

RESOLUCIÓN N° 1044  
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

- Huergo, J. (2003). *El reconocimiento del "universo vocabular" y la prealimentación de las acciones estratégicas*. La Plata. Argentina: Centro de Comunicación/Educación y Cátedra de Extensión Agropecuaria (UNLP).
- Huergo, Jorge (2000). "Educación-Comunicación popular: Conflictos y desafíos presentes". En INCUPO, *Educación y comunicación popular: desafíos presentes*. Reconquista. Santa Fe. Argentina: INCUPO.
- Huergo, Jorge (2001). *Comunicación y formación desde las organizaciones sociales y comunitarias*. Buenos Aires. Argentina: Centro Nueva Tierra.
- Huergo, Jorge (2001). "Lo que articula lo educativo en las prácticas socioculturales". En *Revista virtual Nodos de Comunicación/Educación*. N° 2. La Plata. Argentina. Centro de Comunicación y Educación (UNLP), noviembre de 2003. Recuperado en [www.revistanodos.com.ar](http://www.revistanodos.com.ar)
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid. España: Ediciones de la Torre.
- Klett, Estela (2011) "Ejes para pensar una política de las lenguas extranjeras, una mirada didáctica" para una política del lenguaje en argentina (71-85) Caseros, Eduntref, como se citó en "La Interculturalidad en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lengua inglesa" FACULTAD DE LENGUAS UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA, Maestría en Lenguajes e Interculturalidad, Autora: Prof. Melania Pereyra, Directora: Dra. Laura Fandiño, Codirectora: Mgtr. Susana Liruso.
- Laddaga, R. (2006). *Estética de la emergencia. La formación de otra cultura de las artes*. Adriana Hidalgo Editora. Buenos Aires. Argentina.
- Larrosa, J. & Skliar, C. (comp) (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Ed Homo sapiens/Flacso. Rosario. Argentina.
- Le Breton, D. (2009). *El sabor del mundo. Una antropología de los sentidos*. Buenos Aires. Argentina: Nueva Visión.
- Le Breton, D. (2002). *Antropología del cuerpo y Modernidad*. Buenos Aires. Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Lewkowicz, I. (2008). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires. Argentina: Paidós.
- Link, D. (1994). *Escalera al cielo. Utopía y ciencia ficción*. Buenos Aires. La Marca Editora.
- Link, D. (2003). *El juego de los cautos. Literatura policial: de Edgar A. Poe a P. D. James*. Buenos Aires. Argentina: La Marca Editora.
- Navés y Muñoz, (2000), "Usar las lenguas extranjeras para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras", "Una introducción al AICLE para madres, padres, y jóvenes", <http://www.ub.edu/filoan/CLIL/padres.pdf>
- Nunan, David, (1996). "El diseño de las tareas para la clase comunicativa" Cambridge, University Press.
- Martín Barbero, J. (1981) *La educación desde la comunicación. Prácticas de comunicación en las culturas populares*. México: UNAM.
- Martín-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. México: G. Gili.
- Martín-Barbero, J. (1998). "De la comunicación a la filosofía y viceversa: nuevos mapas, nuevos retos". En M. Laverde y R. Reguillo (eds.). *Mapas nocturnos. Diálogos con la obra de Jesús Martín-Barbero*. Bogotá. Colombia: Universidad Central DIUC.
- Mata, María Cristina (1996). *Nociones para pensar la comunicación y la cultura masivas, Segundo curso de especialización con modalidad presencial a distancia*. Buenos Aires. Argentina: Centro de Comunicación Educativo La Crujía.



RESOLUCIÓN N° 1044  
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

- McLaren, P. (1995). *La escuela como una performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México. Siglo XXI.
- McLaren, P.& H. Giroux, (1998). *Desde los márgenes. Geografías de la identidad, la pedagogía y el poder*. En McLaren, P. Pedagogía, identidad y poder. Rosario. Argentina. Homo Sapiens.
- Ocaña, A. Arias López, M. Pedrozo Conedo, Z. (2018) *Decolonialidad de la educación. Emergencia/urgencia de una pedagogía decolonial*. Colombia. Editorial Unimagdalena.
- Prabhu, N. (1984). "Programas procesales", como se citó en Reed (ed. comp.), Tendencias en el diseño de programas de estudio, Singapore University Press/ RELC, 1984.
- RANCIÈRE, Jacques. El espectador emancipado. 2008. Recuperado de [http://historiaiuna.com.ar/wpcontent/material/2012\\_ranciere\\_elespectador\\_emancipado.pdf](http://historiaiuna.com.ar/wpcontent/material/2012_ranciere_elespectador_emancipado.pdf)
- Rancière, J. (2017). *Tiempos modernos. Ensayos sobre la temporalidad en el arte y la política*. Cantabria. España: Shangrila.
- Rosales, G.E. (2008). *Intemperancia y situación de una atopía: las actuales tendencias conceptuales y estéticas de la danza contemporánea mexicana*. México: Ediciones Conaculta.
- Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur*. México: Siglo XXI: CLACSO.
- Schaeffer, J.-M. (2012). *Arte, ficción, cuerpo. Cuatro ensayos sobre estética*. Buenos Aires. Argentina: Biblos.
- Schaeffer, J.-M. (2013). *Pequeña ecología de los estudios literarios: ¿por qué y cómo estudiar la literatura?* Buenos Aires. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Siede, I. (2007). "Hacía una didáctica de la formación ética y política". En Siede, I. Y G. Schujman (Comp.) (2007). *Ciudadanía para armar. Portes para la formación ética y política*. Buenos Aires. Argentina: Aique.
- Vazquez, R. Barrera Contreras, M. (2016) "Aesthesia decolonial y los tiempos relacionales". Bogotá. Colombia. *Calle14: Revista de investigación en el campo del arte*, vol. 11, núm. 18, enero-abril, 2016, pp. 76-93 Universidad Distrital Francisco José de Caldas
- Willis, J. (1996). *Un marco para el aprendizaje basado en tareas*. Longman

### BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA

- Amícola, J. y de Diego, J. L. (directores) (2009). *La teoría literaria hoy: conceptos, enfoques, debates*. Buenos Aires. Argentina: Ediciones Al Margen.
- Bajtín, M. M. (1997). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Barrenechea, A. M. (1972). "Ensayo de una tipología de la literatura fantástica (A propósito de la literatura hispanoamericana)" Revista Iberoamericana, Vol. XXXVIII, Núm. 80, pp. 391-403, sep. 1972. Disponible en: <<https://revista-iberoamericana.pitt.edu/ojs/index.php/Iberoamericana/article/view/2727/2911>>.
- Barrenechea, A. M. (1985). *El espacio crítico en el discurso literario*. Buenos Aires. Argentina: Kapelusz.
- Bronckart, J.-P. (2010). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires. Argentina: Miño y Dávila.
- Casamassima, M. (2017). *Planning as Narrative. A Cubist View on Planning Units of Work for English Language Teachers*. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dunker.
- Castejón Oliva, F.J; Giménez Fuentes-Guerra, F.J; Jiménez Jiménez, F y López Ros, V (2003). *Iniciación deportiva la enseñanza y el aprendizaje comprensivo en el Deporte*. Sevilla. España: Wanceulen Editorial Deportiva.

RESOLUCIÓN N° 1044  
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



- Contreras, L y Cuello, N (2016). *Cuerpos sin patrones, "resistencia desde las geografías desmesuradas de la carne"*. Buenos aires. Argentina: Madreselva editores.
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*. Cambridge University Press.
- Doležel, L. (1997). "Mímesis y mundos posibles", en Garrido Domínguez, A. *Teorías de la ficción literaria*. Madrid. España: Arco /Libros.
- Eco, U. (2000). *Lector in fábula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona. España: Lumen.
- Eco, U. (2000). *Lector in fábula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona. España: Lumen.
- Feiling, C. E. (2005). *Con toda intención*. Buenos Aires. Argentina: Sudamericana.
- Ferreira, A (Compilador) (2015). *Pensando la Educación Física como Área de conocimiento. Problematizaciones pedagógicas del sujeto y el cuerpo*. Buenos Aires. Argentina: Miño y Dávila editores.
- Filinich, M. I. (2012). *La enunciación*. Buenos Aires. Argentina: Eudeba.
- Foucault, M. (1980). *El orden del discurso*. Barcelona. España: Tusquets.
- Garrido Domínguez, (1997). A. *Teorías de la ficción literaria*. Madrid. España: Arco /Libros.
- Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an International Language*. Oxford. England: Oxford University Press
- Jenkins, J. (2007). *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*. Oxford. England: Oxford University Press.
- Kirk, P. (2007). *World Englishes: Implications for International Communication and English Language Teaching*. Cambridge. England: Cambridge University Press.
- Klein, i. (2007). *La narración*. Buenos Aires. Argentina: Eudeba.
- Kumaravadivelu, B. (2012). *Language Teacher Education for a Global Society*. Routledge, Taylor and Francis Group, New York and London.
- Link, D. (1994). *Escalera al cielo. Utopía y ciencia ficción*. Buenos Aires. Argentina: La Marca Editora.
- Link, D. (2003). *El juego de los cautos. Literatura policial: de Edgar A. Poe a P. D. James*. Buenos Aires. Argentina: La Marca Editora.
- Lizcano, E. (2006). *Las metáforas que nos piensan. Sobre ciencia, democracia y otras poderosas ficciones*. Madrid. España: Traficantes de sueños (recuperado de <https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Metaforas%20que%20nos%20piensan-TdS.pdf>).
- Lotman, Jury M. y Escuela de Tartu (1979). *Semiótica de la cultura*. Madrid. España: Cátedra.
- Majanen, S (2008). *English as a Lingua Franca: Teachers' Discourses on Accent and Identity*. University of Helsinki.
- Mancuso, H. (2005). *La palabra viva. Teoría verbal y discursiva de Michail M. Bachtin*. Buenos Aires. Argentina: Paidós.
- Moretti, F. (2014) *El Burgués. Entre la historia y la literatura*. Buenos Aires. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Norton, B. (1997). *Language, Identity, and the Ownership of English*. University of British Columbia. TESOL QUARTERLY Vol.31, Nº3.
- Pampillo, G., Abajari, A., Di Marzo, L., Lotito, L. Méndez, A. y Sarchione, A. (2004). *Una araña en el zapato. La narración. Teoría, lecturas, investigación y propuestas de escritura*. Buenos Aires. Argentina: Libros de la Araucaria.
- Pennycook, A. (2007). *Global Englishes and Transcultural Flows*. Routledge, Taylor and Francis Group, New York and London.
- Pennycook, A. (2017). *The cultural Politics of English as an International Language*. Routledge, Taylor and Francis Group, New York and London.



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN  
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN  
PROVINCIA DEL NEUQUÉN

- Rancière, J. (2017). *Tiempos modernos. Ensayos sobre la temporalidad en el arte y la política*. Cantabria. España: Shangrila.
- Schaeffer, J.-M. (2002). *¿Por qué la ficción?* España: Lengua de trapo.
- Seidhofer, B. (2011). *Understanding English as a Lingua Franca: A complete introduction to the theoretical nature and practical implications of English used as a Lingua franca*. Oxford: Oxford University Press.
- Silvestri, A. y Blanck, G. (1993) *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona, España: Anthropos.
- Widdowson, H.G. (1994) *The ownership of English*. TESOL QUARTERLY. 28/2: 377-389.
- Widdowson, H.G. (2003) *Defining Issues in English Language Teaching*. Oxford. England: Oxford University Press.
- Willis, D and Willis J. (2007). *Doing Task-based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

## ÁREA CIENCIAS SOCIALES, POLÍTICAS Y ECONÓMICAS

### FUNDAMENTACIÓN

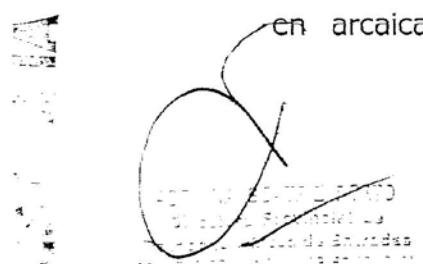
La fundamentación del Área se inscribe en los lineamientos del Marco Socio Político Pedagógico y del Marco Didáctico construidos por el colectivo docente de la Provincia del Neuquén desde enfoques críticos, emancipatorios y decoloniales, y profundiza y complejiza la propuesta del Área para el Ciclo Básico Común y Enlace Pedagógico e Interciclo.

Profundizar el análisis del mundo social, sus múltiples prácticas y aspectos, y complejizar ese análisis desde miradas críticas, emancipatorias y decoloniales implica un abordaje interdisciplinario de la trama social en la que el colectivo estudiantil cobra especial relevancia. Esa trama social, por definición compleja, se entrelaza a partir de varios factores, entre los cuales cabe comprender los aspectos territoriales, económicos, políticos, históricos, culturales, filosóficos y jurídicos a partir de los cuales se despliegan relaciones de poder-saber que disputan la hegemonía en términos de conocimientos verdaderos, muchas veces reproduciendo opresiones coloniales.

El conocimiento del mundo en tanto narración, permite que las Ciencias Sociales aporten a la construcción de una educación holística, y se constituye en base y complemento del desarrollo de las otras ciencias. Desde los enfoques del diseño se propone recomponer narraciones invisibilizadas, mayormente descuidadas y poco visitadas, para de ese modo recuperarlas en su potencia y riqueza, a partir de las múltiples experiencias vitales biodiversas que producen-y han producido- la vida, en un presente que desborda la categoría de intermedio entre pasado y futuro al que lo relegan las Ciencias Sociales tradicionales.

Las Ciencias Sociales hegemónicas han colaborado en construir y reproducir un mundo excluyente, al validar y objetivizar situaciones de injusticia social, considerando como leyes naturales las prácticas sociales instituidas desde el poder a partir de la especificidad histórico-cultural europea. Es así que la modernidad occidental y capitalista heteropatriarcal europea, y su mirada colonial del mundo, imprimen ese mismo carácter a esas Ciencias Sociales estableciendo la experiencia europea como patrón de referencia superior y universal en la construcción y validación de conocimientos acerca del mundo social. Como Lander (2000) señala,

Este metarrelato de la modernidad es un dispositivo de conocimiento colonial e imperial en que se articula esa totalidad de pueblos, tiempo y espacio como parte de la organización colonial/imperial del mundo. Las otras formas del ser, las otras formas de organización de la sociedad, las otras formas del saber, son transformadas no sólo en diferentes, sino en carentes, en arcaicas, primitivas, tradicionales, premodernas (...) Afirmando el



RESOLUCIÓN N° 1044  
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

carácter universal de los saberes científicos eurocentrinos 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 experiencia o expresión cultural que no ha correspondido con este *deber ser* que fundamenta a las ciencias sociales. (pp. 27-29).

