernidad.¹²⁵ El sistema Educativo se consolida como anclaje de la estructura social de una comunidad y conforma parte de los Sistemas de Seguridad Social.

Bajo estructuras liberales, conservadoras o socialistas, en cualquier régimen político, el Sistema Educativo propende a reproducir y naturalizar sus prácticas políticas.

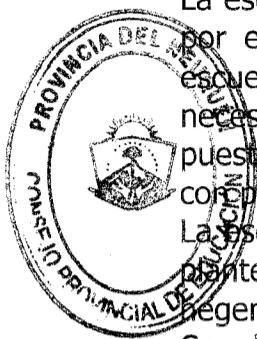
La educación es, por definición, una práctica de socialización tal como lo expresa Gutierrez (1984), quien sostiene: "Educar es por tanto socializar, preparar individuos para una sociedad concreta e ideológica definida", (p. 20). El rol de la socialización tiene un doble sentido: por un lado tiende a satisfacer la necesidad de enseñar diferentes valores y formas de vida y, por el otro, la necesidad de regular de este modo el comportamiento de los sujetos sociales.

125 Este concepto hace referencia a la captación de las contradicciones de la Modernidad y a la búsqueda de una nueva sistematización con capacidad explicativa para los cambios que operan en el tiempo presente. Desde una perspectiva crítica a la Razón Moderna y crítica a la crítica de la Modernidad que inaugura Lyotard en su obra *La Condición Postmoderna* (1979). Rodríguez Magda en su libro *La sonrisa de Saturno* propone la idea de transmodernidad, la clave para entenderla es la transubstanciación de la comunicación entre los Paradigmas en contraposición a la ruptura entre ellos que plantea la Postmodernidad. Retomando éste término, Dussel lo incorpora a sus elaboraciones teóricas para nombrar la desterritorialización de la que fueron y son parte los pueblos colonizados. Desvela lo oculto por la Modernidad y lo negado por la Postmodernidad y va más allá de ambas conformando un nuevo espacio histórico social.

ES COPIA

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

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



La escuela secundaria ha contribuido a formar un sentido común que no se pregunta por el orden social instituido sino que lo aprehende e incorpora. Pero si bien la escuela como institución es menos permeable a los cambios sociales, no es necesariamente mera reproductora de los sentidos culturales políticos hegemónicos, puesto que en sus intersticios se tensionan las prácticas anquilosadas y burocráticas con propuestas que van instituyendo otros ejercicios del saber-poder.

La escuela puede pensarse como esfera pública democrática, en el sentido en que lo plantea Giroux (1997), como lugar contradictorio en el que se disputan sentidos hegemónicos y prácticas contra-hegemónicas.

Con la sanción de la Ley de Educación Nacional, N°26206/06 que estableció el carácter obligatorio de la escolarización secundaria, el carácter inclusivo de la escuela media cobraría un nuevo ímpetu circunscripto al Derecho Social a la Educación. La escuela secundaria tuvo que volver a pensarse y reformular su estructura para lograr mayores niveles de igualdad social, en base a criterios de justicia curricular y justicia social.

En este aspecto, la incorporación de la enseñanza de la Filosofía en el Ciclo Básico Común, refuerza la intención de avanzar en criterios justos que posibiliten el mejor y mayor desempeño escolar para los sectores populares.

A lo largo de la educación secundaria se ha relegado la educación en Filosofía a las élites, priorizando un corpus de conocimientos de carácter pragmático instrumental, para las escuelas estatales.

En un siglo de presencia de la Filosofía en las escuelas secundarias argentinas, no se encuentran variaciones considerables en la manera en que esta disciplina se enseña. Guillermo Obiols (1993), comparó los programas actuales de Filosofía en los planes de Bachillerato con los vigentes en 1874 y 1887 e identificó similitudes notables. El citado autor señala que,

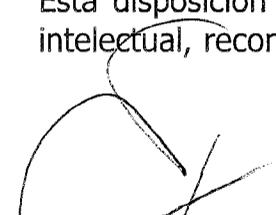
(...) hay una mecánica que se reitera por inercia, por ejemplo, el actual programa de cuarto año del bachillerato común se inicia con: "la filosofía. Su objeto y métodos" y a renglón seguido pasa a "La ciencia psicológica", siendo en un todo similar al programa de 1874. (p. 20)

Esta reiteración de los contenidos de filosofía, tiene que ver con una esquematización estanca y compartimentada de la disciplina, en la que prevalece un enfoque teleológico occidental y eurocéntrico que comienza en Grecia y concluye con los filósofos norteamericanos.

En la actualidad, la asignatura mantiene un reducido espacio curricular a lo largo del trayecto escolar, restringido mayoritariamente a los últimos años del Bachillerato. Como asignatura específica cuenta con pocas horas semanales e incluye contenidos de psicología, lógica, historia de la ciencia, educación, teoría del conocimiento y ética. Se puede identificar también la incorporación de nuevos enfoques en los programas de la asignatura, organización y secuencia de contenidos que promuevan situaciones problemáticas, propuestas de indagación respecto de tópicos estructurantes de la disciplina y la adaptación de los contenidos disciplinares a los perfiles asignados en los planes de estudio, tales como: Filosofía y Psicología; Filosofía y Educación; Filosofía y Lógica.

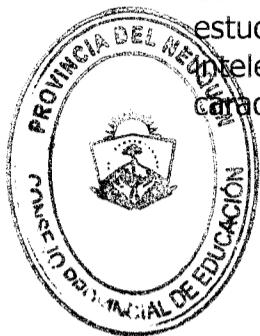
Es importante destacar que es un desafío enorme de disputa de sentidos y de pujas políticas, la de contribuir a una enseñanza emancipadora del orden social imperante. Esta disposición es inherente a concebir el papel de la docencia en su carácter de intelectual, reconociendo que la especificidad de la tarea docente es trabajar desde y

ES COPIA


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

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

con ideas, potenciando conocimientos y habilidades sociales que permitan al estudiantado accionar en la sociedad de manera crítica. Desde la concepción del intelectual transformador se considera que el profesorado debe tener las siguientes características,



Como intelectuales, deberán combinar la reflexión y la acción con el fin de potenciar a los estudiantes con las habilidades y los conocimientos necesarios para luchar contra las injusticias y convertirse en actores críticos entregados al desarrollo de un mundo libre de opresiones y explotación. Estos intelectuales no están sólo interesados en la consecución de logros individuales o en el progreso de sus estudiantes en sus carreras respectivas, sino que ponen todo su empeño en potenciar a los alumnos, de forma que éstos puedan interpretar críticamente el mundo y, si fuera necesario, cambiarlo. (Giroux, 1997; p. 34).

Pensar al sujeto que enseña desde el lugar del intelectual comprometido con la realidad en la que está situado, en el territorio que habita, en el contexto histórico y político en el que desempeña su tarea es una necesidad paradójicamente atemporal, del campo educativo. En palabras de Foucault (1999),

El trabajo de un intelectual no consiste en modelar la voluntad política de los demás sino en interrogar de nuevo las evidencias y los postulados, cuestionar los hábitos adquiridos, las maneras de actuar y de pensar, disipar las familiaridades admitidas y a partir de esta reproblematicación (en la que desempeña su oficio específico de intelectual) participar en la formación de una voluntad política. (p.378)

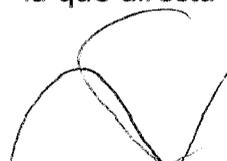
La enunciación de Foucault invita a pensar y re-pensar la tarea áulica desde el análisis crítico de los conocimientos y saberes instituidos y dar paso a nuevos y liberadores escenarios escolares. Como así también, "(...) trabajar desde una filosofía de la pregunta que fomente el pensamiento crítico al cuestionar la realidad". (Aporte Distrital)

En ese sentido, una tarea fundamental que puede y debe brindar la Filosofía es la de cuestionar aquellos sustentos teóricos que, internalizados como "naturales", han sedimentado una visión del mundo en correspondencia con un orden social injusto y genocida. Por esta razón, la Filosofía "debe centrarse en la desnaturalización de la realidad, buscando una forma de ayudar a formar estudiantes críticos." (Aporte Distrital)

Al respecto, se trata de dismantelar las tramas simbólicas que funcionan de manera "invisible" y, por lo mismo, naturalizan ideas, historias, lenguajes e imaginarios en la sociedad actual y se consolidan de manera hegemónica instalando sentidos comunes incapaces de revelarse –en el sentido de descubrir lo oculto– al mundo como lo dado.

La Filosofía en tanto disciplina, parte de la idea de que la conciencia es siempre conciencia de algo y por tanto, de la idea de que no es posible pensarla como acto aislado, sino siempre como relación que se da en y con el mundo, de allí que pueda decirse que el tener conciencia de algo es a la vez un estar que es "ser-en-el-mundo". Es una pretensión filosófica la de reflexionar sobre la realidad en la que discurre el estar-siendo, intrínsecamente ligada a los procesos históricos de la que parte y sobre la que directa e indirectamente interviene.