De esta manera, las Ciencias Sociales han funcionado desde el supuesto del universalismo del sujeto histórico hombre blanco europeo e inferiorizando –y excluyendo- no sólo a las otras experiencias sociales y las personas que las producen sino también sus saberes y tradiciones, sus prácticas, conocimientos y modos de organización. A quienes se excluye, se los/las invisibiliza, e identifica como peligrosos/as. Se pone en duda la humanidad del otro y la otra al dudar sobre las condiciones de su identidad, de sus prácticas y de sus conocimientos.

La producción y organización de los conocimientos que promueve la modernidad occidental y capitalista, y que llega a nuestros días-y colegios- se afina según Castro Gómez (2007) en,

La estructura arbórea del conocimiento [que favorece] la idea de que los conocimientos tienen unas jerarquías, unas especialidades unos límites (...) unas fronteras epistémicas que no pueden ser transgredidas... porque lo que hace a una disciplina es, básicamente, recortar un ámbito del conocimiento inventando para ello los "orígenes" de la disciplina...cuáles autores se deben leer (las autoridades y los clásicos), cuáles temas son pertinentes y qué cosas deben ser conocidas. (pp. 79-91).

Complejizar y profundizar la propuesta del CBC para el Ciclo Superior implica posicionarse desde enfoques que, sin negar la especificidad del conocimiento científico eurocentrino, lo ubique en su lugar de enunciación, habilitando y jerarquizando aquellos saberes producidos desde otros y diferentes lugares de enunciación.

Para ello es útil retomar el planteo de Santos Sousa respecto de sus críticas a la imposición y reconocimiento de una sola forma de racionalidad referida a un todo en orden, y a la idea de que el futuro amplio es consecuencia lineal del restringido presente.

Frente a estos planteos, una mirada emancipatoria del mundo en general-y de las ciencias sociales en particular- parte de considerar la amplitud de las experiencias sociales, la riqueza que implican y se desperdician, y la propuesta de un modelo de racionalidad diferente que las valide y jerarquice. El desconocimiento de esas experiencias sociales y su producción como "no existentes", derivan del estatuto que a la ciencia moderna y a la alta cultura se les ha atribuido en tanto criterios únicos de verdad, de la idea monocultural del tiempo lineal, de la naturalización de las diferencias, del establecimiento de escalas universales y globales dominantes que prevalecen sobre las contextuales y específicas, y de los criterios productivistas del capitalismo. Lógicas en las que se asienta la descalificación del otro, sus formas de producir y reproducir la vida, y la construcción de sus saberes. La producción de lo no existente ha generado subalternidades construidas y reproducidas discursivamente desde el poder como ignorancia o incultura, residualización- lo primitivo, lo tradicional, lo premoderno, lo simple, lo subdesarrollado, lo obsoleto-, inferioridad racial- considerada como natural-localía o particularidad, e improductividad.

La propuesta de unas Ciencias Sociales emancipatorias y decoloniales identifica estas producciones de lo no existente como ejercicio del poder-saber hegemónico, y propone el diálogo con dichas construcciones para reconocer las prácticas sociales otras que han quedado fuera del universo eurocentrino, validar los conocimientos que producen, proponer un modelo diferente de racionalidad, y potenciar la riqueza que es desperdiciada en lo invisibilizado.

RESOLUCIÓN N° 1044  
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



La ecología de saberes identifica otros conocimientos y la credibilidad que opera en las prácticas sociales otras que los producen y son producidas por ellos, como posibilidad de diálogo y debate epistemológico entre diferentes formas de conocimientos. En el decir de Santos, B. de S. (2009),

La ecología de saberes trata de crear una nueva forma de relación entre el conocimiento científico y otras formas de conocimiento. Consiste en conceder "igualdad de oportunidades" a las diferentes formas de saber envueltas en disputas epistemológicas cada vez más amplias buscando la maximización de sus respectivas contribuciones a la construcción de otro mundo posible [...], incide en las relaciones concretas entre conocimientos, y en las jerarquías y poderes que son generados entre ellas. (p. 116).

La ecología de las temporalidades implica confrontar la idea de que el tiempo es lineal con otras concepciones, como las del tiempo circular, el tiempo cíclico, el tiempo glaciar, propias de otras cosmovisiones a las que no se les otorga entidad. Las sociedades entienden el poder según las concepciones de temporalidad que en ellas se instituyen, por eso considerar otras posiciones respecto del tiempo permite recuperar las prácticas y sociabilidades derivadas de ellas como objeto de argumentación y disputa política.

La ecología de reconocimientos postula la igualdad de las diferencias a partir de validaciones recíprocas que cuestionen las jerarquías instituidas, y recuperen proyectos pluriversales invisibilizados y escalas globales/locales alternativas que no derivan de la globalización hegemónica proponiendo valorizar y recuperar los sistemas –hasta hoy considerados alternativos y arcaicos- de producción y reproducción de la vida.

La ecología de las transescalas reconoce la existencia de una globalización contrahegemónica que articula las aspiraciones de justicia social y ecológica, las dinámicas locales, la solidaridad y la armonía biodiversa.

La superación de lo no existente desde la ecología de las productividades recupera y valoriza los sistemas de producción y reproducción de la vida otros, las organizaciones que los desarrollan, las racionalidades productivas que implican, las prácticas sociales, políticas y organizacionales que producen, y los saberes que de todo ello deviene.

El horizonte emancipatorio de experiencias no capitalistas recupera las prácticas de movimientos y comunidades para fortalecer la vida y resalta las características de las mismas como alternativa al capitalismo como fenómeno económico y social.

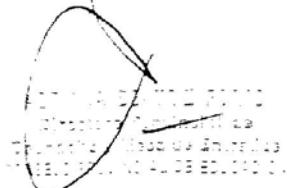
En el marco de diálogos Sur/Sures se desarrollan formas de producción alternativas al capitalismo global, en clave de pluralidad y humanidad que implican nuevas cartografías visibilizando a aquellos y aquellas que han quedado fuera de las dualidades establecidas hegemónicamente -legalidad e ilegalidad, productivo e improductivo, cultura y naturaleza-.

Estas cartografías trasvasan las líneas del mundo occidental, y se constituyen en amenazas que se neutralizan hegemónicamente con la apropiación/violencia que devuelve a las personas que las producen a un no-lugar y a una condición de subhumanidad que no participa de derechos ni garantías básicas.

Boaventura (2009) denuncia las violencias a las que este proceso somete a las personas,

en las discriminaciones sexuales y raciales, en la esfera pública y privada, en las zonas salvajes de las mega-ciudades, en los guetos, en las fábricas de explotación, en las prisiones, en las nuevas formas de esclavitud, en el mercado negro de órganos humanos, en el trabajo infantil y la prostitución. (p. 19).

Estos posicionamientos permiten la búsqueda de nuevos paradigmas de emancipación epistémica y social, y la construcción de unas ciencias sociales alejadas de la monocultura del saber riguroso, que encarnen teorías otras y den cuenta de experiencias silenciadas por el occidente moderno colonial hegemónico.



RESOLUCIÓN N° 1044  
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

La recuperación de proyectos colectivos para la construcción y re-construcción de conocimientos contextualizados en trama comunitaria y popular, permite desarrollar unas Ciencias Sociales que concreten prácticas escolares emancipadoras y contrahegemónicas.



### PROPOSITOS DE ENSEÑANZA

Los propósitos generales para el Área han sido construidos a partir de la fundamentación epistemológica y los aportes distritales

- Interpelar y tensionar las formas hegemónicas de conocimiento y reconocimiento de matriz moderno-colonial, capitalista y heteropatriarcal, sus finalidades e implicaciones, para dar lugar a experiencias, conocimientos y saberes pluriversales
- Construir discursos, narrativas y modos de circulación y recirculación de las significaciones y los conocimientos y saberes, para contribuir a la transformación de prácticas sociales con la inclusión de praxis pluriversales: tecnológicas, científicas, artísticas, entre otras
- Proponer formas otras de praxis ético-político-epistémica desde perspectivas pluriversales de ser y estar en el mundo
- Concretar prácticas escolares emancipadoras y contrahegemónicas a partir de conocimientos y saberes de carácter situado.
- Potenciar un aprendizaje relevante que permita edificar otras sociedades posibles

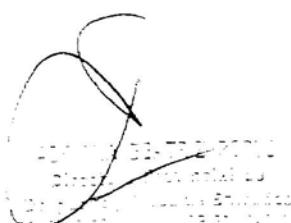
### OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

Que los/las estudiantes:

- Aborden con pensamiento crítico y emancipador las tramas complejas del mundo social.
- Puedan expandir el presente y construir futuros otros a partir de una mirada pluriversal.
- Comprendan los diversos aspectos de las tramas sociales desde saberes interculturales y pluriversos.
- Identifiquen y analicen todas aquellas alteridades que han sido consideradas como no existentes, incultas, improductivas, locales, y las validen desde las rationalidades otras.
- Incorporen lógicas no sexistas en sus formas de ser y estar en la escuela y en el análisis de todas las relaciones instituidas hegemónicamente.
- Analicen críticamente las tramas poder-saber naturalizadas en el sentido común.
- Puedan problematizar experiencias desde saberes otros para erigirse como protagonistas, y construir prácticas de empoderamiento.
- Promuevan prácticas colectivas comprendidas dentro del paradigma de los derechos humanos decoloniales desde una perspectiva comunitaria.
- Utilicen un lenguaje liberador para dar cuenta del mundo y la sociedad en que viven, y superen las consecuencias colonizantes de la pérdida de la palabra como "decir en y al mundo".
- Construyan saberes otros sobre el progreso, el ser en la naturaleza y las relaciones humanas a partir de las rationalidades fundadas en epistemologías otras.

### NÚCLEOS PROBLEMÁTICOS DEL ÁREA

Las lógicas de saber-poder construyen como no existentes todas aquellas prácticas y conocimientos que consideran subalternas. La ecología de los saberes incorpora las voces, conocimientos y cosmovisiones excluidas de la trama narrativa universal





hegemónica y propone "una nueva forma de relación entre el conocimiento científico y otras formas de conocimiento".

La concepción de una escala global universal con rasgos homogéneos invalida la potencia de lo local. La ecología de la transescala recupera diversas experiencias locales que consolidan lazos comunitarios y generan múltiples propuestas contrahegemónicas que irrumpen en la dinámica global.

Las lógicas productivistas, asentadas en la monocultura de los criterios de productividad capitalista, imponen como objetivo único de la vida el crecimiento económico. La ecología de las productividades promueve formas alternativas de organización económica que incluyen entre sus objetivos la construcción de redes de solidaridad e igualdad, el desarrollo de buenos vivires, el cuidado de los bienes comunes y la defensa de los territorios.

La concepción del tiempo lineal, progresivo y eurocentrado anclada en la monocultura del tiempo moderna occidental, impone una sola concepción jerárquica del mismo relacionada con el ejercicio del poder y la idea de progreso infinito. La ecología de las temporalidades parte de la idea de que las sociedades están constituidas por diversos y diferentes tiempos y temporalidades, la recuperación de esto permite construir multitemporalidades y volver inteligibles prácticas sociales ocultas por el tiempo lineal hegemónico.

La naturalización de las jerarquías impuestas genera desigualdades opresoras y las resistencias asociadas a ellas. La ecología de los reconocimientos propone la igualdad de las diferencias y las validaciones recíprocas, recuperando proyectos pluriversales, escalas alternativas y sistemas de vida otros.

## CARACTERIZACIÓN DE LOS ESPACIOS CURRICULARES

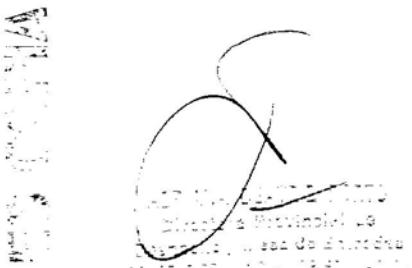
### GEOGRAFÍA

En concordancia con lo desarrollado en el ciclo básico común, desde la Geografía, se profundizará en el carácter social, crítico y decolonial, que la constituye como un cuerpo de saberes activo y emancipador. Esto permite abordar los procesos de construcción territorial, las relaciones de saber-poder en el sistema mundo-moderno-colonial y las representaciones de ese orden mundial hegemónico, desde su más amplia complejidad. La organización geopolítica actual, bajo este orden imperante, implica la configuración de "zonas de sacrificio" que permitan la reproducción rápida y ampliada del capital. Se consideran, estas regiones, un costo (ambiental, social, económico) aceptable en nombre del progreso y el desarrollo de otras regiones del mundo.

La constitución de saberes que permitan comprender las dinámicas globales/locales en clave decolonial y contrahegemónica, son fundamentales en el ciclo superior orientado. Esta constitución de saberes permite poner en tensión los conceptos "globalización", "desarrollo/subdesarrollo", "estado, nación, territorio", y proponer, desde una sociología de las ausencias, una mirada geopolítica nueva.

Los aportes de la Geografía crítica, al desarrollo del campo de la Geopolítica son indispensables para comprender toda forma de construcción territorial y su atravesamiento multiescalar,

Esta Geografía política crítica intenta deconstruir los discursos de poder institucionalizados y, por lo tanto, construir nuevas visiones políticas de las relaciones socio-espaciales. La Geografía crítica aporta, en este contexto, un interesante intento de 'decolonizar la mente'. Se trata, en palabras de O Tuathail (1996), de una pequeña parte de la lucha para decolonizar nuestra imaginación geográfica, para demostrar que otras geografías y otros mundos son posibles. (Nogué, 2006. p. 213).



RESOLUCIÓN N° 1044  
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



Comprender el plano geopolítico actual, desde la localidad, permite cambiar el lugar de análisis y romper con la idea de la unidireccionalidad e influencia de lo global a lo local, como único modo de comprensión de la organización mundial actual.

Como lo expresara Milton Santos, ningún proceso globalizador sucede sin las resistencias de lo local. Emergen, desde lo local, múltiples territorialidades que, aun siendo atravesadas por la dinámica internacional, responden a otras lógicas, otras temporalidades, otros modos de producción y de vida, otros vínculos con la naturaleza. Estas múltiples formas de organizar los territorios no quedan subsumidas a la escala global, ni deben considerarse como escalas "menores" necesariamente. Estas otras territorialidades, estas otras concepciones de vida, de naturaleza, de vínculos y de intercambios, también están presentes de manera multiescalar, pero no buscan imponerse en el espacio geográfico mundial, sino, representar una alternativa a la globalización neoliberal.

Se construyen desde distintos lugares, nodos interconectados que, bajo una misma causa, estrategia o perspectiva, impulsan redes de acción que preganan otras formas de globalización.

Múltiples experiencias contrahegemónicas de producción, comercialización, distribución, uso de bienes comunes, educación, etc. superan las fronteras nacionales y representan una verdadera alternativa al modelo económico global imperante.

El estudio de proyectos emancipadores concretos, que se llevan adelante en distintos territorios y son motor de otras formas de vida, invita a las/los estudiantes, a cuestionar el sistema-mundo dado, como única posibilidad de organización del espacio mundial.