ES COPIA


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

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



La Filosofía en particular, es un modo de habitar el saber en las historias de las diferentes culturas y en muchas de ellas, la Filosofía es un modo de vida. Es un ejercicio, es una manera de habitar el mundo con ciertas características que la hacen un saber que recrea. Si bien no cuenta con un único método, esta característica, entre otras, la diferencia del saber científico. Como saber sin supuestos, se vale de las preguntas y de la sospecha en búsqueda del conocimiento cierto. Detiene el mundo y lo sospecha.

Esta peculiaridad de la disciplina no es propia de un corpus teórico determinado, sino de una actitud que la identifica y que comprende todas las áreas del conocimiento.

La Filosofía en la escuela secundaria, pondrá en tensión una dinámica temporal que se instala como dominante: la lógica productivista, resultadista y mercadológica. Y contrapondrá una experiencia de tiempo liberado de las exigencias sociales, que pretende situarse desde la pregunta para recrear múltiples formas de hilvanar pensamientos, contribuyendo a desnaturalizar aquello que aparenta ser inmutable.

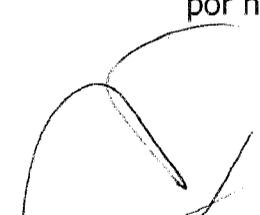
Se trata de propiciar una experiencia del tiempo que no esté sometida a las exigencias del capital o del consumo, de la industria o de los medios de comunicación, para favorecer un tiempo del pensamiento, del juego, del arte, que anteponga la aspiración al saber por el saber mismo, como deseo y como búsqueda. Aspira a conformarse en un saber que explique todo, - aún sabiendo de su imposibilidad -, a efectos de tornar evidente la necesidad de develar entramados de conocimiento, de manera transdisciplinaria y colectiva.

Existe una ineludible relación entre Filosofía e Historia puesto que el desarrollo de los sistemas de pensamiento se da en el mundo y es producto de luchas sociales. La Filosofía no es una sola, son la-s filosofía-s y son resultantes de épocas históricas que integran las tramas en las que se entretajan los discursos del saber y del poder, a lo largo del devenir histórico y en intrínseca relación con los procesos sociales, políticos y económicos.

En el siglo XVII, la consolidación del sujeto cartesiano se constituyó en el punto de referencia que propiciaría la expansión del conocimiento universal, a partir del *cógito ergo sum*. El dualismo metafísico propiciado por el cartesianismo, deja sin espacio y tiempo al yo que inaugura y atribuye al pensamiento carácter a-histórico, conformando el piso desde el que se sostendrá el conocimiento científico. El yo substancial capaz de captar al objeto: sujeto cognoscente y objeto de conocimiento. Al convertir lo que acontece en objeto, el sujeto construye en su interioridad un saber que le otorga poder sobre la naturaleza y los otros hombres. En palabras de Grosfoguel (2008):

Aquí se inaugura la ego-política del conocimiento que no es otra cosa que una secularización de la cosmología cristiana de la teo-política del conocimiento. En la ego-política del conocimiento el sujeto de enunciación queda borrado, escondido, camuflado en lo que Santiago Castro-Gómez (2005) ha llamado la filosofía del punto cero. Se trata entonces de una filosofía donde el sujeto epistémico no tiene sexualidad, género, etnicidad, raza, clase, espiritualidad, lengua, ni localización epistémica en ninguna relación de poder y produce la verdad desde un monólogo interior consigo mismo sin relación con nadie fuera de sí. Es decir, se trata de una filosofía sorda, sin rostro y sin fuerza de gravedad. El sujeto sin rostro flota por los cielos sin ser determinado por nada ni por nadie. (p. 202).

ES COPIA


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

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

Dirá Foucault (citado en Gabilondo, 1990), que hay que desembarazarse del sujeto constituyente y hacer un análisis que pueda dar cuenta de la constitución del sujeto en la trama histórica, rastreando los aspectos de la moral, la ley, la normatividad, la producción, la justicia y las redes del saber-poder, entre otros.

Confrontar la filosofía hegemónica desde el rastreo genealógico de los saberes filosóficos, constituye una metodología que posibilita dar cuenta de la constitución de los saberes y de los discursos en clave histórica, interpretando al tiempo como un desorden de acontecimientos, producidos por múltiples causas e intencionalidades y sujeto a cambiantes relaciones de fuerzas.

El enfoque genealógico conlleva a identificar líneas de pensamiento que fueron adhiriéndose en una compleja relación entre devenir y fundamentación, dando lugar a conocimientos filosóficos que contribuyeron a sostener los fundamentos de la realidad ético-política, en contextos determinados.

Se prioriza una concepción ontológica del sujeto como sujeto social; del territorio como espacio de disputa, lugarizando las prácticas en las comunidades conformadas por multiplicidad de identidades y sentidos culturales. Se busca visibilizar las contingencias sociales en las tramas históricas a partir de la exposición, problematización, deconstrucción y construcción de los discursos que se entretujan en las redes del saber-poder, incorporando interpretaciones sobre la realidad desde los sujetos otros.

La otredad, el reconocimiento de la existencia, de la presencia del otro, de la otra en nuestra vida, en el mundo, interpela de manera problemática a ese sujeto egológico de la metafísica moderna, para pensar un afuera constitutivo de un yo que es adentro, una tarea problemática que –al reconocer ese otro constitutivo de la identidad del sí mismo–, irrumpe en el locus del dominante, del pensamiento hegemónico, para situar un punto de resistencia.

Las guerras desatadas por el imperialismo en su voracidad de expansión territorial, situadas geopolíticamente en el centro de Europa, conmovieron el 'logos moderno' y frente al horror de uno de los mayores genocidios, la Asamblea de las Naciones Unidas proclama la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948.

Desde otras geopolíticas al margen del centro occidental, se fue instalando otra mirada sobre los Derechos Humanos que reclama el reconocimiento del genocidio de los pueblos pre-existentes y denuncia el robo de sus tierras.

En el plano epistemológico, el pensamiento decolonial demuestra y denuncia que las conquistas de Abya Yala y Africa, fueron los acontecimientos que posibilitaron la construcción del Sistema- Mundo-Moderno-Colonial-Capitalista, sobre la base de la eliminación, la esclavitud y la explotación del Otro, connotado como lo diferente, lo desigual y lo sub-humano.

El pensamiento decolonial tiene sus antecedentes en la **Filosofía de la liberación**, con referentes de la talla de Enrique Dussel, Osvaldo Ardiles, Rodolfo Kusch y Arturo Roig, entre otros y sus postulados tienen relación con la elaboración de un saber desde la periferia y el pueblo oprimido. En palabras de Dussel (1987), "pensar todo a la luz de la palabra interpelante del pueblo, del pobre, de la mujer castrada, del niño y la juventud culturalmente dominados, del anciano descartado por la sociedad de consumo, con responsabilidad infinita y ante el Infinito." (s/d).

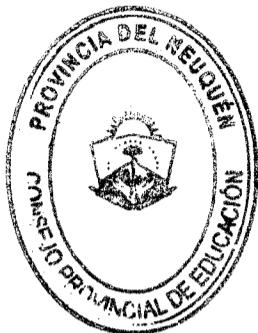
El devenir de ésta filosofía converge en el **giro descolonizador**, que se propone abordar interdisciplinariamente la deconstrucción de los supuestos universalistas desde las "trincheras de la diferencia colonial", que cuestiona los postulados eurocéntricos dominantes desde la pluriversalidad. Como señala Grosfoguel (2013):



ES COPIA

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

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



“La filosofía de la liberación sólo puede venir de los pensadores críticos de cada cultura en diálogo con otras culturas. La liberación de la mujer, la democracia, los derechos civiles, las formas de organización económicas alternas a este sistema, solo pueden venir de las respuestas creativas de los proyectos ético-epistémicos locales. Es un llamado a buscar en la diversalidad epistémica y la transmodernidad una estrategia o mecanismo epistémico hacia un mundo descolonizado transmoderno, que nos mueva más allá de los fundamentalismos del tipo eurocentrista primermundista y del tipo eurocentrista tercermundista.

La filosofía aporta la capacidad de preguntar más allá de toda respuesta poniendo en cuestionamiento sistemas conceptuales que parecen “terminados y completos.” (s/d)

Los enfoques decoloniales se ubican en el marco de un diálogo transdisciplinar que permita el intercambio con las Ciencias Sociales y los saberes populares. Un diálogo en búsqueda de horizontes que permitan dilucidar los aspectos nodales de la constitución de las subjetividades, en tanto explicación social y en tanto nociones Sistema- mundo- capitalista- patriarcal- occidentocéntrico- cristianocéntrico-moderno-colonial y desde las particularidades de cada campo, en el que la filosofía aporta la pregunta que se pregunta por sí misma, una constante revisión sobre lo dado, sobre lo que se presenta, sobre lo que es.