Dentro de estas experiencias alternativas encontramos las luchas y recuperación de los territorios ancestrales del pueblo nación Mapuce y otros pueblos de Abya Yala. Las luchas y la constitución de gobiernos autónomos, en el sureste de México y en el noroeste de los territorios kurdos y sus propuestas educativas emancipadoras. Las luchas campesinas y propuestas de soberanía alimentaria, como contrapropuesta a la seguridad alimentaria. Los feminismos comunitarios y la defensa de los territorios. Los movimientos urbanos contra el despojo y la globalización. Las redes de comercio justo. Entre cientos de otras experiencias que se imponen en la dinámica local-global.

### NUDOS DISCIPLINARES

Las Experiencias de resistencia y recuperación territorial como prácticas contrahegemónicas que reivindican los derechos ancestrales, culturales, económicos y políticos de los pueblos preexistentes en diálogos Sur-sures y el Abya Yala. Sus desarrollos productivos y de buenos vivires, generan propuestas otras, para pensar nuevos horizontes de vida y representan una alternativa al modelo de desarrollo capitalista. Rol de los Estado capitalistas-heteropatriacarles-coloniales y modernos en estos procesos y disputa con los capitales "nacionales" e internacionales por la apropiación y expropiación de los bienes comunes en territorios recuperados.

Pueblo Mapuce, confederación Mapuce neuquina y la organización del territorio. Waj Mapu y su organización en xokinche (zonales). Procesos de lucha y recuperación de territorio ancestral. Memoria oral y mapeo comunitario como herramientas fundamentales en la recuperación de los territorios. Ley 26.160 alcances, limitaciones e impacto en los distintos pueblos de nuestro país. Diversos conflictos que fluctúan según los bienes comunes disputados en territorios recuperados. Rol de los estados argentino y chileno en los conflictos por los territorios. Empresas multinacionales y su rol en las explotaciones hidrocarburíferas, mineras, turísticas, agrícola-ganaderas e inmobiliarias que generan conflictos y resistencias en la región. Apropiación extranjera de la tierra con fines especulativos. El rol de las fuerzas armadas y las prácticas genocidas contra los pueblos preexistentes. Experiencias de recuperación territorial del Abya Yala. Conformación de estados plurinacionales. Experiencias de luchas y gobiernos autónomos que proponen otras formas de vida, de economía, de educación,

RESOLUCIÓN N° 1044  
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

de vínculo con la naturaleza. Formas diversas de organización del territorio en el mundo, en diálogo con otras, presentan una verdadera alternativa a la globalización neoliberal: Ejército Zapatista de Liberación Nacional en Chiapas y Partido de los Trabajadores de Kurdistán, con sus experiencias de autogobierno; Múltiples luchas en todo el mundo por el reconocimiento cultural, territorial y de autodeterminación de pueblos que han sido sometidos por distintos estados nacionales, entre otras experiencias.



Zonas de sacrificio en Argentina y en el mundo, expoliación de bienes comunes y avance de la frontera tecnológica en la explotación hidrocarburífera y de monocultivos. Costos socioambientales de los "modelos de desarrollo" internacionales. Resistencias y nuevas formas de producir: agroecología, luchas campesinas, soberanía alimentaria, feminismos comunitarios, feminismos negros, los feminismos sin ola en defensa de los territorios.

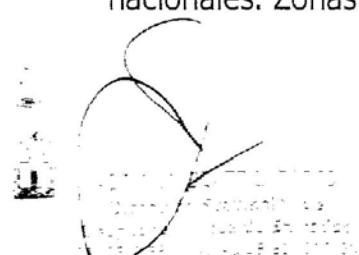
El mapa geopolítico actual organiza y jerarquiza los territorios destinando regiones a la extracción y expoliación de bienes comunes, sin reparar en los costos ambientales y sociales, y regiones de acumulación de los beneficios obtenidos. Esta concepción de zonas de sacrificio altera la idea arraigada en las ciencias sociales de "desarrollo-subdesarrollo". Expansión de la frontera tecnológica en las actividades extractivas: Hidrofractura, biotecnología, megaminería, entre otras, y su impacto directo en las comunidades y el ambiente. La recuperación de experiencias de producción alternativas en distintos lugares del mundo, genera la posibilidad de pensar otras formas de desarrollos vinculadas a los buenos vivires, el cuidado de los bienes comunes, el cuidado de los cuerpos, las comunidades y establece relaciones de producción más igualitarias y horizontales: Organizaciones campesinas que luchan por la soberanía alimentaria de los pueblos; emprendimientos productivos agroecológicos; feminismos comunitarios que, lejos de las "olas del feminismo", sostienen una tenaz lucha por los territorios, la vida, las comunidades, la identidad cultural, entre tantas otras reivindicaciones.

Movimientos sociales y sus implicancias en ámbitos urbanos como motor de transformación y organización territorial más justa y equitativa. Extractivismo urbano, especulación inmobiliaria y conflictos por el uso del suelo urbano. Restricción en el uso de la ciudad: ciudad heteronormativa.

Transformaciones en las ciudades del mundo, cambios en las estructuras urbanas. Reestructuración capitalista y modificación de las lógicas y dinámicas urbanas. Extractivismo urbano y especulación inmobiliaria generan despojo, fragmentación y conflictos en las ciudades de la región y del mundo. Movimientos urbanos de resistencia, propuestas para el desarrollo de ciudades para todas y todos los habitantes. Experiencias locales de resistencias urbanas vinculadas a movimientos globales. Disputas por el espacio público. Movilidad territorial de la población, trayectorias migrantes y configuraciones urbanas. Heteronormatividad en las ciudades: las disidencias y la restricción al uso de la ciudad.

Proliferación de conflictos internacionales, desplazados y desplazadas, refugiados y refugiadas, migrantes. El rol de los medios en la concepción del mapa político mundial y el uso de redes de comunicación alternativas, horizontales e independientes para difundir otras experiencias y proyecciones, otras concepciones de mundos posibles en nuestros horizontes de vida.

Diferentes características, causas y consecuencias de la movilidad espacial de la población. Zonas de expulsión, vinculadas a la apropiación y explotación de los territorios por parte de capitales internacionales y en complicidad con estados nacionales. Zonas de atracción restringidas, custodiadas y militarizadas para impedir el



ingreso de migrantes. La trata de personas con fines de explotación sexual o laboral, como parte constitutiva de la movilidad espacial de la población forzada. Migrantes y medios de comunicación: la construcción de un otro peligroso. El rol de los medios de comunicación en la concepción de los conflictos internacionales y sus causas. Medios alternativos para difundir realidades y experiencias diversas, no hegemónicas y no visibilizadas en la dinámica global.

### HISTORIA

Intentar complejizar y profundizar lo vinculado al campo del saber de la Historia en el Ciclo Orientado en diálogo estrecho con los planteos hechos en el Ciclo Básico Común implicaría ahondar relaciones de saber-poder que las Ciencias Sociales, y en particular la Historia, tienen como cimientos de regímenes de verdad que atienden a eso que en la fundamentación general mencionamos, que Sousa Santos denomina, la monocultura occidental.

La propuesta de unas ciencias sociales, y en particular historias, emancipatorias y decoloniales desde una sociología de las ausencias, en palabras de Sousa Santos (2013) tiene como objetivo transformar objetos imposibles en posibles, y con base en ellos, transformar las ausencias en presencias, centrándose en los fragmentos de la experiencia social no socializados por la totalidad metonímica. Por ende, lo que está en cuestión es la categoría central de tiempo-s, ya que se propone la ampliación del mundo a través de la ampliación y diversificación del presente, y ese nuevo espacio-tiempo presupone otra razón.

Como ya se anticipa en la fundamentación general, nos abocamos a pensar este entramado de Ciencias Sociales, Políticas y Económicas desde las cinco ecologías propuestas por este autor y a partir de allí apostar a colarse por las grutas/fugas epistémicas allí propuestas y comenzar a sentir-pensar otros mundos posibles y por ende otras narraciones de las historias posibles que desestabilicen los preceptos hegemónicos.

En esta demanda de otras miradas para la Historia, y con el fin de seguir profundizando y complejizando, consideramos necesario, además de la dilatar del presente con la sociología de las ausencias, destituir la lógica monocultural del tiempo al considerar al futuro sólo desde la construcción lineal del tiempo que llevó a dilatarlo enormemente por la construcción histórico basada en el progreso, que no tiene límites, y en este único sentido y dirección, al no tener límites el progreso el futuro es considerado infinito. Ante esto resulta imperante proponer una contracción del futuro esto "significa tornarlo escaso, y como tal, objeto de cuidado", esto implicaría atenuar las diferencias entre las concepciones de futuro sociales y las de futuro en cuanto a las individualidades. Al ser considerado limitado y dependiente de las acciones individuales de cuidado hace que en vez de estar condenado al pasado como señalaba Marramao, se "transforme en un "factor de ampliación del presente ya que es en el presente que se cuida el futuro". Santos, Boaventura de Sousa (2009), (p. 127).

Este doble ejercicio de dilatar el presente y contraer el futuro tiene sentido, en un ciclo orientado para Historia que es coherente con planteos ya realizado en el Ciclo Básico Común, como proyecto político-epistémico y pedagógico al incluir categorías con potencia desestabilizadora de los términos fundantes del ser y estar.

Sousa Santos, B. de. nos invita junto a estos planteos a coadyuvarnos de la sociología de las emergencias como aquella posible de investigar aquellas alternativas que caben en el horizonte de las posibilidades concretas, ya que esta sociología consiste en "proceder a una ampliación simbólica de los saberes, prácticas y agentes de modo que se identifiquen en ellos las tendencias de futuro (lo todavía-no) sobre las cuales es posible actuar para maximizar la probabilidad de la esperanza con relación a la probabilidad de frustración". Santos, Boaventura de Sousa (2009), (p. 129).

Esta propuesta de Sousa Santos, B. Nos habilita a seguir complejizando los relatos y narrativas de la Historia centrada en las cinco monoculturas que él describe, pero a su vez nos permite pensar nudos problemáticos que surjan del entramado de las cinco ecologías (de saberes, de las temporalidades, de los reconocimientos, de las transescalas y de las productividades) con los cinco campos sociales de experiencias (las de conocimientos, las de desarrollo, trabajo y producción, las de reconocimiento, las de democracias y las de comunicación e información). Dicha propuesta epistémico-pedagógica propone que otros tiempos, otros espacios y escalas, otras formas de producción, otras formas de ser y estar, pero a su vez de organizarse que habiliten a la construcción de alternativas no capitalistas, no patriarcales, no centristas, no parroquiales, no modernas, no coloniales, no extractivas, no violentas de narrarnos el mundo, y por ende, de construirnos como fugas, proyectos deseantes de contrahegemónicas epistémicas, de existencias y de supervivencia en los mundos.



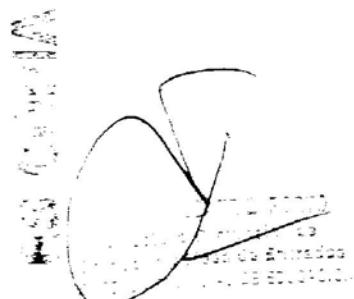
## NUDOS DISCIPLINARES

La problematización, recuperación y resignificación de las categorías de Estado, Nación, Ciudadanías, democracias, representatividad, globalización, comunidad, soberanía, entre otras desde la perspectiva del buen vivir y sus proyecciones político-económicas que exceden los límites hegemónicos presentados para estas categorías. Reconsiderar las narrativas hegemónicas y críticas acerca de las Historias Nacionales en clave de color, género y clase interseccionalmente. Hacia la recuperación de las no-existencias: la constitución monocultural, monolineal y monoespacial de los Estados nacionales. Las violencias capitalistas y sus prácticas genocidas, ecocidas, epistemocidas y femigenocidas que le siguen siendo co-constitutivas.

Las categorías de Nación y Estado. La posibilidad de estados plurinacionales y pluriculturales. Los buenos vivires como proyecciones políticas que exceden y entraman estas categorías habilitando otras formas de ciudadanías y otras formas de Estados. Las otras narrativas de los procesos de construcciones de estados nacionales, la separación de las categorías de Estado y Naciones. Los otros discursos históricos y la imposibilidad de análisis fragmentado. Hacia nuevas narrativas que interseccionen el color, los géneros y las clases.

Análisis en perspectivas de clase, color y género ante la formación de los Estados de Abya Ayala: las prácticas ecocidas, femigenocidas, epistemocidas y genocidas en las constituciones estatales modernas, coloniales y heteropatriarcales. Los procesos de resistencias en clave interseccional: el proceso kurdo, los mapuches, los movimientos campesinos indígenas en diversas latitudes, los movimientos negros, los movimientos afrodescendientes, los feminismos "sin olas", entre otros como proyecciones de otros mundos posibles en clase Sur-sures epistémicos políticos.

Las resistencias en clave de clase, color y género ante la producción de no-existencias hegemónicas por parte del sistema capitalista heteropatriarcal, colonial, moderno. Las producciones de conocimientos y saberes entramados a epistemologías diversas, monstruosas, disidentes, feministas, indígenas, campesinas, negras, afrodescendientes, nómades, entre otros. Las ontologías disidentes y sus proyecciones políticas y ontológicas. Los procesos contrahegemónicos en clave de resistencias interseccionadas. Las cartografías sociales y la redefinición de territorios y resistencias. Las recuperaciones territoriales y sus ontologías. Producir y construir saberes cartográficos, históricos y sociales a partir de las intersecciones de clase, género y color dando lugar a las no-existencias desde ontologías otras.





La concepción de ciudadanía desde la perspectiva pluriversal interseccionando el color, los géneros y la clase. Construcción de ciudadanías que excedan sus concepciones liberales, blancas y patriarcales. Las resistencias y nuevos movimientos ciudadanos. Rompiendo los binarismos ¿que construimos ahora? las concepciones de ciudadanías en la era del capitalismo global. Las fugas de esta categoría. Las migraciones, la universalidad de los sujetos históricos. Los límites estatales. Hacia proyecciones plurinacionales, transciudadanías, pluriculturales. Recuperación de las no-existencias como conocimientos y saberes proyectados en resistencias y en otras formas de ser y estar en el mundo: la dualidad, la complementariedad, la escucha, los cuidados, la cuestión de la igualdad, la hermenéutica de la oralidad. Las insurgencias epistémicas. Las corporizaciones de las teorías. La potencia de pensarnos interseccionalmente y proyecciones de praxis políticas que sean rizomáticas y macromáticas.

### SOCIEDADES, POLÍTICAS Y SUBJETIVIDADES

Existe una urdimbre que entrelaza lo social y político que, a la vez, recrea modos en que se configuran las subjetividades. Esa imbricación no puede pensarse sin las relaciones de poder-saber que le subyacen y constituyen en cuanto tal.