La filosofía aporta al enfoque interdisciplinar y transdisciplinar la revisión de los supuestos ético-políticos que operan en los sistemas-mundo. Pone sobre relieve y en contexto, a partir del análisis crítico, a las teorías que presuponen: una sola cultura hegemónica; una sola religión hegemónica; una sola forma de consumo dominante; una sola forma de sistema político validada por el poder; una sola forma de pensar que lleve al éxito.

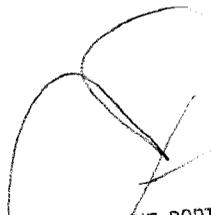
La filosofía aporta otras miradas sobre las prácticas políticas y las prácticas morales, que están en estrecha vinculación con las concepciones que ubican al ser humano integrado en la naturaleza.

En las actuales condiciones socio históricas, se trata de cuestionar al neoliberalismo, como expresión ideológica del modo de producción capitalista, que produce subjetividades sin legados simbólicos ni memorias históricas. Subjetividades sociales permeadas por la lógica de la mercancía y que como tales, adquieren sus características: liquidez, evanescencia, fugacidad, enajenación, subalternidad.

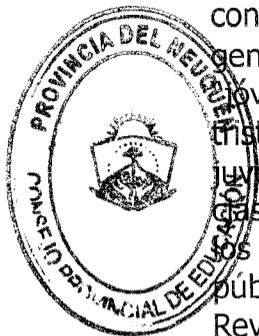
Es tarea filosófica, entonces, deconstruir las subjetividades que se configuran, en palabras de Aleman (2016):

Según un paradigma empresarial, competitivo y gerencial de la propia existencia que desarrolla dispositivos de presión sobre las vidas personales marcándolas con el deber de construir una vida satisfactoria y realizada demostrando que el capitalismo contemporáneo nace con la primacía del Yo y elabora distintos relatos de “autorrealización” formulados para sostenerla; relatos que generan “epidemias de depresión, consumo adictivo de fármacos, hedonismo depresivo de los adolescentes, patologías de responsabilidad desmedida, sentimiento de “estar en falta”, “no dar la talla”, asunción como “problema personal” de aquello que es un hecho estructural del sistema de dominación.(s/d)

ES COPIA


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

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



Por ello, desde la reflexión filosófica del ser en el mundo, se trata de desmontar las consecuencias que la construcción de subjetividades –según la lógica capitalista- han generado en el estudiantado, convirtiéndolos al decir de Fernández(2016), en jóvenes de vidas grises: rasgos de apatía, aburrimiento, aislamiento relacional, tristeza, (...) imposibilidad de ilusionar futuro”, (p. 6). Subjetividades adolescentes y juveniles que se inscriben en el proceso de crisis de los modelos identificatorios clásicos, que aísla a las personas y las priva de referentes, junto con la impunidad de los grupos de poder económico-políticos y la desafección de los lazos sociales, públicos, privados y/o personales.

Reviste carácter de urgente el someter a crítica, las configuraciones subjetivas regidas por lógicas del instante, consideradas como ciertas modalidades del lazo social impedidas de planificación, de ilusionar futuro, de pensar a largo plazo un posible proyecto personal y la responsabilidad de elegir las mejores opciones para lograrlo.¹²⁶

En este camino resulta imperioso indagar las evidencias y poner en revisión el desarrollo de las llamadas competencias, el pretendido conocimiento de competencias y destrezas, el “aprender a aprender” como eje educativo porque son la expresión escolar del paradigma gerencial.¹²⁷

Y para ello la Filosofía debe contribuir a recuperar el lenguaje como capacidad de dar cuenta del mundo y la sociedad en que se vive, para superar las consecuencias colonizantes de la pérdida de la palabra. Como dice Forster en la entrevista que le realiza Javier Lorca (2005):

Allí donde se va perdiendo la potencia descriptiva del lenguaje, su capacidad de forjar, inventar y soñar, lo que va sucediendo es que el mundo se vuelve más plano, más raquítrico, se vuelve menos significativo...el habla va quedando colonizada por una lógica que la vuelve instrumento servil de culturas organizadas alrededor de lo massmediático y los dispositivos tecnológicos, del dominio de una imagen que no guarda la posibilidad de reflexionar. (p. 3)

Una filosofía que recupere y recree el lenguaje y los saberes para desenmascarar el ocultamiento y la falsificación de los hechos, la imposición de la moral a través del miedo, el uso del lenguaje para confundir y del saber para domesticar. Se concibe que: “no existe la filosofía en general: existen diversas filosofías o concepciones del mundo y siempre se hace una elección entre ellas.” (Gramsci, 1972, p. 15).

Se elige pues, para trabajar en las escuelas, una Filosofía Política que, en términos emancipatorios, vaya más allá de las concepciones liberales/burguesas de democracia y ciudadanía: “No se puede separar la filosofía de la política; al contrario, se puede demostrar que la elección y la crítica de una concepción del mundo constituyen también un hecho político”, (Gramsci, 1972, p. 16).

Una Filosofía Política que desde un sur epistémico, brinde tiempos y espacios a viejas y nuevas formulaciones construidas a favor de los intereses de los feminismos, los grupos minorizados, las clases trabajadoras, pueblos originarios, minorías étnicas y

¹²⁶ De ahí, la creciente expansión del fenómeno de la autoayuda, por ejemplo.

¹²⁷ El aprender a aprender es la gestión del Yo trazando un pretendido camino propio. Aprender a aprender es la adquisición de capacidades, actitudes y destrezas (contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales) en desmedro de los saberes codificados (erróneamente calificados de enciclopédicos y memorísticos); aprender a aprender, a favor del cambio y la innovación en y por sí mismos es propiciar la desaparición de las grandes narrativas.

ES COPIA

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



sectores populares en general. Una Filosofía que se posiciona en la necesidad de comprender y transformar el mundo.

La construcción de "un pensamiento otro" debe generar una transformación que sea respuesta a las categorías de pensamiento occidental/colonial.



HISTORIA

En los marcos de este proceso de construcción curricular resulta indispensable reformular la mirada que tradicionalmente se ha tenido en el abordaje de la **Historia**. Como disciplina escolar, la Historia no ha sido ajena a las pretensiones de objetividad y neutralidad que las Ciencias Sociales, como legitimadoras del orden social, han divulgado hegemonícamente. En un intento de superar esta tradición y reformular la enseñanza de la disciplina, se entiende necesario comenzar por cuestionar y deconstruir estos imperativos tan fuertemente arraigados, aunque no sin resistencias. En el proceso de deconstrucción resulta necesario visibilizar las contribuciones fundamentales que se destacan, como las críticas feministas, el cuestionamiento de la historia europea como historia universal, el desenmascaramiento de la naturaleza del orientalismo, la cuestión de la apertura de las Ciencias Sociales, los aportes de los estudios de la subalternidad de la India, las producciones intelectuales africanas, las perspectivas poscoloniales, el posestructuralismo, los estudios posmodernos, entre tantos otros. Estos aportes epistémicos tan diversos, tienen el desafío político-pedagógico de tramarse en una concepción emancipadora y decolonial del orden social instituido para que, en términos de Lander (2003), la "eficacia naturalizadora" (p. 13) de los saberes de arraigue positivista, moderno, evolucionista y dualista dejen de tener tanto lugar en nuestras aulas.

Al hablar de eficacia naturalizadora, se deben tener presentes dos dimensiones que sustentan sólidamente la construcción de esos relatos históricos. Por un lado, las sucesivas separaciones del mundo de lo "real" que se dan históricamente en la sociedad occidental y, en palabras de Lander (2013), "como se va construyendo el conocimiento sobre las bases de este proceso de sucesivas separaciones" (p.14). Y por otro lado, la manera de articulación de los saberes modernos en cuanto a la organización de las relaciones de poder, especialmente las relaciones coloniales/imperiales de poder constitutivas del mundo moderno.

En términos del campo de acción de las Ciencias Sociales, una de las primeras separaciones fundantes, más allá de la primerísima de la religión, es la ruptura ontológica entre cuerpo y mente, entre la razón y el mundo (el cogito ergo sum de Descartes), separaciones que la Ilustración y el desarrollo consecuente de las ciencias modernas han promovido y multiplicado. Esta primera fisura ontológica, sin precedente en otros pueblos, cimienta un conocimiento descorporeizado y descontextualizado, pretendido conocimiento des-subjetivado (por tanto, objetivo) y universal; dando forma así a la modernidad cultural y sus sucesivas escisiones, fundamentando la conformación colonial del mundo entre la base del pensamiento occidental o europeo (concebido como lo moderno, lo avanzado,) y los "otros", el resto de los pueblos del mundo

Con el inicio del colonialismo en América comienzan no sólo la organización colonial del mundo sino-simultáneamente- la constitución colonial de los saberes, de los lenguajes, de la memoria y del imaginario. Se da inicio al largo proceso que culmina en los siglos XVIII y XIX en el cual, por primera vez, se organiza la totalidad del espacio y del tiempo- todas las culturas, pueblos y territorios del planeta, presentes y

ES COPIA

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

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

pasados- en una gran narrativa universal. En esta narrativa, Europa es – o ha sido siempre- simultáneamente el centro geográfico y la culminación del movimiento temporal. (Lander, 2003, p. 16)



Este proceso es el que sienta las bases del universalismo europeo, partiendo de una experiencia particular o parroquial de la historia y relato europeo que se extiende, organizando la lectura de la totalidad del tiempo y del espacio de la experiencia humana, y construyendo de este modo una universalidad radicalmente excluyente. La deconstrucción de los supuestos universalistas en los metarrelatos históricos, requiere necesariamente de revisar desde las trincheras de la diferencia colonial,¹²⁸ ya que desmontar los postulados universales y universalizantes basados en el dualismo y evolución es una tarea no menor en el contexto latinoamericano.

Desde esos tiempos las Ciencias Sociales, apelando a esa objetividad universal, han contribuido a la búsqueda, asumida por las élites en Abya Ayala, de la “superación” de los rasgos tradicionales y premodernos que han “obstaculizado” el progreso, y su consecuente transformación social a imagen y semejanza de las sociedades liberales-industriales, como afirma Lander (2003):

Existe una extraordinaria continuidad entre las diferentes formas en las cuales los saberes eurocéntricos han legitimado la misión civilizadora/normalizadora a partir de las deficiencias –desviaciones respecto del patrón normal de lo civilizado- de otras sociedades. Los diferentes discursos históricos (evangelización, civilización, la carga del hombre blanco, modernización, desarrollo, globalización) tienen todos como sustento la concepción de que hay un patrón civilizatorio que es simultáneamente superior y normal. Afirmando el carácter universal de los saberes científicos eurocéntricos se ha abordado el estudio de todas las demás culturas y pueblos a partir de la experiencia moderna occidental, contribuyendo de esta manera a ocultar, negar, subordinar o extirpar toda la experiencia o expresión cultural que no ha correspondido con este “deber ser” que fundamenta a las ciencias sociales. (p. 25)

Sin olvidar el legado epistémico crítico y antisistémico que se ha desarrollado a lo largo del siglo XX y retomando sus categorías y problemáticas centrales, es que se afirma que la apertura de un diálogo Sur-Sur/sures¹²⁹ posibilita dar sentido a la consideración de nuevas epistemologías que se posicionen en un lugar otro para pensar-nos en el devenir histórico, trayendo al debate saberes y conocimientos, experiencias y proyecciones que en estos metarrelatos no figuran, o bien son su cara oculta. Desentrañar la colonialidad del poder, del saber, del ser y del imaginario¹³⁰ es

128 “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” (Gloria Anzaldúa, 1987, p. 64)

129 Se hace referencia 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.

130 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

ES COPIA

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

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



uno de los procesos más complejos en la reconstrucción de Ciencias Sociales que partan desde la diferencia colonial, como lugar de enunciación que desestabiliza esos metarrelatos y que argumenta la necesidad de la ecología de saberes como proceso fundamental en la construcción de conocimientos. En términos de Santos, Boaventura de Sousa (2009):

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. (p 191)

En este punto vale la pena recuperar los planteos de Alonso, Zurbriggen, Herczeg y Lorenzi (2007) que proponen romper con la dicotomía conocimiento/ignorancia y dentro/fuera, cambiando e invirtiendo las preguntas. Quizás la pregunta ya no deba ser ¿Quiénes son los protagonistas de la historia? Sino más bien: ¿Quiénes no están en los relatos históricos?

Las epistemologías decoloniales, del sur y emancipadoras habilitan canales de encuentro y diálogo en este contexto, en términos de Grosfoguel (2010) del sistema-mundo Europeo moderno/colonial capitalista/patriarcal. En este proceso las Ciencias Sociales y en especial la Historia, no pueden quedar al margen para posibilitar habitar otros mundos posibles, desafío que exige pensar propuestas de "contenidos más cercanos al espacio y la realidad de los estudiantes" (Aporte Distrital).

Partir de coordenadas desde la corpopolítica del conocimiento, como plantea Anzaldúa, potencia el lugar de enunciación teniendo presente el color y el género de quienes enuncian.¹³¹ 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 corpopolítica del sujeto que habla/enuncia en las coordenadas del poder global" (Grosfoguel, 2010, p 2).

Esto habilita a pensar-nos en un devenir otro reconstruyendo los relatos históricos, en palabras de Grosfoguel (2010) "el punto central de las perspectivas epistémicas alternas es el lugar epistémico de enunciación, esto es la localización geopolítica y corpopolítica del sujeto que habla/enuncia en las coordenadas del poder global" (p. 2).

En diálogos de larga duración con otras teorías críticas, estas conceptualizaciones tienen implicancias en las Ciencias Sociales y en la Historia en particular, pues habilitan repensar prácticas escolares que, en clave interseccional¹³², posibiliten desentrañar los regímenes de verdad instalados tradicionalmente en la disciplina

constituyen el principio organizador que estructura todas las múltiples jerarquías del sistema mundo (Quijano 1993; 2000).

131 En términos de Grosfoguel (2010) "(...) la epistemología tiene color y sexualidad". (p.17).

132 El término interseccionalidad fue acuñado en 1989 por Kimberlé Williams Crenshaw y refiere a las construcciones subjetivas e intersubjetivas interseccionadas y los diferentes y simultáneos sistemas de

ES COPIA


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

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

Uno de ellos es el planteo eurocéntrico de que las sociedades se desarrollan a nivel del estado-nación a través de un proceso lineal de evolución de modos de producciones del pre-capitalismo al capitalismo. Dicho régimen de verdad es superado, al reconocer-nos siendo parte de un sistema-mundo que articula diferentes formas de trabajo de acuerdo a la clasificación racial y sexual de la población mundial. Esto permite romper con la linealidad estructural del tiempo, reconociendo las existencias de tiempos otros, de cronologías otras, sin perder de vista la larga duración, pero entramando ésta con una concepción del devenir más genealógico, rompiendo no solo la linealidad sino la existencia de una sola línea de tiempo evolutiva, mesiánica y centrada en una única experiencia considerada universal. A su vez, permite que esos otros y otras negados, ocultos y subalternizados en los relatos históricos irruman en escena, con sus saberes, conocimientos y modos de estar-siendo.

La flecha del tiempo es ineluctable e impredecible, siempre tenemos ante nosotros bifurcaciones cuyo resultado es indeterminable. Más aún, aunque hay una sola flecha del tiempo, existen múltiples tiempos. No podemos permitirnos ignorar ni la larga duración estructural ni tampoco los ciclos del sistema histórico que estamos analizando. El tiempo es mucho más que cronometría y cronología. El tiempo es también duración, ciclos, disyunción. (Wallerstein, 1992, p. 52)

Otro régimen de verdad instalado con mucha fuerza en la disciplina, es el de proceder al estudio de las sociedades haciendo descansar el desarrollo de las mismas sobre una base económica que determina una estructura político-jurídica. Frecuentemente esta división entre economía y cultura se ha deslizado hacia planteos en ocasiones mecanicistas, cuando no reduccionistas, que han tenido el efecto de jerarquizar los diversos ámbitos sociales ocultando, negando otros. Sin soslayar el carácter estructurante que adquiere la actividad productiva en una sociedad dividida en clases sociales, planteos teóricos como el de Quijano y Kontopoulos permiten complejizar y superar aquel régimen de verdad.

Quijano (2000), desde una perspectiva heterogénea histórico – estructural y Kontopoulos (1993) desde una heterarquía, consideran las articulaciones de múltiples jerarquías de poder, en las cuales la subjetividad y el imaginario social no son epifenómenos derivados de las estructuras del "sistema-mundo".

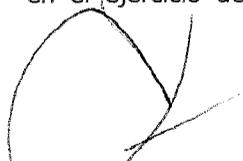
Pensar desde el patrón colonial de poder posibilita entramar los diversos sistemas de opresión, – raza, género, sexualidades, lugar, etarios, clase, entre otros -, que se resuelven de forma simultánea en nuestras subjetividades y colectividades, sobre todo en clave interseccional, y no como una sumatoria que vuelve a jerarquizar y verticalizar.