Ese poder, por otro lado, no debe pensarse exclusivamente como coercitivo, en el sentido de que sea localizable como institución y en función de que se lo detente o no; en otros términos, el poder no se posee, antes bien, se ejerce, es estrategia y por tanto sólo existe en acto, lo cual implica necesariamente concebirlo en su carácter relacional. El poder, así entendido, no solamente opprime, sino que también despliega una trama simbólica, lenguajes dentro de los cuales la disputa, el consenso y, sobre todo, determinados órdenes discursivos, confrontan en la pretensión de imponerse por sobre otros también posibles, en su aspiración de erigirse como discurso dominante.

Por otro lado, cualquiera sea el orden simbólico discursivo, responde en cuanto tal a determinados intereses identificables a partir de su procedencia o lugar de enunciación, condicionado siempre por el horizonte histórico en el cual se inscribe.

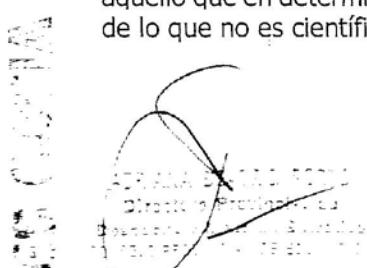
De allí que en tanto acto de enunciación, la trama simbólica discursiva que a partir del mismo se despliega actúa a la manera de dispositivo<sup>73</sup> racional, cuya politicidad es dable identificar, atendiendo a los procesos o formas de subjetividad que tiende a configurar, sea promoviéndolas o bien reproduciéndolas en vista de intereses que, según la época y relaciones de poder vigentes, son puestos en disputa.

La sociedad actual, transita por el régimen histórico del Capitalismo en su vertiente Neoliberal, es abiertamente influenciada por discursos tendientes a configurar subjetividades según el paradigma empresarial, donde prevalece la lógica de la mercancía y la competitividad como parámetro de la propia existencia.

Estereotipos dominantes como el de "empresario de sí mismo" constituye un cabal ejemplo de ello, y devela un modo característico de politicidad que privilegia, según su propia lógica, un tipo determinado de personalidad o subjetividad en desmedro de otras también posibles, de otros modos de ser y hacer.

Un enfoque epistémico que priorice la perspectiva crítica, decolonial y emancipatoria constituye, en tanto lugar de enunciación, la posibilidad de entretejer nuevos entramados simbólicos y discursivos, dando lugar a miradas disruptivas, a

73 Tomamos la definición de dispositivo según Foucault en una entrevista que da a Giorgio Agamben: 1) (el dispositivo) es un conjunto heterogéneo, que incluye virtualmente cualquier cosa, lo lingüístico y lo no-lingüístico, al mismo título: discursos, instituciones, edificios, leyes, medidas de policía, proposiciones filosóficas, etc. El dispositivo en sí mismo es la red que se establece entre estos elementos; 2) El dispositivo siempre tiene una función estratégica concreta y siempre se inscribe en una relación de poder; 3) Es algo general, un reseau, una "red", porque incluye en sí la episteme, que es, para Foucault, aquello que en determinada sociedad permite distinguir lo que es aceptado como un enunciado científico de lo que no es científico.



cosmovisiones<sup>74</sup> capaces de confrontar y resignificar lo instituido validando otros modos posibles de ser y estar en el mundo.

En términos de Sousa Santos, esto implicaría desenmascarar las formas de ser y estar hegemónicas construidas a partir de las cinco lógicas de no existencias que genera cinco monoculturas descritas en la fundamentación general; y dar lugar a un diálogo ecológico con otras formas de ser y estar en el mundo que permitan hacer emergir esas ausencias, transformándolas en entidades capaces de existir produciendo conocimientos y saberes que promuevan nuevas existencias.

Romper con la imposición de una clasificación social excluyente genera diálogos y conflictos con otros sistemas de clasificación, en los márgenes o subterráneos, de carácter anticapitalista. Con esto hacemos referencia a la ecología de los reconocimientos y los diversos campos de la experiencia social en torno a las clasificaciones y reconocimientos, complejizando la producción de las subjetividades y sus sentidos.

### NUDOS DISCIPLINARES

Las resistencias en clave de diferencias en perspectiva de clase, color y géneros contra el sistema de cultura heteropatriarcal, capitalista, racista, colonial y genocida.

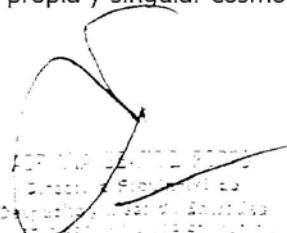
Agón político y antagonismos sociales. Deconstrucción y construcción de politicidad en clave emancipatoria y decolonial. Saberes, conocimientos y prácticas pertenecientes a cosmovisiones y epistemologías contrahegemónicas. El análisis de las relaciones capitalistas en tanto constitutivas de formas de subjetivación. La constitución de subjetividades desde lógicas reproductivas, solidarias y liberadoras como ruptura de la lógica del capital ampliado. Ontologías de territorios transidos por la clase, el género, el color, raza, como resistencias locales frente a la cultura dominante de carácter heteropatriarcal, capitalista, racista, genocida. Epistemicidios: procesos de opresión, explotación y silenciamiento de grupos, territorialidades, de saberes, conocimientos y prácticas sociales. Nuevas sociedades y ciudadanías desde perspectivas pluriversales y plurinacionales. Las epistemologías del Sur antiimperial y la propuesta de una ecología de los saberes.

Las lógicas del saber-poder en la producción y reproducción de aquello considerado como "normalidad". La dimensión socio-histórica y política en la construcción de los cuerpos normales. Las disonancias, las diferencias y las ontologías de las diversidades. Poder disciplinario, poder de normalización y biopoder. Las identidades como construcciones socioculturales no esencialistas. Los cuerpos-territorio en tanto efecto de prácticas sociales y simbólico-discursivas. Formas de ser y estar no binarias. Géneros, sexualidades, feminismos y transfeminismos.

Genealogías acerca del sujeto y procesos de subjetivación: problematizar el paradigma gnoseológico moderno y colonial, de origen y vertiente cartesiana. El orden simbólico del lenguaje es constitutivo del sujeto como ser hablante, sexuado y mortal. La performatividad de los lenguajes y sus potencias.

El paradigma gnoseológico de la época moderna y colonial basado en la noción de sujeto y sujeto puro trascendental confrontado desde cosmovisiones cuya configuración epistémica remite a otros modos del ser y estar. Los procesos de

74 En el sentido lato del término, referido a una totalidad o entidad cultural desde la cual se fundamenta, explicándola, una determinada manera de ver e interpretar el mundo y/o realidad. En tal sentido, cualquiera sea el saber o conocimiento del que se trate, la praxis que lo identifica, o aquello que la distingue de otros saberes, conocimientos y prácticas, etc., es precisamente el particular modo en que, desde su perspectiva, algo es cognoscible; lo cual responde o, en todo caso, se desprende, de una, la propia y singular cosmovisión.



subjetivación y la distinción entre un orden estructural y previo del lenguaje, y su dimensión socio-histórica plasmada por las diferentes tramas simbólicas. Sujeto del inconsciente y subjetividad. El advenimiento del sujeto al lenguaje y el lenguaje en su performatividad política. Lenguajes sociales y proyectos epocales. El problema ético y político en torno de la subjetividad: su construcción histórica mediante dispositivos y tecnologías del yo.

### PARA EL BACHILLER EN MATEMÁTICA Y FÍSICA

#### SOCIOLOGÍA DE LOS TRABAJOS

Continuando con los enfoques críticos emancipatorios y decoloniales del Ciclo Básico Común e Interciclo (Resolución N° 1463/2018), el espacio curricular Sociología de los Trabajos se propone recuperar la fuerza epistémica de los enfoques contrahegemónicos, como alternativa en la construcción de saberes y conocimientos sociales en relación a los trabajos ancladas en procesos de acumulación capitalista cuyo fundamento y norma es el trabajo como obligación y castigo.

Un posicionamiento fronterizo, desde un Sur-sures epistémicos, como proyecto ético y político que retome las prácticas de los pueblos pre-existente dirigidas a la supervivencia y mantenimiento de la vida, como el núcleo fundante de lazos sociales con sentido colectivo tiene como objetivo replantear-nos los conocimientos y saberes producidos acerca de los trabajos por parte del poder hegemónico. Así lo señala el Marco Sociopolítico Pedagógico (2018),

La unificación del planeta que se lleva adelante a partir del Siglo XIV mediante la mundialización de la violencia occidental, hegemoniza esta acepción cristiana del trabajo que resultará funcional a los intereses del desarrollo capitalista. En el camino quedarán otras acepciones del trabajo, tales como la de algunos pueblos americanos.<sup>75</sup> (p. 34).

En este sentido, hay diversos tiempos y concepciones de trabajos que quedaron marginalizadas, invisibilizadas o exterminadas: los tiempos percibido de acuerdo con los ciclos de la naturaleza: día/noche, cosecha/siembra, solsticio/equinoccio, tiempos de pariciones, tiempos de trashumancia, tiempos estacionales, entre otros. Todas estas concepciones propias de los pueblos preexistentes a la herida colonial, que superviven por la escucha y transmisión oral de estos pueblos carecen de las lógicas de producción de acumulación de riquezas; Ainy refiere a un principio de reciprocidad y Minca a un sistema de trabajo comunitario.

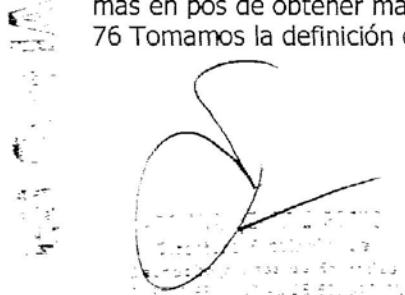
La conformación del proyecto capitalista-patriarcal-colonial-moderno, como matriz del poder mundial, impone identidades geoculturales inscriptas en patrones de superioridad racial europea, blanca y heteropatriarcal, también, el control/apropiación de los trabajos en América, al decir de A. Quijano (2000),

La primera identidad geocultural moderna y mundial fue América. Europa fue la segunda y fue constituida como consecuencia de América, no a la inversa. La constitución de Europa como nueva entidad/identidad histórica se hizo posible, en primer lugar, con el trabajo gratuito de los indios, negros y mestizos de América, con su avanzada tecnología en la minería y en la agricultura, y con sus respectivos productos, el oro, la plata, la papa, el tomate, el tabaco, etc. (p. 221).

El eje de la dominación colonial es la construcción de dispositivos<sup>76</sup> de control y disciplinamiento de las subjetividades, así, se moldean gestos, deseos, cuerpos e

75 Cuando el pueblo guaraní, por caso, se encontró con el hacha de metal, la utilizó para trabajar menos horas de lo que hacía con el hacha de piedra. En manos del conquistador blanco, se utilizó para trabajar más en pos de obtener mayor riqueza.

76 Tomamos la definición de dispositivo según Foucault en una entrevista que da a Giorgio Agamben:





ideologías en base a los requerimientos para la producción de mercancías. Su matriz estructura todos los saberes en un conocimiento monocultural y hegemónico validado como verdadero. De tal modo la filosofía secular articula las ciencias humanas y naturales a través del concepto de razón que justifica el orden social androcéntrico.

El colonialismo se impone en América, en tanto construcción geopolíticas y geohistórica, como configuración económica-política-epistémico occidental.

La colonialidad del poder, tal como se dijo en el documento de Área del CBC, una red de creencias unívocas en las formaciones disciplinaria de las Ciencias Sociales. Las Sociología y la Antropología, en este sentido, aportan categorías inscriptas en la racionalidad científico-técnica para el análisis que se corresponden con el pensamiento que estructura las epistemologías occidentales: civilización/modernidad para los pueblos europeos y barbarie/traso para los pueblos no europeos. Todo esto con el fin de generar una base social, tecnológica y profesional que la sostenga, Castro Gómez (2005) expresa,

Es justo, desde este imaginario colonial, que la modernidad es leída, traducida, enunciada y asimilada entre nosotros. Por ello no tiene sentido hablar de un "desencuentro radical" con la modernidad en América Latina, ya que modernidad y colonialidad no son fenómenos sucesivos en el tiempo, sino simultáneos en el espacio. (p. 18).

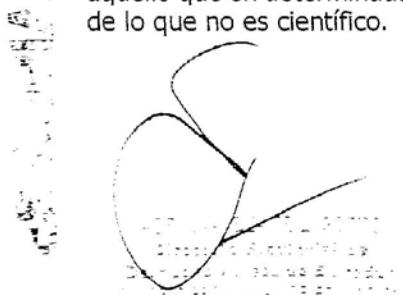
La acepción moderna y colonial de la categoría trabajo entendido como unidad de medida de las distintas actividades y como mercancía cuyo fundamento es el tiempo lineal y progresivo, se desarrolla entre los siglos occidentales XVII y XIX, coincidiendo con el avance colonial y moderno de la sociedad europea. De este modo, el capitalismo colonial-heteropatriarcal-racista-moderno estructura la sociedad en torno al trabajo como fundamento del orden social, la abundancia y la autonomía de las personas, según Andre Gorz (1991) "La forma en que lo conocemos, lo practicamos y lo situamos en el centro de la vida individual y social fue inventada y luego generalizada con el industrialismo." (p. 25).

Las definiciones acerca de los trabajos y su permanencia hasta la modernidad, se remonta en esa linealidad histórica parroquial occidental a la concepción griega de las actividades laboriosas donde se vinculaban a experiencias de sufrimiento y de tortura. Ya que, como distingue Aristóteles están aquellas personas que pueden vivir en libertad sin las obligaciones que generan las necesidades de la vida; y a las que les queda reservado, como es el caso de los esclavos y esclavas, las labores para mantenerse vivo y servir a su amo.

Es durante la denominada Edad Media europea, y hasta fines del S XVIII, que la producción se organiza en torno a los talleres artesanales que progresivamente dan paso a las "corporaciones de oficio". La producción en los talleres y en el incipiente capitalismo fabril no se encuentra determinado por la racionalidad económica capitalista. La producción artesanal se entrelazaba con el trabajo a domicilio que conserva la racionalidad de un sistema de vida ligado al bienestar de una economía tradicional, al decir de Gorz (1991),

La actitud tradicional ante la vida; la ganancia tradicional, la medida tradicional del trabajo, el modo tradicional de llevar el negocio y las relaciones con los trabajadores, la clientela también tradicional y el modo igualmente tradicional de hacerse con ella y de efectuar las transacciones:

1) (el dispositivo) es un conjunto heterogéneo, que incluye virtualmente cualquier cosa, lo lingüístico y lo no-lingüístico, al mismo título: discursos, instituciones, edificios, leyes, medidas de policía, proposiciones filosóficas, etc. El dispositivo en sí mismo es la red que se establece entre estos elementos; 2) El dispositivo siempre tiene una función estratégica concreta y siempre se inscribe en una relación de poder; 3) Es algo general, un reseau, una "red", porque incluye en sí la episteme, que es, para Foucault, aquello que en determinada sociedad permite distinguir lo que es aceptado como un enunciado científico de lo que no es científico.



RESOLUCIÓN N°

1044

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

este tradicionalismo dominaba la práctica y puede decirse que constituía la base del ethos de este tipo de empresarios. (p. 31).