Estas nuevas formulaciones epistémicas permiten señalar que la colonialidad,¹³³ no es equivalente al colonialismo, no antecede ni es una derivación de la modernidad. La

opresión que se entraman. La teoría, y como perspectiva metodológica, 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 tiene alcance para evitar en los análisis que se caiga en la sumatoria de opresiones evitando la jerarquización y preponderancia de unas opresiones sobre otras, para poder pensarlas y accionar como "fusiones" (tal vez resistencias?) entramadas en clave de potencia.

133 Según Walter D. Mignolo (2003) la colonialidad hace referencia a la construcción de mundo moderno en el ejercicio de la colonialidad del poder. La colonialidad es constitutiva de la modernidad. Las

ES COPIA


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



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

colonialidad y la modernidad constituyen las dos caras de la misma moneda. De la misma forma que las revoluciones industriales y luego las burguesas europeas fueron logradas sobre los hombros de las formas coercitivas de trabajo ejercidas no sólo sobre los trabajadores europeos, sino también sobre los no-europeos en la periferia, las nuevas identidades, los nuevos derechos, las nuevas leyes, y las nuevas instituciones de la modernidad como el estado-nación, la ciudadanía, y la democracia, fueron formados en un proceso de interacción colonial y de dominación/explotación sobre los pueblos no-Europeos. Esto, en la medida que la constitución de los Estados-nación modernos como proceso de dominación-explotación implicó el ocultamiento y silenciamiento de historias y pueblos otros.

Los procesos de descolonización y liberación no pueden ser reducidos a una sola dimensión de la vida social. Requieren de una amplia transformación de todas las jerarquías, ya sean las sexuales, las espirituales, las epistemológicas, las económicas, las políticas, las raciales, las de género, entre tantas otras, en el mundo moderno/colonial.

La clave conceptual de la colonialidad del poder, del ser, del saber y del imaginario, desafía a pensar en alternativas de cambio y transformación social.

En el ámbito de las prácticas escolares y de las construcciones epistémicas y metodológicas que comprometen, las preguntas sobre los qué, los cómo y quién/nes, se resolverán desde una nueva ubicación geopolítica por parte de quienes enuncian, en clave histórica, desde la diferencia colonial.

La tarea comprende corpopolitizar el conocimiento, situarlo en coordenadas sur-sures y desde allí ubicar los saberes y conocimientos que argumenten otros relatos en diálogo con los existentes, resignificando-se, trayendo a las aulas y a los materiales de enseñanza, otras voces y otros cuerpos. Resulta necesario, entonces, la incorporación de las mujeres y cuerpos feminizados, como otras disidencias identitarias y sexuales a los relatos ya que, coincidiendo con Grosfoguel (2013) "no hay descolonización sin despatriarcalización y no hay despatriarcalización sin descolonización" (p. 53).

Los tópicos planteados por el autor, como la diferencia colonial, la construcción del conocimiento desde la corpopolítica entre otros, argumentan la necesidad de repensar una currícula disciplinar que desafíe con fundamentos conceptuales, metodológicos y sobre todo, político-pedagógicos. En este sentido se comparte la tesis de Castro Gómez (2003):

Las ciencias sociales se constituyen en este espacio de poder moderno/colonial y en los saberes ideológicos generados por él. Desde este punto de vista, las ciencias sociales no efectuaron jamás una "ruptura epistemológica"-en el sentido althusseriano- frente a la ideología, sino que el imaginario colonial impregnó desde sus orígenes a todo su sistema conceptual. (p. 153)

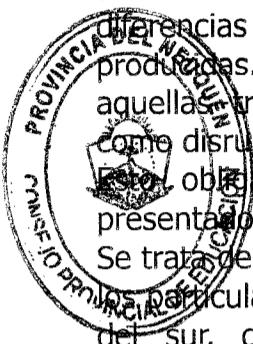
En este camino se está intentando romper epistemológicamente a las Ciencias Sociales, y a la Historia en particular, para eso y continuando con el análisis situado, se debe reconocer que en estos tiempos de posmodernidad y globalización capitalista,

relaciones asimétricas de poder al mismo tiempo que la participación activa desde la diferencia colonial en la expansión del circuito comercial del Atlántico constituido a través de los siglos como Occidente o civilización occidental, son las que justifican y hacen necesario el concepto de "colonialidad del poder" (Quijano 1997) y de "diferencia colonial" (Mignolo 2000) para corregir las limitaciones histórico-geográficas a la vez que lógicas del concepto de geo-cultura en su formulación wallersteniana" (p. 75)

ES COPIA

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

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



a diferencia de lo que ocurría en tiempos del poder disciplinar de la modernidad, las diferencias ya no son necesariamente reprimidas sino más bien estimuladas y reproducidas. Esto se lleva a cabo mediante la conversión, al flujo de la mercancía, de aquellas transgresiones culturales, sexuales, políticas que inicialmente, aparecen como disruptoras del orden establecido.

Esto obliga a reconducir esa ruptura retomando los debates centrales antes presentados, pero en clave de las diferencias en relación con los dispositivos de poder. Se trata de evitar caer en los esencialismos y universalismos de los metarrelatos, o en los particularismos. Revisar-nos a la luz de las epistemologías críticas, deconstructivas, del sur, decoloniales y emancipadoras requiere el trabajo teórico, político y pedagógico de visibilizar los nuevos mecanismos de producción de las diferencias en estos tiempos, a partir de la decolonización de las Ciencias Sociales.

Para este propósito es necesario reflexionar desde lo que Gloria Anzaldúa (1987) y José David Saldívar (1997), llaman "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. (s/d)

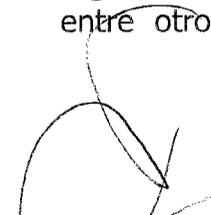
Este tipo de pensamiento tensiona la reconstrucción de los saberes y conocimientos disciplinares, las construcciones metodológicas, los lugares de enunciación, las estrategias de intervención pedagógica, las decisiones respecto de qué enseñar, cómo enseñar y a quién/nes y las definiciones respecto del para qué, o sea el sentido, la direccionalidad y los fines de la enseñanza de la disciplina. El desafío planteado requiere de una:

Redefinición/subsunción de las nociones de ciudadanía, democracia, derechos humanos, humanidad, economía, política más allá de las definiciones estrechas impuestas por la modernidad eurocentrada. El pensamiento fronterizo no es un fundamentalismo anti-moderno. Es una respuesta descolonizadora transmoderna (Dussel, 2001), en el sentido dusseliano de un más allá de la modernidad, de los sujetos subalternos en sus luchas contra la modernidad eurocentrada. (Grosfoguel, 2010, p 19)

La tarea de reconceptualización en las claves epistémicas propuestas, orienta el trabajo con la categoría de 'ciudadanías multiculturales emancipadoras' y el consecuente "reconocimiento de un multiculturalismo y una multinacionalidad entraña la aspiración a la autodeterminación, es decir, la tendencia hacia reconocimientos equitativos y equidades diferenciales" (Santos, B. de S., 2009, p 261).

La consideración de 'ciudadanías multiculturales emancipadoras' exige tomar como objetos de análisis y contenidos escolares las iniciativas de base que se expresan en organizaciones locales, movimientos populares, feministas, campesinos indígenas, entre otros, que proponen: alternativas a las lógicas dominantes de desarrollo;

ES COPIA


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

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

enfrentan procesos y políticas de exclusión social; instauran ejercicios de participación democrática y construcción colectiva; y producen conocimientos otros.

Esas resistencias y modos alternativos de organización social, permiten pensar en clave de humanidades posibles, de otras formas de ser y estar en términos transitivos, habilitando la visibilización de y desde las diferencias; como así también pensar en subjetividades y disidencias, en procesos identitarios con voces pluridiversas, evitando la mono identidad hegemónica. En palabras de Quijano (2000), accionar desde las prácticas escolares en proyectos políticos, pedagógicos, éticos y epistémicos anti-capitalistas, anti-patriarcales, y anti-imperialista que posibiliten la discusión por la socialización del poder de acuerdo a la diversidad y multiplicidad de epistemologías e historias locales:

La socialización del poder también implica la formación de instituciones de autoridad pública globales más allá de las fronteras nacionales y estatales para garantizar la igualdad y la justicia social en la producción, reproducción y distribución de la riqueza y recursos del mundo. Esto implica formas globales de organización democráticamente autogestionadas que trabajarían como una autoridad global colectiva para garantizar la justicia social y la igualdad social a escala mundial. La socialización del poder a nivel local y global implicaría la formación de autoridades públicas por fuera y en contra de las estructuras estatales. (pp. 533-580)

CIENCIAS JURÍDICAS

Es importante destacar que las **Ciencias Jurídicas** se inscriben en el Área desde la perspectiva decolonial para ser interpeladas desde un abordaje crítico e interdisciplinar.

Se las conceptualiza como un sistema de normas en relación con los sistemas políticos, económicos, sociales, ambientales y culturales. Esta mirada propicia el estudio del origen y devenir de los ordenamientos jurídicos como proyectos de sociedad, como producto de las relaciones de poder y praxis de dominación que se conjugan en un espacio y tiempo determinado, y que es el fruto de los antagonismos y de las subsecuentes relaciones de fuerza establecidas entre las clases y sectores sociales.

Repensar el sistema normativo en diálogo con otras ciencias permite situar cada norma en el contexto histórico, político, cultural, y económico que le dio origen y relacionar conocimientos disciplinares para recuperar saberes ancestrales, participar en la construcción y reconstrucción de significados, y analizar los meta relatos coloniales y las prácticas dominantes que operan como dispositivos de control, sobre los cuerpos-territorios intersectados por diversas realidades.

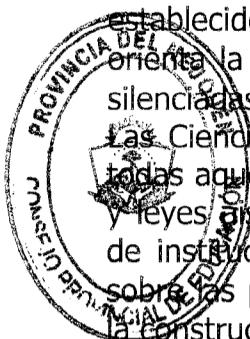
Unas Ciencias Jurídicas que interpelan y descubren el entramado de técnicas legales y disciplinares, y su devenir en dispositivos de seguridad que las instituciones despliegan sobre la población, como poder sobre la vida (biopoder) que regula y disciplina los cuerpos.

La comprensión de la realidad en una época y de su correlato jurídico, requiere del aporte de categorías de las distintas disciplinas del campo, indispensables para la construcción de una mirada, no ya homogeneizante sino inclusiva de subjetividad-es otras que forman parte de un colectivo social.

La inscripción epistemológica, didáctica y ética en unas Ciencias Jurídicas otras, orienta desplazamientos e interpelaciones críticas al orden heteronormativo

ES COPIA


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



establecido y legitimado por Occidente como único y verdadero. Al mismo tiempo, orienta la identificación y el análisis de saberes y prácticas ocultadas, encubiertas y silenciadas por la modernidad colonial.

Las Ciencias Jurídicas nacen como respuesta a la necesidad del Poder de controlar todas aquellas conductas que no podían ser reguladas por un sistema de costumbres y leyes aisladas e inconexas. Los primeros juristas debían legitimar un nuevo orden de instituciones capaz de sostener un discurso hegemónico de vigilancia y control sobre las personas, relato occidental y verticalista que posibilitará el andamiaje para la construcción de la expansión económica y colonial. De este modo se puede analizar el desarrollo de las teorías sobre el origen divino de la ley como institución natural que deriva de Dios, que encamina hacia la vida buena, y aquellas que legitiman un contrato entre la población y los gobiernos absolutos, capaces de proteger el intercambio económico, la vida social y la familia patriarcal.

El ejercicio absoluto del poder de las monarquías es cuestionado por el liberalismo político que postula un poder estatal limitado por derechos naturales e inherentes a la humanidad: la vida, la propiedad y la libertad. Así, el fundamento del derecho a la propiedad privada se remite a un estado anterior a la vida en sociedad, vinculado al trabajo sobre la tierra y a los beneficios que de ella se derivan. Las poblaciones darán su consentimiento para que un poder civil regule, proteja y conserve a través de leyes, la libertad individual y los bienes toda vez que éstas no accionen contra sus intereses. Los límites al poder discrecional se constituyen a partir de la separación de las funciones legislativa y ejecutiva.

Estos idearios liberales sobre las libertades civiles, el control de las instituciones políticas y la seguridad de la propiedad, conciben a la persona en tanto varón, blanco y propietario. Los principios enunciados han sido expresados en manifiestos políticos, como la declaración de los Derechos del Hombre y la Revolución Francesa entre otros, y en el desarrollo del Constitucionalismo Moderno que consagra los derechos civiles, políticos, sociales y económicos en cuerpos ordenados y unificados en forma escrita, que adquieren la supremacía dentro de los ordenamientos jurídicos positivos.

La institucionalización de la propiedad privada es el fundamento mismo del capitalismo, porque a través de ella se asegura la apropiación de los bienes comunes y de aquello que se produce socialmente, sobre la base de una economía de explotación de la naturaleza y de las personas.

Para que el sistema capitalista se consolide como tal fue necesario desarrollar mecanismos de control y vigilancia, un mundo regulado que discipline las almas y los cuerpos. Al respecto, la práctica de la indagación inquisitoria de la iglesia se introduce como técnica jurídica para reforzar el poder político que controla los suplicios públicos de los y las condenadas.

El reordenamiento jurídico que se produce hacia fines del SXVIII y comienzos del SXIX, provoca un giro radical respecto de la idea de infracción, en aras de garantizar la acumulación de capital y el nuevo estatuto jurídico de la propiedad. El concepto se escinde de la noción de falta o pecado relacionado a la ley religiosa o moral, y debe ser interpretado en la órbita de la ley penal sancionada por el poder político.

Teóricos como Beccaria y Bentham postulan que para tipificar a una conducta como infractora, debe existir un sistema penal capaz de definir cuáles serán las acciones reprimibles introduciendo un nuevo concepto: el crimen. Los comportamientos criminales son perjudiciales para la sociedad y atentan contra la vida de la población, la conducta desviada quebranta el pacto social, y el poder penal instituye una serie de castigos que van desde el trabajo forzado hasta la deportación, sustituidos más adelante por la prisión.

ES COPIA

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

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

El encarcelamiento da paso a una nueva manera de encauzar las acciones perturbadoras del orden social. Alrededor del sistema penal se crea una red de instituciones satélites capaces de reforzar el sistema de control, vigilancia y corrección sobre las personas: la escuela, el asilo, los hospitales, la policía, entre otros. De este modo, se configura la sociedad disciplinaria vinculando a los seres humanos a una estructura de normalización y corrección, fundada en el positivismo normativo.

En relación con las intervenciones sobre las conductas – tipificadas como 'desviadas' e interpretadas como una amenaza de ruptura del pacto social - se ubica el origen de las normas y prácticas de disuasión y prevención del vagabundeo y la mendicidad. La vinculación entre pobreza y delincuencia permitió la construcción de estereotipos potencialmente peligrosos como amenaza al orden establecido.

Ya a fines del siglo XV y durante todo el XVI se dictaron, en buena parte de Europa occidental, un conjunto de leyes con el objetivo de perseguir a quienes no aceptaban el disciplinamiento laboral que el capitalismo requería. El ordenamiento jurídico que entonces se dispone, muestra su carácter de clase destinado a disciplinar una mano de obra necesaria para el desarrollo capitalista, que se mantuvo hasta principios del siglo XIX.

El citado ordenamiento puede identificarse, para el caso nacional, en el bando dictado por el gobernador intendente de Buenos Aires, Manuel Luis de Oliden en 1815, según el cual "todo individuo que no tenga propiedad legítima de qué subsistir será reputado en la clase de sirviente (...) es obligación se muna de una papeleta de conchavo de su patrón, visada por el juez. Los que no tengan este documento serán tenidos por vagos (...) se castiga a los vagos con cinco años de servicio en el ejército de línea".

Se encuentran numerosos ejemplos referidos a leyes no destinadas a armonizar los antagónicos intereses de los sectores sociales, sino a plasmar jurídicamente una relación social de fuerzas favorable a los propietarios.

Al respecto, desde las Ciencias Jurídicas se pueden analizar las continuidades de los aparatos punitivos en la criminalización de la pobreza de los y las excluidas y de los y las precarizadas del mercado laboral.

Boaventura de Sousa Santos (2010) denomina fascismos sociales a los procesos por los cuales se expulsa del Contrato Social y se niegan derechos sociales, económicos y políticos, a grupos pertenecientes a las clases subalternas, como continuidades del colonialismo.

Los sectores políticos y económicos hegemónicos impulsan discursos a favor de un Estado con capacidad represiva para segregar a aquellas personas tipificadas como 'anómicas'¹³⁴. En este sentido, el Estado encuentra en las construcciones de la otredad como peligrosa al orden establecido y en la difusión de las campañas del miedo, la justificación para la aplicación de un derecho punitivo que restaura las concepciones del positivismo, legalizando y legitimando el encierro de los y las subalternizadas para disminuir los delitos.

El discurso y la práctica de la "tolerancia cero" llevan implícita una denegación organizada del acceso a la justicia. En el decir de Wacquant (2004):

Para los integrantes de clases populares expulsados a los márgenes del mercado laboral y abandonados por el Estado caritativo, que son el principal blanco de la política de "tolerancia cero", el grosero

¹³⁴ Desde la sociología se aplica el término anómico/a a las personas que no se ajustan a las normas sociales establecidas



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

desequilibrio entre la actividad policial y el derroche de medios que se le consagra, por una parte, y el atestamiento de los tribunales y la escasez agravada de recursos que los paraliza, por la otra, tiene todo el aspecto de una denegación organizada de justicia. (p. 40)



La denegación organizada de justicia afecta a las poblaciones más vulnerables y en especial, a las mujeres, niñas y adolescentes en situaciones de violencia-s, provenientes de una trama discursiva que legitima la desigualdad social y el orden heteropatriarcal.