Es así, cómo se desarrollan categorías para pensar la libre circulación y uso de la fuerza de trabajo (a la par del avance tecnológico) como co-constituyentes en la transición del taller artesanal a la fábrica capitalista.

A partir de la formulación de Newton de un mundo-máquina que puede ser conocido a través de leyes físicas y matemáticas; estas teorías neoclásicas, profundizan los supuestos a partir de los cuales los sujetos económicos actúan individualmente, como los átomos que responden a leyes universales, que naturalmente buscan el equilibrio. La definición del trabajo humano a partir de este paradigma implica entenderlo como un medio para obtener beneficios despojándose de toda su calidad humana, y considerándolo contablemente como costo, masa salarial y conceptualmente como recurso humano, capital humano entre otras asignaciones.

Simbólicamente, el acceso al trabajo mercantilizado es el objetivo necesario para la subsistencia, fuente de legitimidad moral de las personas y factor de integración social. Los procesos de acumulación capitalista parten de la separación hombre-naturaleza como condición necesaria para el desarrollo y el progreso social. Tal concepción se constituye en el núcleo fundante del Taylorismo en la búsqueda de la prosperidad, la eliminación del ocio y la vagancia. Este proceso implica, también, la separación trabajo/manual, trabajo/intelectual, la fragmentación del conocimiento y de las tareas para eliminar el tiempo muerto y lograr el máximo de eficiencia y productividad.

Para ello, contempla la división del trabajo entre las personas y también entre las personas y las máquinas, el ambiente, el cronometraje del tiempo, de los movimientos y operaciones elementales para mejorar la productividad

Las categorías de análisis del materialismo histórico permiten ampliar y complejizar las miradas tradicionales y liberales al considerar la centralidad del trabajo industrial. El trabajo constituye un hecho social en el que los seres humanos dan sentido a la materialidad, a sus potencialidades y establecen relaciones de fraternidad que producen una transformación en el propio ser y en su entorno social. A su vez, dentro del mismo materialismo histórico los feminismos declaman nuevas miradas centradas en la intersección entre clase, género y color para complejizar aún más las relaciones entre capital y vida. Coinciendo con Federici, no se puede desvincular el análisis social de este conflicto sin tener presente que la expansión del capitalismo como sistema de vida tuvo como contracara y proceso constitutivo, la expansión colonial y, por ende, los genocidios a mujeres y pueblos pre-existentes. La acumulación primitiva no fue, entonces, simplemente una acumulación y concentración de trabajadores explotables y capital. Fue también una *acumulación de diferencias y divisiones dentro de la clase trabajadora*, en la cual las jerarquías construidas a partir del género, así como de la "raza" y edad, se hicieron constitutivas de la dominación de clase y de la formación del proletariado moderno. Eso genera relaciones salariales distintas que, según Silvia Federici (2013),

Mediante las relaciones salariales, el capital organiza diferentes mercados laborales (un mercado laboral para los negros, para los jóvenes, para las mujeres jóvenes y para los hombres blancos) y opone la "clase trabajadora" al proletariado "no trabajador", supuestamente parasitario del trabajo de los primeros. Así, a los que recibimos ayudas sociales se nos dice que vivimos de los impuestos de la "clase trabajadora", las amas de casa somos retratadas como sacos rotos en los que desaparecen los sueldos de nuestros maridos. Sin embargo, es la debilidad social de los no asalariados lo que finalmente ha sido y es la debilidad de toda la clase obrera respecto al capital. (p. 63).

De este modo, y siendo coherente con los marcos, enfoques, perspectivas y principios del Diseño Curricular para el Ciclo Básico Común y el Interciclo, en un ciclo orientado



RESOLUCIÓN N° 1044  
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

la Sociología del Trabajo viene a profundizar los debates en torno a los trabajos desde coordenadas de clase, género y color. Este nuevo lugar de enunciación permite ahondar en la linealidad occidental hegemónica en relación a las concepciones de trabajos, pero desde esa mirada interseccional que posibilita romper el tiempo y el espacio eurocentrado para contemplar otras formas de trabajos y redefinir los trabajos considerados tradicionales.

Se considerarán los nuevos aportes y debates del capitalismo global desde debates inter y transdisciplinarios para desenmascarar las lógicas que sostienen los trabajos migrantes complejizando la cuestión de ciudadanías y soberanías desde postulados plurinacionales y pluriculturales; los trabajos domésticos como unidad principal del desarrollo capitalista al no ser ni estar considerado como trabajo y por ende, estar atravesado por una cuestión de género, clase y color; la marginalizaciones de los trabajos campesinos-indígenas rompiendo los binarismos centro-periferia, desarollo-subdesarrollo, progreso-atraso, trabajo de primera o "en blanco"-trabajo de segunda "en negro"; trabajos en el ámbito público y trabajos en ámbito privado; la feminización de ciertos trabajos; los no cupos de los trabajos corporizados en disidencias; entre otros.

### NUDOS DISCIPLINARES

Los siguientes nudos disciplinares están pensados transversalmente a partir de los núcleos problemáticos del Área:

- La historia social del trabajo desde una perspectiva de color, clase y género revisitando el horizonte de experiencias donde recuperaremos los distintos trabajos: el trabajo doméstico, trabajo artesanal, taylorismo, fordismo, toyotismo, el trabajo de manufacturas, gestión obrera, el trabajo postoyista.
- Formas de apropiación/control/distribución de las fuerzas de trabajos y de la producción en Abya Ayala. La colonialidad del poder-saber en la articulación de todas las actividades mercantiles y relaciones laborales en un mismo espacio/tiempo en función del capital y el mercado. División racial y de género del trabajo. dominación colonial, blanquitud, distribución del trabajo, relaciones no salariales, servidumbre, esclavitud y explotación de los pueblos-naciones pre-existentes. Identidades geoculturales, capital y trabajo. Expropiación de las actividades económicas y de producción.
- La Sociología de los Trabajos en Abya Ayala. Racionalidad económica capitalista y determinismo. Capitalismo, Geopolítica y control del trabajo asalariado y sus productos. Escalas centro-periferia del mercado mundial desde el locus de enunciación occidental.
- Subjetividades y trabajos: el color y el género de los trabajos, alienación, estereotipos, masificación, individualización. División sexual de los trabajos. Binarismo heteronormativo. Capitalismo heteropatriarcal y trabajos. Colonialidad del ser y subjetividades. Normatividad hegemónica y familia tradicional. Organización sexuada de las tareas. Trabajos no remunerados. Ámbito privado doméstico feminizado. Estrategias de supervivencia. Economías de rebusque: trabajo a domicilio, venta ambulante, micro-emprendimientos, auto-empleo, mendicidad, trabajo infantil. Economías populares: redes de trueque, cooperativas y asociaciones de enseñanza, redes comunitarias de intercambios y reciprocidad.
- Procesos de ajuste, migración y hogares transnacionales. Lógica de acumulación, flexibilización de marcos normativos y desregulación del mercado laboral. Desigualdad social y desempleo temporal y permanente. Precariedad y exclusión. Extensión de la edad jubilatoria.



**ECONOMÍA POLÍTICA (Este espacio curricular se corresponde también con el BACHILLER ORIENTACIÓN AGRO Y AMBIENTE)**

La complejización y profundización del abordaje de las Ciencias Económicas en el Ciclo Orientado, implica partir del análisis de las relaciones de poder-saber que el Capitalismo heteropatriarcal moderno y colonial, ha impuesto, identificar las lógicas subyacentes en tal imposición, reconocer las prácticas y saberes subalternizados desde las diversas formas de producción de lo “no existente”<sup>77</sup>, para proponer crítica y emancipatoriamente la construcción de saberes sociales, políticos, y económicos, de lo que ha invisibilizado y subalternizado.

Por lo tanto, el punto de partida es retomar y profundizar la propia definición de economía como el conjunto de relaciones sociales que se establecen en la reproducción de la vida, en tanto biodiversa. Dado que dicha reproducción se resuelve mayoritariamente por fuera del intercambio mercantil que el sistema capitalista intenta imponer como único límite y medida, esta premisa permite no sólo cuestionar las concepciones impuestas para el análisis económico -ya sean políticas, jurídicas, analíticas, ideológicas, subjetivas-, sino incorporar y validar otras que efectivamente intervienen y producen saberes en las prácticas económicas.

El sistema capitalista heteropatriarcal impuesto colonialmente divide clases, género, espacios político-territoriales, en dominantes y dominados, en poderosos y subalternos, en desarrollados y subdesarrollados, estableciendo una jerarquía en base al poder, y no a las construcciones sociales que se desarrollan efectivamente y de modo mayoritario en las sociedades, en tanto experiencias de vida políticas, económicas, y organizacionales entre otras.

En el ámbito de la reproducción de la vida, el mercado se ha erigido como el único modo validado de extraer, producir, distribuir, y consumir, de establecer el objetivo sobre esas actividades, y de producir conocimientos sobre dichos procesos, justificando en el progreso material -desarrollo universal- las injusticias socioambientales y sus consecuencias de explotación, explotación, dominación e infelicidad.

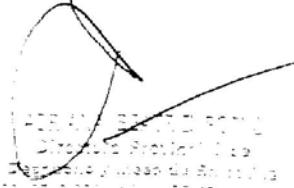
Esta imposición en términos de proceso y de conocimientos, invisibiliza la multiplicidad de prácticas económicas por fuera del sistema de intercambio mercantil, sus diversas racionalidades, los conocimientos pluridiversos que producen, y las redes de articulación en que se sustentan.

Una propuesta de economías emancipatorias y decoloniales aborda críticamente los postulados de la economía capitalista - las lógicas productivas que impone, las escalas que reconoce, las subalternidades que produce y justifica, y los desarrollos conceptuales que valida-, y profundiza las prácticas económicas que efectivamente sostienen la biodiversidad, las racionalidades témporo-espaciales diversas que las sustentan, las articulaciones globales de las mismas, los objetivos superadores de la acumulación, y los conocimientos que se construyen a partir de las mismas.

Implica necesariamente el abordaje de la economía política en tanto unidad epistemológica superando la división impuesta por la modernidad<sup>78</sup>, y deviene en una

77 Boaventura de Santos Sousa postula que el sistema dominante produce como “no existente” las prácticas y saberes que se producen por fuera de lo hegemónicamente impuesto, negando no sólo su efectiva existencia sino también sus resultados efectivos, las relaciones sociales que producen y los conocimientos que generan.

78 La economía, que hasta el siglo XVIII era economía política, desterró este segundo vocablo y se convirtió en economía a secas; al eliminar el adjetivo “política”, los economistas podían sostener que el comportamiento económico era el resultado de leyes inherentes a la economía sin intervención de las relaciones sociales y, con ello, convalidaban los principios del laissez-faire. Más tarde, la ciencia política surgiría como disciplina escindida del Derecho y la Filosofía legitimando a la economía también como disciplina separada. La economía política había sido rechazada con el argumento de que el estado y la economía debían operar según lógicas distintas. En términos decoloniales cabría, quizás, llamarlas Economías políticas habida cuenta de las diversas experiencias, participaciones y construcciones de la vida socio-político-económica de las comunidades y sociedades.



RESOLUCIÓN N° 1044  
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



amplitud aún mayor que la impuesta por la ciencia moderna cuando, al considerar las economías otras, incorpora las consideraciones ecológicas, decoloniales, de género y solidarias.

La economía política en tanto ciencia moderna se ha basado en el análisis conceptual de los problemas de valoración y distribución ligados a los modos de producción y, capitalismo de por medio, los patrones de acumulación de los diversos modelos que lo han atravesado. Desde los clásicos (Smith, Ricardo y Marx) hasta los neoliberales, la problemática del valor se erige como el territorio de disputa científica desde el cual analizar, explicar y validar las prácticas económicas, sus desarrollos, y sus resultados,

La teoría del valor es algo así como el corazón de la ciencia económica (y como tal fue reconocida, aunque con diversos grados de claridad) y, por lo tanto, en la suerte sufrida por ella se refleja mejor que en cualquier otra teoría los puntos cruciales de la historia misma de la economía política. (Napoleoni, 1962, p: 1569).

En el marco del sistema capitalista, las problemáticas del valor y de la distribución del ingreso han sido objeto de abordaje y de construcción de modelos, todos tendientes a garantizar los patrones de acumulación. Al hacerlo, en forma creciente de racionalización instrumental, han producido un "alejamiento" de la razón de ser de la economía que es la satisfacción de las necesidades, y han negado o invisibilizado las relaciones sociales que se producen en este campo y el ejercicio del saber-poder que las condiciona, en busca de objetivos que la modernidad colonial occidental ha impuesto como universales.

El análisis económico-político que se basa en la reproducción de la vida toda, considera a las relaciones sociales económicas como la materia prima de la economía política; a las problemáticas de sostenibilidad de la vida humana y de los sistemas biodiversos que la contienen, como el eje analítico; y a los objetivos de alternativas al desarrollo en tanto vidas que merezcan ser vividas, como los paradigmas económicos basados en otras rationalidades no lineales.

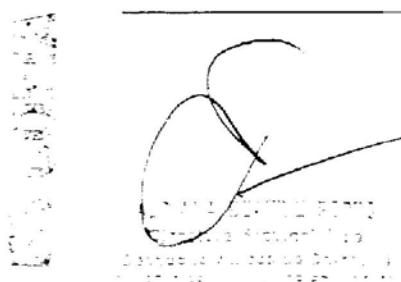
Se subvierte, de este modo, el abordaje de las relaciones económico-políticas y el análisis de los conocimientos que producen. Ya no se trata de producir para el mercado, con lógica extractivista y lucrativa, sino de reproducir la biodiversidad manteniendo los sistemas de vida lo que implica transformar el clásico conflicto Capital-Trabajo en un conflicto aún mayor, el conflicto Capital- Vida. Ya no se trata de buscar el desarrollo, identificando progreso con crecimiento económico, sino de buscar alternativas al desarrollo que sean sostenibles, justas y pluridiversas.

Esta mutación de la lógica productiva, cambia también la concepción de trabajo y las consideraciones políticas en el análisis de los modos en que las sociedades se organizan para desarrollar dichas lógicas. E implica reconocer que el hecho de que un modo sea dominante no implica que no conviva en tiempos y espacios con otros modos que sostienen otras rationalidades, otros objetivos y otros modos de organización.

El ejercicio de saber-poder términos de proceso y de conocimientos económicos, ha construido como "no existentes", la multiplicidad de prácticas económicas por fuera del sistema de intercambio mercantil, sus diversas rationalidades, los conocimientos pluridiversos que producen, y las redes de articulación en que se sustentan.