Para abordar estas categorías relacionales de Derecho y Justicia se parte de cuestionar la estructura de instituciones estatales y no estatales que ejercen relaciones de dominación que trasciende el espacio geográficamente delimitado y definido como estado.

Para el biopoder¹³⁵ el territorio son los cuerpos que debe controlar a través de procedimientos disciplinarios sobre las relaciones familiares, las relaciones de producción. y la sexualidad, dentro de un marco binario y heteronormativo¹³⁶, entendido como una prolongación de las relaciones de poder, que profundizan la opresión y la desigualdad, negando la existencia de diferentes subjetividades.

Las Ciencias Jurídicas modernas occidentales y dominantes se han construido sobre la base de teorías raciales que parten de la premisa de que existen seres humanos inferiores a los de las clases hegemónicas y a quienes se les niegan los atributos para ser sujetos y sujetas de derecho. El paradigma biologicista contribuye a la constitución de un estado racista basado en la censura de la alteridad como fundamento colonial de la deshumanización, el genocidio y la exclusión de los pueblos originarios. El inicio de la modernidad a partir del supuesto de Europa como centro del mundo civilizado, permitió la conquista sobre la periferia salvaje y por tanto inferior. El Otro des-cubierto, sin historia ni cultura, fue considerado un ser irracional que debía ser europeizado y por tanto, encubierta su alteridad.

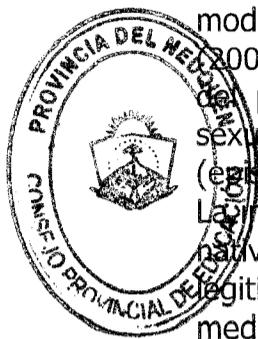
La matriz colonial emerge como construcción de un pensamiento único, científico y superior, constitutivo de la modernidad en el que el "yo racional" cartesiano, lugar de enunciación del conocimiento verdadero, es construido desde la individualidad. La

135 Foucault (2006) define el biopoder como " el conjunto de mecanismos por medio de los cuales aquello que, en la especie humana, constituye sus rasgos biológicos fundamentales podrá ser parte de una política, una estrategia política, una estrategia general de poder; en otras palabras, cómo, a partir del siglo XVIII, la sociedad, las sociedades occidentales modernas, tomaron en cuenta el hecho biológico fundamental de que el hombre constituye una especie humana" (p 7)

136 Heteronormatividad: Según la cultura y la ciencia, hay sólo dos cuerpos (varones y mujeres), dos géneros (femenino y masculino) y una única dirección del deseo (por el cuerpo opuesto). Por eso no dudamos en preguntar a una joven si tiene novio (jamás si le gusta una mujer) y leemos en el graffiti Lucha ama a Victoria una consigna política y no una expresión de amor. Esta forma de leer la realidad es "heteronormativa", severamente cuestionada por el movimiento de lesbianas, gays, travestis, transexuales e intersexuales y corrientes feministas. Una sociedad heteronormativa pauta los roles sobre la base de la diferencia anatómica entre los sexos; crea modos correctos de ser hombre y de ser mujer y valida una única sexualidad, la hétero; excluye, descalifica, neutraliza o persigue lo diferente. Es una sociedad homo-lesbo-travesto-transfóbica. Una de las alternativas posibles para superar la dicotomía femenino-masculino, es dar cuenta de una diversidad de géneros. Es decir, no sólo hay varias feminidades y masculinidades (maneras de ser masculino y de ser femenino), sino que además hay diversidad de sexualidades. Cuestionar la heterosexualidad normativa nos permite problematizar, a su vez, su fundamento dicotómico e incorporar otras sexualidades como transexuales, travestis, bisexuales, homosexuales (gays, lesbianas), etc. Es necesario ampliar las identidades de género. Toda identidad se estructura sobre la base de una multiplicidad de variables entre las que el sexo biológico y el género son sólo unas de entre muchas posibilidades, dado que la conformación identitaria de las personas se vincula a campos de experiencia más amplios que la diferencia sexual.



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



colonialidad del poder, del saber y del ser, legitima y consolida como universal el modelo de sociedad `civilizada, blanca, heterosexual y occidental´. Señala Mignolo (2007) que la lógica de la colonialidad opera en tres diferentes niveles: colonialidad del poder (político y económico); colonialidad del ser (subjetividad, control de la sexualidad y los roles atribuidos a los géneros, entre otros.); y colonialidad del saber (epistemológico, filosófico, científico y en la relación de las lenguas con el conocimiento). La investigación y lectura en diálogo con la historia de la realidad de las poblaciones nativas indígenas de América Latina, da cuenta de las relaciones de poder que se legitiman a partir de la imposición del derecho occidental: sobre la corporalidad mediante el trabajo esclavo y el dominio sexual de la mujer india, y sobre la espiritualidad por medio de la implantación de la religión cristiana. Respecto a la imposición de la razón occidental como praxis de silenciamiento y dominación de los pueblos originarios en Abya Yala, afirma Dussel (1994),

“Los indios ven negados sus propios derechos, su propia civilización, su cultura, su mundo, sus dioses, en nombre de un "dios extranjero" y de una razón moderna que ha dado a los conquistadores la legitimidad para conquistar. Es un proceso de racionalización propio de la Modernidad: elabora un mito de su bondad ("mito civilizador") con el que justifica la violencia y se declara inocente del asesinato del Otro. (p. 68)

La racionalidad occidental y europea, entonces, entrelaza poder político y económico con el ordenamiento jurídico y en especial con las Constituciones, que aportan al capitalismo las bases que sustentan su sistema opresor. Los ideales liberales de orden y progreso sobre los que se construye el constitucionalismo moderno son el fundamento de las economías mercantilistas en las que la naturaleza es objeto de apropiación. El entramado de leyes legitima el proceso de acumulación de la riqueza, y la búsqueda de crecimiento económico desconoce el cuidado de la naturaleza y de los bienes comunes, generando graves problemas socioambientales, que obligan a cuestionar el paradigma monocultural del progreso capitalista y la idea de desarrollo sustentable o industrias limpias, que en nada subvierten la lógica productivista.

De esta manera los principios preventivo y precautorio sobre los que se conforma el Derecho Ambiental, como un cuerpo de normas independiente del Derecho Civil. Éste se constituye en la vigilancia jurídica de los Estados sobre los posibles riesgos ambientales que pudieran impactar en la calidad de vida de las personas. Prevalece la concepción occidental y moderna sobre la naturaleza, entendida como un conjunto de elementos (agua, tierra, entre otros) que se pueden aislar y proteger individualmente. La normativa ambiental es aliada del modelo colonial capitalista que mercantiliza el bien-estar de la humanidad de acuerdo con criterios económicos injustos y expulsa a las personas que no considera productivas. Así, los y las desplazadas de su lugar de origen, del trabajo, de la propiedad y del consumo serán las y los otros subalternizados, las identidades descalificadas por la modernidad colonial. Y es en este sentido que la construcción del "otro peligroso" requiere de la observación, estudio y análisis de los estereotipos validados por los discursos hegemónicos y la historia de la criminología en América Latina según la época.

Una epistemología decolonial supone profundizar el estudio del derecho buscando alternativas que procuren la participación política en un sistema jurídico abierto y horizontal que contemple y respete la diversidad cultural.

COPIA

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



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

Una alternativa emancipadora y contrahegemónica al modelo de acumulación por desposesión en Abya Yala, son las construcciones desde abajo de las Constituciones Plurinacionales como nuevas formas de institucionalidad. En este sentido se constituyen los Buenos Vivires como cosmovisiones otras de organizar la vida.

El Buen Vivir denuncia qué derechos son negados desde el despojo colonial sobre la territorialidad y la naturaleza, y cómo afecta tal usurpación a las poblaciones y al ejercicio pleno de su derecho a la vida. Desarrolla un abordaje crítico de las relaciones del modelo extractivista de los bienes comunes, de la concepción occidental del derecho individual de propiedad que ubica a las personas aisladas de su entorno natural y de las prácticas comunitarias.