Las miradas emancipatorias y decoloniales abordan críticamente los postulados de la economía política capitalista-ortodoxos y heterodoxos- cuestionando:

- a. sus objetivos-lucro, desarrollo, crecimiento-;
- b. sus resultados -desigualdad, expliación de los bienes comunes y deshumanización-
- c. las lógicas productivas-distributivas que impone - el productivismo, la acumulación, el intercambio mercantil, y el extractivismo entre otras-;



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

- d. las escalas que reconoce -globalización dominante-,
- e. las subalternidades que produce y justifica- clase sociales, mujeres, sexualidades disidentes, subdesarrollo-; y
- f. los desarrollos conceptuales que valida como únicos posibles – economía neoclásica, economía formal, entre otros-.

A la vez, analiza específicamente, y profundiza los conocimientos acerca de las prácticas económicas que:

- a. efectivamente sostienen la biodiversidad;
- b. se sustentan en rationalidades temporo-espaciales diversas;
- c. generan y se apoyan en articulaciones globales y redes de producción y comercialización alternativas;
- d. poseen objetivos superadores de la acumulación que consideran prioritario el bien-estar de toda la comunidad político-territorial sin destruir los sistemas de vida del territorio que se habita;
- e. permiten el empoderamiento de grupos y comunidades en la disputa política con el poder hegemónicamente impuesto; y
- f. construyen conocimientos basados en dichas prácticas con postulados teóricos emancipadores.

Atravesar los conocimientos hegemónicamente validados con un enfoque crítico implica el análisis de la desigualdad y el sufrimiento que las diferencias en torno a la propiedad, la clase, la colonialidad, la raza, y el género, producen, y sus consecuencias de apropiación, expoliación, explotación y sometimiento deshumanizantes; hacerlo decolonialmente propone validar, desde las cinco ecologías propuestas por Boaventura de Sousa Santos , la multiplicidad de modos de organizar la producción y reproducción de la vida, la recuperación y valorización de los sistemas alternativos de producción y distribución de las diversas economías y organizaciones consideradas subalternas por el capitalismo, y los conocimientos que de ellas devienen; darle un carácter emancipatorio genera el marco de reconocimiento de las resistencias a los sistemas impuestos de explotación y subhumanización, y la construcción de un presente expandido-y un futuro- otro posible a partir de los conocimientos que en esas resistencias subyacen.

La propuesta de la economía ecológica considera a la economía como un sistema abierto; plantea que la unidad económica a considerar son los ecosistemas de los territorios; define como conflictos ecológico-distributivos – extracción de materiales y energía, transporte, residuos y contaminación- a las consecuencia del sistema capitalista moderno y colonial; analiza los diversos lenguajes desde los cuales estos conflictos son expresados –económico, derechos territoriales, sacrabilidad del territorio, racismo ambiental, biopiratería, identidad étnica-social, desigualdad entre países, seguridad y soberanía alimentaria, entre otros- y las resistencias que en tales expresiones subyacen; establece las críticas al paradigma del desarrollo sustentable señalando la falacia de algunos indicadores de (in)-sustentabilidad y la insuficiencia de los desarrollos con que la adaptable teoría neoclásica responde a las consecuencias visibles de la acumulación capitalista buscando siempre formas de crecimiento; y combina en su propuesta consideraciones de la ecología política y de la economía planteando la incommensurabilidad de los valores de las consecuencias de la expoliación de los bienes comunes. Al hacerlo destruye la base de toda la teoría del valor, y los sustentos teóricos sobre estas problemáticas que se construyeron desde las teorías dominantes y habilita la utilización de diversas rationalidades y saberes para dar respuestas a la crisis civilizatoria.

La economía feminista es una definición que se hace en plural ya que abarca una serie de posicionamientos basados en una rationalidad reproductiva que tensiona los procesos económicos a escala global en relación a su impacto final en los procesos de



ESTEBAN RODRÍGUEZ  
CONSEJERO PROVINCIAL DE  
EDUCACIÓN Y CULTURA  
2017-2021

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



bien-estar humano en general, y de las relaciones de poder-saber heteropatriarcales en particular.

Al respecto señalan que el abordaje de las dinámicas ampliadas de la reproducción social implica partir del lugar central que ocupan los cuidados y el análisis de los hogares que el capitalismo heteropatriarcal hegémónico atribuye casi con exclusividad al ámbito de lo femenino en su división sexual del trabajo y subvalora en su teoría del valor, y centrar el objetivo básico de la economía política en la posibilidad concreta del aprovisionamiento y el bien-estar de toda la humanidad. De este modo el eje de análisis centrado en los cuidados de la vida, subvierte la racionalidad económica de producción y lucro y aborda la complejidad biopolítica de los modos de sujeción y explotación en el capitalismo contemporáneo, así como sus posibilidades de transformación. Esto implica reconocer,

las estructuras de género de la economía y las crisis, la evaluación de las políticas económicas desde la perspectiva de los derechos de las mujeres, los análisis de la transformación global del trabajo de las mujeres, y la economía no remunerada invisibilizada. (Agenjo Calderón 2016 s/d).

Este reconocimiento establece que el problema económico que debe resolver un sistema político-económico es el bien-estar cotidiano de toda la población y cómo se distribuye la responsabilidad – en forma desigual atravesada por el poder- sobre este bien estar; en el decir de Perez Orozco (2006),

es necesario trascender las dicotomías fundacionales del discurso económico androcéntrico (producción-reproducción, trabajo-no trabajo...), cuestionando la normatividad de los términos valorados, y apostando por no concederles el mismo valor analítico, sino por centrar el análisis económico en un elemento que los trasciende y a la vez los contiene: el cuidado de la vida. (s/d).

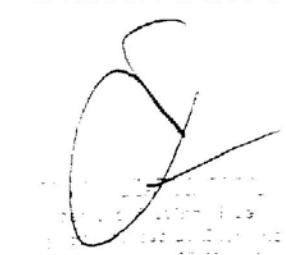
La economía política feminista vincula la sostenibilidad de la vida con la reproducción justa e igualitaria de las condiciones de vida, y con la despatriarcalización, desmercantilización y universalización de los cuidados. Esta consideración amplía lo que se considera trabajo incluyendo:

no solo 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. Esto nos permite comprender la interdependencia entre los procesos que garantizan que la sociedad se sostenga y, más allá de revelar que la reproducción de la vida es esencial para la producción de mercancías, plantea que el centro de nuestra organización social y económica no debería ser el mercado y las ganancias, sino el cuidado con la vida. (Nobre, 2015, s/d).

Retoma en este punto los dos aspectos básicos –valoración y distribución- de la economía política, subvirtiendo las concepciones hegémónicas y la definición de conflictos asociados a ellas, por un lado y ampliando el espectro de lo considerado económico, por el otro. El sistema de mercado, sostienen, es sólo la punta del iceberg; la vida se sostiene por lo que no se ve.

La economía solidaria analiza las múltiples prácticas de producción, distribución, consumo, ahorro y crédito que basan su accionar en la colectividad-de propiedad y de tareas-, la satisfacción de las necesidades en territorio, la toma de decisiones asamblearias y la articulación de los diversos procesos en redes amplias; todo centrado en relaciones solidarias y en las instituciones de reciprocidad, redistribución e intercambio fuera de la lógica de acumulación mercantil tendientes a consolidar alternativas económicas frente a la hegemonía del mercado.

Dentro del mundo de las transacciones se establece la multiplicidad, desde aquellas donde no existe el mercado, aquellas dentro del mercado convencional y otras dentro





de los mercados alternativos. Las transacciones donde no existe mercado son parte de las alternativas económicas y éstas no pueden ser commensurables.

En correlato con las economías feministas y del buen vivir establece la existencia de múltiples mercados que utilizan diversas rationalidades para establecer el valor, se manifiesta en concepciones otras sobre producción e intercambio basadas en la justicia y la igualdad, postula otros modos de comercialización , de consumo y de financiación, y establece principios normativos orientados hacia una economía para la vida y aportas elementos para la construcción de una subjetividad social en la dirección de la reproducción de modos de vida más justos.

La apuesta por la afirmación de la vida de la economía solidaria establece que los territorios, en tanto construcción, son los lugares donde se realiza la gestión de la producción mediante el trabajo cooperativo basado en prácticas de reciprocidad utilizando una rationalidad solidaria socio-ambiental.

La economía del buen vivir subvierte las concepciones de naturaleza y trabajo propias del sistema expliatiivo productivista. Considera que los seres humanos somos parte de ese todo diverso que conforma un sistema de vida superando el binarismo moderno personas/naturaleza.

Ese sistema biodiverso se conforma como sujeto de derecho en esta concepción al punto de ser incorporado en las legislaciones. Define al trabajo como un proceso que es siempre intersubjetivo en la comunidad, y de sus integrantes con el sistema diverso en el que se asientan asignándole sentido a la tierra.

Combinando lógicas de propiedad familiar y comunitaria aplica un saber socio-técnico en referencia a las obligaciones y divisiones del trabajo asentado en la memoria y el aprendizaje.

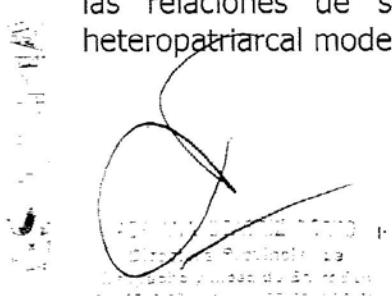
El objetivo de la producción y de la distribución, son la autosuficiencia y la autodependencia, postulando que se trata de construir una sociedad con diferentes tipos de mercados basadas principalmente en la reciprocidad.

El ejercicio del poder de los estados capitalistas deviene en acciones de dominación que se plasman en políticas económicas, y que implican diversos modos de intervenir en las prácticas económicas. Estas políticas económicas abarcan los múltiples aspectos de las prácticas económicas que se realizan en los espacios políticos territoriales bajo su ámbito, y establecen las condiciones de posibilidad para que las mismas se desarrollen. Las prácticas de economías otras se manifiestan como resistencia no sólo frente a la economía política hegemónica sino también a su materialización en normativas estatales.

El abordaje de los diversos aspectos de las relaciones económicas en tanto tramas de relaciones y narrativas sociales, deviene en una estructuración de saberes y conocimientos situados que ponen en diálogo los saberes producidos por la rationalidad científica occidental con los producidos por otras rationalidades - liberadora, feminista, solidaria, agrícola campesina indígena, ambiental, entre otras-, y posibilita el abordaje de economías otras, cuyas lógicas no parten de los esquemas abstractos, lógicos y matemáticos de la economía formal hegemónica, sino que lo hacen desde modelos generados a partir del mundo social rompiendo con la cosificación de las relaciones humanas y sociales constitutivas de las relaciones económicas dominantes y habilitando y reconociendo visiones y prácticas de diferencias económicas, políticas, ecológicas, culturales en contextos heterogéneos.

## NUDOS DISCIPLINARES

El abordaje de las relaciones sociales económicas implica la unidad de la economía y la política, y destierra la ilusión de una ciencia económica pura y formal desentrañando las relaciones de saber-poder que operan en la imposición del capitalismo heteropatriarcal moderno y colonial.



RESOLUCIÓN N° 1044  
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

El análisis de los modos de producción: concepciones en torno a la producción, los objetivos, la propiedad, la valoración y la distribución en los sistemas económicos. El desarrollo de la economía política capitalista y sus patrones de acumulación: ortodoxos versus heterodoxos. El recorrido desde liberalismo clásico hasta la globalización neoliberal, y la disputa con el paradigma neoclásico dominante. Las relaciones de dominación propias de los estados capitalistas. Las políticas económicas y los diversos niveles de intervención estatal en las prácticas económicas.

El análisis de las relaciones sociales económicas desde las múltiples ecologías implica considerar a la economía como un sistema abierto, establecer que las unidades económicas básicas de producción son los ecosistemas, postular el eje de sostenibilidad de la vida, considerar trabajo a toda potencia creadora de valores de uso, y construir alternativas al desarrollo sustentable capitalista desde racionalidades y lenguajes liberadores, emancipatorios, ecológicos, feministas y críticos.

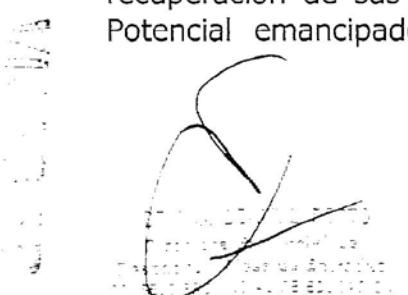
Las propuestas de la economía ecológica y la configuración de los problemas ecológico-distributivos. Lenguajes y racionalidades que disputan sentido en la definición de las problemáticas económicas. El ecosistema como unidad de gestión económica básica y el mantenimiento de los sistemas de vida. Economía ecológica y ecología política popular en la respuesta a las problemáticas derivadas de la extracción, explotación y contaminación propias del capitalismo.

Sostenibilidad de la vida y lógicas reproductivas. La economía de cuidados y su capacidad de producir condiciones de vida justas. Propiedad comunal y derechos de la naturaleza. Las instituciones de reciprocidad y redistribución y la existencia de múltiples mercados.

Producción, distribución, financiación, y consumos basados en lógicas reproductivas, solidarias y emancipatorias. Las concepciones del buen vivir, la economía solidaria y la economía política feminista en los procesos de definición y valoración de los trabajos. Las prácticas económicas y los desarrollos conceptuales de las economías otras. La validación de los conocimientos que proponen desde una ecología de saberes, de transescalas, de reconocimientos, de temporalidades y de productividades. La ruptura de la racionalidad instrumental del capitalismo y las racionalidades liberadoras, emancipatorias, feministas, ecológicas y solidarias.

La constitución del mercado capitalista como centro de producción de sentido-s culturales, jurídicos y legales, controlando y regulando las relaciones humanas, instituyendo jerarquías de ciudadanía-s, legitimando prácticas legales e ilegales que lo retroalimentan y lo constituyen como lo incuestionable, genera en prácticas político-económicas de resistencia y disputa de sentidos fundadas en la búsqueda de buenos vivires, en la producción para la satisfacción de las necesidades con lógicas solidarias y ecológicas, y en el empoderamiento de las comunidades político-territoriales.

La resistencia de los sectores populares a las lógicas y funcionamiento de los mercados. Prácticas económicas que permiten des-localizar y des-producir. Movimientos de resistencia contra el capitalismo global. La lucha por el reconocimiento de prácticas y saberes en el campo de la economía política. La resolución de la sostenibilidad de la vida fuera del intercambio mercantil. Movimientos sociales que disputan poder y sentido en las prácticas económicas territoriales. La disputa por la propiedad en los territorios. Articulaciones globales de organizaciones de producción y distribución. Redes de comercio justo. Sociedades más justas y principios no capitalistas. Redes de producción solidarias y participación democrática desde el Sur Global. Organizaciones económicas populares. Cooperativas. Vínculos abiertos, plurales y voluntarios. Movimientos urbanos por el derecho a vivienda. Movimientos indígenas por la recuperación de sus territorios. Trabajos cooperativos y participación democrática. Potencial emancipador de prácticas ancladas en la reciprocidad y generosidad.



Imperativos ecológicos en los procesos de producción. La subversión de la lógica del crecimiento y el progreso, movimientos por el decrecimiento económico. La construcción de alternativas al desarrollo sustentable.

### CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA

Desde el Área de Ciencias Sociales, Políticas y Económicas, y en coherencia con los Marcos generales del Diseño Curricular de la Provincia del Neuquén construido por el colectivo docente de la misma, se propone pensar-nos en clave metodológica.

En ese aspecto nos posicionamos en coherencia con lo propuesto en el CBC de este diseño, en la caracterización de lo metodológico como una construcción que articule el conocimiento, como producción objetiva y como problema de aprendizaje, y reconozca la problemática de las/los sujetos que intervienen en una situación de enseñanza y aprendizaje, en relación a los territorios y los contextos en los que se encuentran insertas e insertos - áulicos, institucionales, territoriales, sociales, simbólicos y culturales.

Las estrategias docentes diseñadas a partir de un objeto de estudio específico, pensadas en relación a las/los sujetos participantes de una situación pedagógicas desde un recorte específico de conocimientos y saberes en un contexto situado son consecuencia de considerar la construcción metodológica como estilo de formación.

El punto de partida es la pedagogía crítica y del concepto en tanto trama narrativa que permite recuperar la potencia creativa y transformadora del aula considerando la significatividad y situacionalidad del estudiantado. esto permite la retroalimentación permanente entre orientaciones curriculares, definiciones institucionales y propuesta didáctica constructiva y posibilita pensar-nos desde un currículum situado y dinámico. Esta construcción metodológica es dialéctica y requiere la elaboración de un diagnóstico de Área e inter-Área, la elaboración de una propuesta que relaciones dichos diagnóstico con los conocimientos y saberes propuestos, la puesta en acto de la propuesta pedagógica y la revisión crítica.

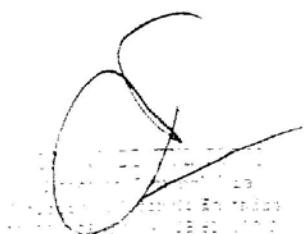
El diagnóstico permite la elaboración de un mapa institucional y áulico que indica el posible recorrido de la propuesta pedagógica y las problemáticas a ser presentadas como conflictos cognitivos por el Área. Las disciplinas, basadas en sus especificidades y sus didácticas, elaboran sus objetivos de aprendizaje, seleccionan su entramado conceptual y nudos problemáticos, y diseñan sus propuestas de actividades áulicas y extra-áulicas desde una perspectiva ético-política en la que la teoría es constitutiva de la práctica.

La propuesta pedagógica es puesta en práctica atravesada por múltiples variables y dimensiones: la diversidad de tareas; la complejidad del acto pedagógico; la inmediatez; la indeterminación de la situación; la implicación personal, y la opacidad e imprevisibilidad de las otras y los otros, entre otras posibles. la posibilidad de revisión crítica implica reflexionar lo que sucede en el aula, reorganizar esquemas de pensamiento y, mediar activamente entre teoría y práctica reconstruyendo críticamente sus intervenciones y posicionamientos teóricos.

La propuesta didáctica específica de una disciplina en diálogo de saberes con las otras disciplinas del Área y de otras Áreas expresan las intencionalidades pedagógicas, epistémicas y políticas de la misma partiendo del contexto, lo situado, y las particularidades del estudiantado en interrelación con sus territorios.

Se retoma en ese sentido y se profundiza el posicionamiento del Área establecido en el Diseño Curricular de la provincia,

Las definiciones epistemológicas y metodológicas estructurantes del Área, promueven y posibilitan romper con la linealidad del tiempo, con la centralidad de ciertos espacios-territorios por sobre otros, con la visión 'objetiva' de los procesos sociales, e incorpora nuevas problemáticas como centrales para desarrollar nuevas cartografías a partir de las/los sujetos y



sus acciones. La estructura de contenidos del Área está comprometida con la formación ética y política del estudiantado, procura aportar herramientas conceptuales e instrumentales para habilitar el ejercicio de la crítica sobre la 'cuestión social', la intervención autónoma y el ejercicio de ciudadanías activas y plenas. (Resolución N° 1463/2018).



Para pensar nuestra acción ético-política, el aula es considerada como uno de los espacios públicos, quizás el primero, de actividad política y una trinchera desde donde visibilizar que las prácticas sociales son colectivas y recurrentes, generadoras de subjetividad social, y objeto de acción ético-política pues permite reconocerse en el mundo, decidir cómo evaluarlo y qué hacer con él.

Para ello se adopta la propuesta de Siede (2007, s/d) de pensarse en las prácticas pedagógicas desde una lógica de problematización-conceptualización, que genera apertura en las clases al apelar al mundo de representaciones/significaciones que tiene cada estudiante, con el objetivo de confrontarlas con los conocimientos y saberes curriculares, habilitando la toma de posiciones y el desarrollo del pensamiento autónomo.

Es importante entonces planificar la enseñanza a partir de las prácticas y concepciones de la vida social del estudiantado, problematizarlas y construir saberes que analicen situacionalmente dichas prácticas y desafíen el poder explicativo de enfoques y categorías disciplinares,

Generar a partir de la problematización el conflicto cognitivo, entendido como la búsqueda de respuestas más abarcadoras y argumentativamente sustentables, es el motor metodológico de estas propuestas que tensionan y confrontan, tanto las informaciones disponibles como las categorías de análisis con las que se inicia el proceso de aprender y conocer. (Resolución N° 1463/2018).

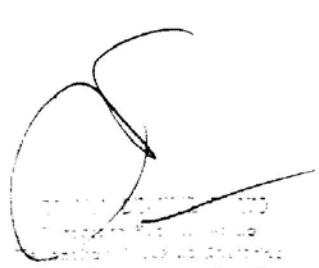
Las propias prácticas se conforman como locus de conocimiento político pedagógico y didáctico situado cuando ponemos en diálogo nuestros conocimientos y saberes, con los de las/los estudiantes, sus territorios, sus contextos, sus intereses y deseos. El trabajo colaborativo es el eje de la construcción de propuestas formativas emancipatorias, lo que implica un cambio en la cultura política, epistémica, pedagógica y ética, en y desde las aulas.

## ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

En pos de vislumbrar algunas orientaciones didácticas desde las cuales comenzar a elaborar materiales de la enseñanza desde estos marcos epistémicos, políticos y pedagógicos, resulta necesario partir de la reflexión acerca de la diversidad de concepciones como parte del proceso de problematización. Esto permite el posicionamiento respecto de la existencia de múltiples experiencias, múltiples saberes y múltiples prácticas.

Desde esta posición ético-política se debe reconocer y conceptualizar las relaciones sociales generadas en la búsqueda de realización de las necesidades, como punto de partida para historizarlas. Entonces, se debe realizar el análisis y comparación de los diversos pueblos en sus periodizaciones y territorialidades a partir de las categorías resignificadas a la luz de las epistemologías "desestabilizadoras", dejando de lado la mera descripción que resta posibilidades de análisis y no procura una problematización en horizontes témporo-espaciales.

Trabajar con diversidad de recursos y fuentes de información como estadísticas, fuentes periodísticas- orales y documentales-, materiales audiovisuales, producciones artísticas, obras literarias, entre otras, y estrategias metodológicas como estudio y comparación de casos, ateneos de debate sobre temas controversiales y otros, viabilizan procesos de problematización y de conceptualización.



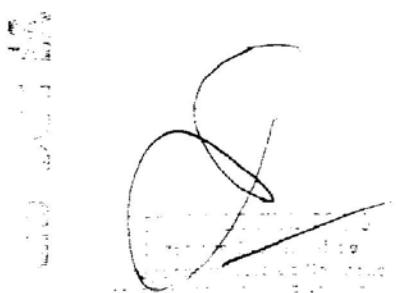
Los proyectos de trabajo colectivo a partir de problemas, aportan desde la multiplicidad de saberes y prácticas, la posibilidad de la democratización del conocimiento. A la vez producen una ruptura en los espacios-tiempo de la clase y el tiempo universal calendárico, lineal y gregoriano.

Este proceso de reconocimiento, análisis y problematización debe realizarse abordando una concepción compleja de sistema capitalista-patriarcal-colonial y moderno.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AAVV (2018). Documento de Perspectivas Diseño Curricular Resolución N° 1463/2018. Neuquén. Argentina.
- AAVV (2018). *Documento de Área de Ciencias Sociales, Políticas y Económicas, Diseño Curricular Resolución N° 1463/2018*. Neuquén. Argentina.
- Agamben, G. (2011). *¿Qué es un dispositivo?* Revista Sociológica. Año 26, Número 73, pp. 249-264. Recuperado en: <https://www.sociologicamexico.acz.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/112/103>
- Agenjo Calderón, A. *Repensando la economía feminista*. Buenos Aires, Argentina. Revista de Economía Crítica, nº22, segundo semestre 2016, ISSN 2013-5254
- Blosch, Ernest (1995). *The Principle of hope*. Cambridge. Inglaterra. MIT Press.
- Castro Gómez, S. (2007). *Descolonizar la universidad. La hibrys del punto cero y el diálogo de saberes*. En Castro-Gómez y Grosfoguel (2007). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá. Colombia. Siglo del Hombre Editores. Recuperado en <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libros/147.pdf>.
- Edelstein, G. (1997). *La reflexión sobre las prácticas. Algo más que un lema*. Córdoba. Argentina. Mimeo,
- Federici, Silvia (2004). *Caliban y la bruja. Mujeres, cuerpos y acumulación originaria*. Madrid. España. Traficante de Sueños.
- Federici, Silvia (2013). *Revolución en punto cero. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Madrid. España. Tinta limón.
- Fraschina y Kelstenboim (coord) (2014). *Economía política*. Buenos Aires. Argentina. Ed. Maipue.
- Gorz, A. (2000). *Metamorfosis del trabajo*. Madrid. España. Editorial Sistema.
- Lander, E. (Comp) (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Caracas. Venezuela. Ed. Ciccus-CLACSO.
- Lugones, M. (2008). *Colonialidad y género*. Tabula Rasa, Núm. 9, julio-diciembre, 2008, 73-101. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Bogotá, Colombia. Disp. en: <http://www.redalyc.org/articulo.ox?id=39600906>
- Mignolo, W. (2007). *El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto*. En Castro-Gómez, Santiago y Ramón Grosfoguel (Edit.) (2007). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Siglo del Hombre Editores, Bogotá, 25-46. Recuperado en: <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>.
- Mignolo, W. (2003). *La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad*. En Lander, Edgardo (Comp.) (2003). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Caracas. Venezuela. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FACES-UCV). Instituto Internacional de la UNESCO para la educación superior en América Latina y el Caribe (IESALC).
- Nobre, Nalu y Moreno. (2015) *Las mujeres en la construcción de la economía solidaria y la agroecología*. Textos para la acción feminista São Paulo. Brasil. Publicación de SOF – Sempreviva Organização Feminista.

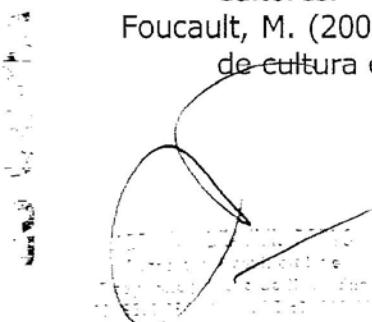




- Nahuel, Jorge (Comp.) (2013). *Huellas y senderos, informe final de los resultados del relevamiento territorial, histórico, social y cultural de la comunidad mapuce Lof Paichil Antriao*. Newken. Puel Mapu. Editado por ODHPI.
- Nahuel, María Laura (2019). *Radical Cartographies and New Territorialities: Explorations from Latin America*. Texas. Estados Unidos. Editada por Bjorn Sletto, University of Texas Press.
- Nogué, Joan (2006). *Geografía Política*. En Hiernaux, Daniel. Lindón, Alicia (dir). (2006). *Tratado de Geografía Humana*. México. Editorial Anthropos.
- Quijano A. (2000). *Colonialidad del Poder, eurocentrismo y América Latina*. Recuperado en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar>
- Perez Orozco, A. (2014). *Subversión feminista de la economía*. Madrid. España. Traficantes de sueños.
- Santos, Boaventura de Sousa (2009). *Una epistemología del sur: la reinvención del conocimiento y la emancipación social*. México DF. México. Clacso.
- Siede, I. (2007). *Hacia una didáctica de la formación ética y política*. En Siede, I. Y G. Schujman (Comp.) (2007). *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Buenos Aires. Argentina. Aique.

### BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA

- AAVV (2008). *Imperio, multitud y sociedad abigarrada*. La Paz. Bolivia. Muela del diablo editores.
- Aguilera, F y Alcántara, V (comp.) (2011). *De la Economía ambiental a la economía ecológica*. Barcelona. España. Ed. ICARIA.
- Agra Romero, M. X. (2007). *Ciudadanía, Feminismo y Globalización*. Recuperado en: <https://www.labrys.net.br/labrys10/espanha/agra.htm>.
- Alemán, J. (2016). *Horizontes neoliberales en la subjetividad*. Buenos Aires. Argentina. Grama.
- Alonso, Zurbiggen, Herczeg y Lorenzi (2007). *Las grietas, entre el conocimiento y la ignorancia: apuntes para la problematización de la 'normalidad' en las escuelas*" presentado en las I Jornadas Nacionales de Investigación Educativa. Mendoza. Argentina.
- Astrada, C. (1968). *La Génesis de la dialéctica*. Buenos Aires. Argentina. Juarez Editor S.A.
- Castro Gómez, S. (2007). *Decolonizar la Universidad. La hibrys del punto cero y el diálogo de saberes*. En Castro Gómez, S. Y Ramón Grosfoguel (2007). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogota. Colombia. Siglo del Hombre Editores. Recuperado en: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libros/147.pdf>.
- Colectivo simbiosis y Colectivo situaciones (2011). *De chuequistas y overlockas. Una discusión en torno a los talleres textiles*. Buenos Aires. Argentina. Tinta Limón.
- De La Garza Toledo, E. (Coord) (2000). *Tratado Latinoamericano de Sociología del Trabajo*. México Distrito Federal. México. Fondo de Cultura Económica.
- Dussel, E. (2015). *16 Tesis de economía política*. México DF. México. Siglo XXI.
- Duque, C. (2010). *Judith Butler y La teoría de la performatividad de género*. En Revista de Educación & pensamiento.
- Escolar, M. (1996). *Geografía y educación media. La esperanza y el poder de los hechos consumados*. En Revista Geographikos N°7. 2do.semestre de 1996.
- Foucault, M. (1999). *El cuidado de la verdad*. En Estética, ética y hermenéutica. Barcelona. España. Paidós.
- Foucault, M. (2010). *Las palabras y las cosas*. Villa Ballester. Argentina. Siglo veintiuno editores.
- Foucault, M. (2006) *Seguridad, territorio, población*, Buenos Aires. Argentina. Fondo de cultura económica





- Grosfoguel, R. (2013). *Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemocidios del largo siglo XVI*. Recuperado en <http://www.revistatabularasa.org/numero-19/02grosfoguel.pdf>.
- Grosfoguel, R. *Descolonizando los paradigmas de la economía política: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global*. Recuperado en <https://es.scribd.com/document/347359249/Transmodernidad-Pensamiento-Fronterizo-y-Colonialidad-Global>
- Guattari, F. (1980). *Mil mesetas*. Barcelona. España. Editorial Pre-textos .
- Hobson, J. (2006). *Los orígenes orientales de la civilización occidental*. Barcelona. España. Ed. Crítica.
- Korol, C. (2007). *La educación como práctica de la libertad. Nuevas lecturas posibles*. En KOROL, Claudia (Comp.) (2007). *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular*. Buenos Aires. Argentina. El Colectivo, América Libre.
- Lanz Rodriguez, C. (2011). "Buen vivir": una opción para cambiar el modo de vida. Recuperado en <https://www.aporrea.org>.
- Mc Laren, P. (1984). *La vida en las escuelas*. México DF. México. Ed Siglo XXI.
- Marañón Pimentel, B. (2014). *Buen vivir y descolonialidad: crítica al desarrollo y la racionalidad instrumentales*. México DF. México. UNAM, Instituto de Investigaciones Económicas.
- Max Neef, M. (1993) *Desarrollo a escala humana*. Montevideo. Uruguay. Ed Nordan-comunidad.
- Mouffe, C. (2011). *En torno a lo político*. Buenos Aires. Argentina. Fondo de Cultura Económica.
- Piciñam, M. et al. (2010). *Propuesta para un KVME FELEN MAPUCE*. Newken, Puel Mapu. Neuquén, Argentina. Gráfica Althabe.