Para el Buen Vivir la idea del desarrollo está supeditada al respeto por la naturaleza. Desde una perspectiva ambiental integral, en la que se inscriben los ecofeminismos, los ecosocialismos y las cosmovisiones indígenas, se reconocen los derechos de la naturaleza en las constituciones de Ecuador y Bolivia como horizonte en la reconstitución de sus sistemas de vida. La restitución de los valores intrínsecos de la naturaleza permite reconocerla como sujeto de derecho en un plano de igualdad con las personas, preservando la integridad de sus ciclos vitales con criterios de justicia ecológica. Al respecto Acosta (2010) afirma:

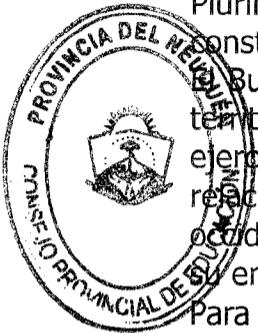
"Esta justicia es independiente de la justicia ambiental. No es de su incumbencia la indemnización a los humanos por el daño ambiental. Se expresa en la restauración de los ecosistemas afectados. En realidad se deben aplicar simultáneamente las dos justicias: la ambiental para las personas, y la ecológica para la Naturaleza... Si aceptamos que es necesaria una nueva ética para reorganizar la vida en el planeta, resulta indispensable agregar a la justicia social y la justicia ambiental, la justicia ecológica. En otras palabras, los Derechos Humanos se complementan con los Derechos de la Naturaleza, y viceversa (p. 20).

A posteriori de 1948, las Ciencias Jurídicas occidentales se inscriben en una concepción colonial y globalizada de los derechos humanos que se presenta como universal sin cuestionar su origen histórico, político, económico y cultural.

Boaventura de Sousa Santos (2010), menciona las categorías que permiten reconocerlos como liberales y occidentales pese a su pretensión de universalidad,

"...la impronta occidental, en realidad liberal occidental, del discurso dominante sobre los derechos humanos se puede rastrear en muchos otros ejemplos: en la Declaración Universal de 1948, cuyo borrador fue elaborado sin la participación de la mayoría de los pueblos del mundo; en el reconocimiento exclusivo de los derechos individuales, con la única excepción del derecho colectivo a la autodeterminación (que, sin embargo se restringió a los pueblos sometidos al colonialismo europeo); en la prioridad otorgada a los derechos civiles, sociales y culturales; y en el reconocimiento de derecho a la propiedad como el primero y, durante muchos años, el único derecho económico", (p. 90).

La concepción de Derechos Humanos de resistencia y contra hegemonía supone una construcción desde un Sur epistémico, que reconozca los derechos a conocimientos alternativos en igualdad de jerarquía con los occidentales; que exija a los Estados capitalistas y corporaciones transnacionales que reparen la destrucción que han



Es copia

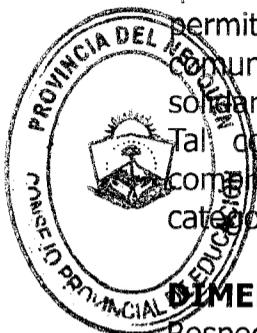
ADRIANA BEATRIZ PORTO
Directora Provincial de
Despacho y Mesa de Entradas
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



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

originado; que transforme el derecho de propiedad hacia un dominio social colectivo; que reconozca los derechos de la naturaleza y de las generaciones futuras, y que permita la organización colectiva para crear derechos que, privilegiando lo comunitario sobre el individualismo, y articulando enlaces horizontales, promuevan la solidaridad entre los pueblos.

Tal construcción deviene en la constitución de unas Ciencias Jurídicas otras comprometidas en un proceso de reconstrucción colectiva de ciudadanía-s en tanto categoría ético-política.



DIMENSIÓN DIDÁCTICA

Respecto de la **dimensión didáctica**, se considera que las epistemes emancipatorias sólo se despliegan en torno de problemas socialmente relevantes y culturalmente pertinentes para los intereses de los sectores populares. Estas formas de análisis, interpretación y comprensión del mundo y de la sociedad, requieren de la aplicación de criterios con contenidos emancipatorios en la selección, organización y articulación de los conocimientos y saberes escolares. En este sentido, Raquel Gurevich (2005) explica que:

El tratamiento de problemas connota el desarrollo de un conjunto de capacidades, entre las que se destacan las analíticas, interpretativas, explicativas, conjeturales, creativas y comunicativas. Por consiguiente el tratamiento de problemas impacta de modo decisivo en los procesos de selección, organización y evaluación de los contenidos. La definición de los problemas a estudiar y las actividades planteadas para su abordaje suponen la elección de opciones de valor ético y político, la defensa de los derechos implicados, la selección rigurosa de las fuentes de información, la elaboración de un punto de vista personal y colectivo sobre el tema en cuestión. (p. 34).

La problematización de los conocimientos y saberes de las **Ciencias Sociales, Políticas y Económicas** permitirá a las y los estudiantes disponer de herramientas para analizar y comprender situaciones controvertidas de la vida social, elaborar hipótesis, tomar distancia y cuestionar afirmaciones del "sentido común",¹³⁷ promoviendo un posicionamiento autónomo y responsable.

Por otro lado, estos aprendizajes sujetos al diálogo y la reflexión, a la negociación de significados para reorganizar las ideas, no serían posibles sin la presencia de otros y otras. En palabras de la misma autora "en todos los campos del conocimiento, pero particularmente en ciencias sociales, los otros son condición para aprender", (Gurevich, 2005, p 30).

Promover una educación para las ciudadanías activas tiene que necesariamente ir de la mano de organizar otras prácticas educativas que se orienten a la producción de saberes, a la formulación de propuestas de transformación y a la concreción de espacios plurales de acción colectiva, abandonando definitivamente las prácticas metodológicas de reproducción de conocimientos distantes y estancos.

Se propone trabajar, por ejemplo, en la "formulación de problemas desde diferentes posturas ideológicas que hay sobre un mismo tema/problema, que les permita a

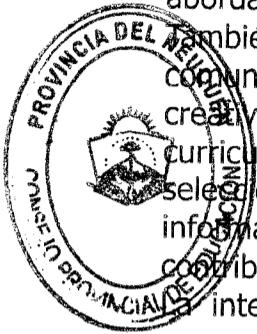
¹³⁷ Entendido éste como "concepción del mundo absorbida acríticamente por el hombre medio" en términos de Gramsci.

ES COPIA



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

ellos-el estudiantado- tomar su propia postura (a favor o en contra) de la situación abordada". (Aporte Distrital).



También es necesario incorporar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación con sentido pedagógico a fin de promover prácticas críticas, activas y creativas. En otras palabras, al transformar la lógica establecida de este espacio curricular en cuanto a sus contenidos, es necesario repensar las metodologías que se seleccionan. Seguir orientando las propuestas didácticas a la acumulación de información por parte de los y las estudiantes, no puede ser un camino para contribuir a la conformación de sujetos ético-políticos transformadores de la realidad. La intervención pedagógica debe orientarse a la imaginación y construcción de presentes y futuros posibles:

Se trata entonces de generar un espacio de construcción común de conocimientos a partir de ejes y núcleos problemáticos comunes y situados que permitan al estudiantado abordar, entender y transformar la realidad en la que se encuentra inserto. Las disciplinas que integran el Área contribuyen a transformar dichos núcleos en objetos de estudio aportando aquellos conocimientos que permiten analizarlos y explicarlos en grados crecientes de complejización. La planificación en base a ejes, núcleos y nudos problemáticos permite el desarrollo de saberes significativos y contextualizados y conlleva la diversificación de la propuesta de enseñanza a la hora de construir la situación de educabilidad. No se debe perder el centro de la práctica educativa que es el conocimiento, los conocimientos en múltiples claves ontológicas por lo cual se trata, frente a la diversidad, de generar condiciones de educabilidad para lo diverso, para la otredad sin que se transforme en subalternidad. (Aporte Distrital)

DIMENSIÓN PSICOSOCIAL

Respecto a la **dimensión psicosocial** y partiendo de la premisa de centralidad del estudiantado en el diseño de la propuesta pedagógica, la enseñanza de las **Ciencias Sociales, Políticas y Económicas** aporta una variedad de miradas que consideran a las y los estudiantes en situación, respecto de su condición etaria, del territorio que habitan, de las características de sus culturas y de las relaciones que establecen.

En este esfuerzo epistémico de construcción de las Áreas, el colectivo docente de la provincia reflexiona sobre la necesidad de plantear nuevas rutas para construir conocimientos que superen la dicotomía sujeto-objeto propia de la ciencia dominante y reconstruya la relación de ambos elementos en una realidad multidimensional y situada, considerando al conocimiento como una construcción transformadora que permite empoderamiento de las y los sujetos. Es una cuestión central en la relación pedagógica,

Conceder a los estudiantes voz y voto en sus experiencias de aprendizaje. Ello implica, además, que hay que desarrollar un lenguaje propio atento a los problemas experimentados en el nivel de la vida diaria, particularmente en la medida en que están relacionados con las experiencias conectadas con la práctica del aula. Como tal, el punto de partida pedagógico (...) no es el estudiante aislado, sino los individuos y grupos en sus múltiples contextos culturales, de clase social, raciales,

ES COPIA

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