## ÁREA CIENCIAS NATURALES

### FUNDAMENTACIÓN

La Escuela Secundaria es una unidad pedagógica que cobra sentido al desplegar los conocimientos y saberes a lo largo de ambos Ciclos, por lo tanto, la Formación General del Ciclo Orientado propone dar continuidad a lo trabajado en el Ciclo Básico Común y Enlace Pedagógico e Interciclo<sup>79</sup> a los fines de ampliar y profundizar los conocimientos y saberes concernientes a las disciplinas del Área.

La enseñanza de las Ciencias Naturales en tanto ciencia escolar<sup>80</sup> considera los conocimientos y saberes como factores de inclusión y no de exclusión. En su construcción histórica se puede observar que el conocimiento científico fue pensado para algunas personas y restringido a ciertos contextos o élites. La ciencia escolar se diferencia del conocimiento construido por las sociedades científicas en su carácter democratizador con horizontes de emancipación. Se trata entonces de una enseñanza de las Ciencias Naturales para todos y todas que garantice las condiciones de acceso, permanencia, egreso del sistema educativo y, que también considere las múltiples culturas y contextos.

Los procesos de construcción de significados individuales son resultados de construcciones colectivas situadas en las relaciones e interacciones de las/los estudiantes entre ellos y con los conocimientos y saberes. Entonces, "El sentido social de formar para el ejercicio de una ciudadanía crítica es entendido como una tarea político-pedagógica que tienda a la formación de una persona ético-política en busca de otro orden económico, social y político posible"<sup>81</sup> (p. 35). Es necesario para ello,

79 Resolución N° 1463/2018.

80 Ver documento de Ciclo Básico Común.

81 Resolución N° 1463/2018.



RESOLUCIÓN N° 1044  
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



promover el desarrollo del pensamiento crítico para problematizar, cuestionar, detectar inconsistencias o el uso engañoso de "verdades acabadas", educar para la vida y la ciudadanía desde la dimensión de la ciencia como actividad humana.

La ciencia escolar que se propone enseñar desarrolla conocimientos situados, puesto que ellos reconocen el lugar subjetivo y político de enunciación. Además de exaltar positivamente su carácter parcial ya que "no buscamos la parcialidad porque sí, sino por las conexiones y aperturas inesperadas que los conocimientos situados hacen posible" (Haraway, 1996, p. 339). Los conocimientos producidos por la ciencia son parte de las culturas y están atravesados por factores económicos, políticos y éticos, entre otros. Además, pueden presentar cambios y estancamientos, son producciones colectivas contextuales, inmersas entonces en redes de poder/saber.

La finalidad de la enseñanza de las Ciencias Naturales en la Formación General es lograr la alfabetización científica para la formación de las ciudadanías, para la consecución de prácticas democratizadoras y transformadoras, para participar como ciudadanos responsables en la toma de decisiones sobre asuntos públicos y polémicos. La educación en ciencias debe tender a la construcción de sociedades más justas, a generar horizontes de igualdad, a colaborar con los procesos de simbolización para mirar el mundo desde la complejidad, aportar relatos desde las perspectivas de los derechos humanos, la ambiental, de género, la intercultural y la inclusión que propone este diseño, a promover espacios de encuentros, al disfrute y el placer en torno al conocimiento. En síntesis, educar para la vida. En tal sentido, Paulo Freire (2005) expresa,

Es necesario que la educación esté – en su contenido, en sus programas y en sus métodos – adaptada al fin que se persigue: permitir al hombre y a la mujer llegar a ser sujeto, construirse como persona, transformar el mundo, establecer con otros hombres y mujeres relaciones de reciprocidad, hacer la cultura y la historia (...) una educación que liberte, que no adapte, domestique o sub juzgue. (p. 39).

En la Formación General del Ciclo Orientado se articulan los saberes y conocimientos vinculados al cuerpo humano, a la construcción de corporalidades en contextos en los que se requiere de una mirada crítica para habitar actitudes que tiendan a la salud integral. Por otro lado, se da continuidad al estudio de la materia y la energía, se profundiza en los modelos que explican los niveles de organización moleculares, atómicos y subatómicos. Se propone una formación integral que permita principalmente dimensionar los modos en los que la materia y la energía se transforman en los niveles de organización presentes en el universo.

El abordaje de cada disciplina construye modelos teóricos acotados que permiten focalizar en el estudio específico del mundo natural. No obstante, todas responden a principios generales y comunes que dotan de coherencia al campo de conocimiento y que enriquecen la Formación General de las/los estudiantes ya que se pretende desnaturalizar la mirada acerca de hechos, fenómenos y procesos que se vivencian en la cotidianidad.

El avance de la ciencia tiene repercusiones en el desarrollo de tecnologías, pero también en nombre de las ciencias se ha normalizado, patologizado, se han invisibilizado investigadoras, se han clasificado insistentemente los cuerpos y determinado que unas existencias sean más válidas que otras, por lo que se propone generar miradas críticas, reflexivas y propositivas al respecto de las representaciones de los cuerpos que se trabajan en las Ciencias Naturales. Por ejemplo, las luchas por la despatologización de las identidades trans en Argentina, lograron la sanción de la Ley 26743 de Identidad de Género, en el año 2012, mientras que recién en el 2018, la Organización Mundial para la Salud (OMS) eliminó a la transexualidad de la lista de enfermedades de salud mental.





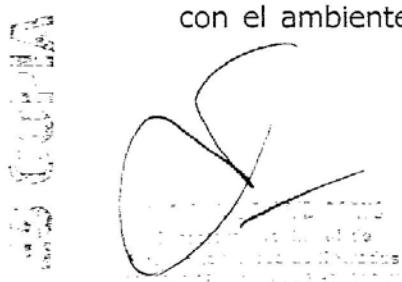
Históricamente se ha enseñado que los cuerpos se determinan por datos biológicos, que son saludables en ausencia de enfermedad o en una situación ideal de equilibrio. Hoy, la salud se vincula a la posibilidad de salirse de una situación de opresión. La construcción de los cuerpos es entonces social y natural. En este paradigma convergen aportes de la Medicina y la Sociología crítica para abordar una Educación en Salud Integral desde el modelo de la educación popular, enfatizando en la influencia de los factores sociales, ambientales y en la desigualdad económica que experimentan las personas y los grupos sociales a los que pertenecen. Al respecto Fainsod y Busca (2016) explicitan que, "...no se trata de ni ausencia de enfermedad ni de un estado equilibrado de bienestar, sino de la capacidad de salir del lugar de sometimiento a una autoridad que normativiza sus vidas, casi omnipotente y arbitraria" (p. 48).

### PROPOSITOS

- Profundizar los análisis referidos a las concepciones de naturaleza, de corporalidades, de salud, de hechos, fenómenos y procesos físicos y químicos a través de abordar problemáticas que posibiliten ampliar las miradas para evitar dogmatismos, euroantropoandrocentrismo, reduccionismo científico y/o la fragmentación de conocimientos y saberes propuestos por la ciencia colonial.
- Promover el desarrollo de dispositivos comunicacionales a través de la búsqueda de información, de hipotetizar, reflexionar, argumentar, discutir, debatir, describir, explicar, fundamentar y experimentar, para desplegar la oralidad, la escritura, el lenguaje visual y corporal, para potenciar también el trabajo grupal en el Área de Ciencias Naturales.
- Favorecer la construcción de conocimientos y saberes relacionados a los niveles de organización celular, tisular, orgánico y sistemas de órganos presentes en el cuerpo humano para comprender las funciones biológicas de manera integrada, vinculadas a la biodiversidad y a la idea de cuerpo territorio.
- Ampliar los conocimientos y saberes sobre los fenómenos físico químicos contextuales, a partir de profundizar la explicación de la dinámica de los materiales en los niveles moleculares, atómicos y subatómicos, y de analizar las variables como temperatura, presión, concentración y volumen, para construir una mirada integradora que evite lecturas unidireccionales y estáticas en el Área de las Ciencias Naturales.
- Propiciar la incorporación de una perspectiva socio histórica y colectiva de la salud integral centrada en los derechos humanos a través de incorporar la perspectiva de género y sexualidades, para superar la lógica hegemónica, la mirada biomédica, fragmentada e individual de la salud.

### OBJETIVOS

- Construir conocimientos y saberes vinculados a hechos, procesos y fenómenos biológicos, físicos y químicos a partir de analizar problemáticas complejas para desnaturalizar la mirada y construir modelos explicativos situados en el Área de Ciencias Naturales.
- Construir colectivamente herramientas comunicacionales para ampliar las posibilidades de expresión, a partir de analizar información de diferentes fuentes, registrar los procesos, comparar y evaluar variables, analizar datos, elaborar hipótesis e inferencias, re/organizar la información obtenida, realizar y/o diseñar procedimientos experimentales, utilizar diferentes escalas de medida de tiempo y espacio, reflexionar y debatir acerca de diferentes fenómenos naturales.
- Conocer la estructura y el funcionamiento del cuerpo humano a partir de establecer tramas entre los sistemas de la nutrición, de coordinación, de relación con el ambiente y de la continuidad de la vida para comprender el complejo





entramado socio natural que construye las corporalidades situadas y las lógicas decoloniales del cuerpo territorio.

- Comprender fenómenos físico químicos contextuales, a partir de vincular las propiedades de los materiales con la estructura y los cambios que en ellos se producen para construir una mirada crítica e integradora que contemple tanto los ciclos biogeoquímicos en los ambientes como los procesos industriales.
- Desarrollar una actitud crítica y propositiva sobre temáticas sociocientíficas que vinculan la biología humana, la salud integral y las actividades industriales, que trascienden el ámbito de las Ciencias Naturales, desplegando una mirada ambiental, que se sobreponga al racismo, al clasismo, a la discriminación, a la heterosexualidad como régimen político y a las perspectivas euroantropoetnoandrocéntricas.
- Identificar los estereotipos sociales y su vinculación con el modelo biomédico/naturalista tradicional que atraviesa la cultura actual para problematizar la idea de naturaleza, de salud, de bienestar, de corporalidades hegemónicas y del consumo a fin de habilitar otras perspectivas inherentes al buen vivir.

### NÚCLEOS PROBLEMÁTICOS DEL ÁREA

- El estudio de los sistemas complejos como el Universo, el planeta Tierra, los Seres Vivos, los Sistemas Materiales y los compuestos químicos en procesos de cambios e interacciones múltiples y constantes en una red de relaciones naturales y sociales.
- Los seres vivos, la materia y la energía, sus manifestaciones físicas, químicas y biológicas, caracterizaciones y análisis a partir de problemáticas complejas.
- El carácter histórico y social de las Ciencias Naturales, los puntos de encuentro y tensiones con las tecnociencias, las tecnologías de género, la salud, las sexualidades, la industria, el ambiente y el devenir de la mirada decolonial para pensarnos como territorio de luchas interseccionales.

### CARACTERIZACIÓN DE LOS ESPACIOS CURRICULARES

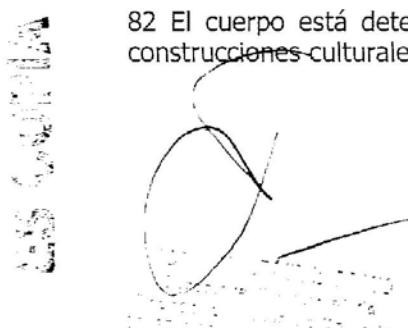
Los espacios curriculares pertenecientes a cuarto y quinto año son:

- **CIENCIAS BIOLÓGICAS**

Este espacio curricular debe ser considerado con un enfoque integrador a partir de una mirada holística socio histórica ya que coexisten diversas perspectivas que permiten realizar el estudio tanto de los distintos niveles de organización del organismo humano bajo diversos enfoques complementarios como por ejemplo incluyendo la perspectiva cultural. En la enseñanza actual, desde la mirada morfo-fisiológica se busca comprender las estructuras que conforman a los organismos en relación con los procesos que hacen a su funcionamiento y se avanza desde el estudio de órganos y tejidos hacia la explicación celular y molecular que implica mecanismos físicos y químicos. Romper con este enfoque implica considerar la integralidad del sistema en constante interacción e interdependencia con los ambientes. Posibilita al estudiantado acercarse al estudio del cuerpo/territorio<sup>82</sup> a través del establecimiento de relaciones, de características individuales, de la diversidad, de vinculaciones, de la dinámica de los sistemas con una mirada integradora y abarcativa al desplegar modelos explicativos más complejos y potentes.

- **EPA: FÍSICA/QUÍMICA**
- **FÍSICA**

82 El cuerpo está determinado no sólo por el establecimiento de factores biológicos; sino por las construcciones culturales que subyacen a la idea del espacio, lugar, territorio, comunidad y contexto





• **QUÍMICA**

Este espacio curricular está contemplado tanto para 4º como para 5º año, por ello, se propone los mismos núcleos para ambos años. Con el abordaje mediante el trabajo pedagógico en EPA, "...a los efectos de resguardar la complejidad de los conocimientos y saberes seleccionados y las garantías de aprendizajes holísticos y comprensivos"<sup>83</sup>. Para el caso del Bachiller en Educación, ambas asignaturas se presentan separadas con carga horaria particularizada. Para el caso del Bachiller en Matemática y Física, la Química además tiene un espacio curricular individualizado.

La enseñanza de la Química y la Física deben ser consideradas con un enfoque integral, contextualizado, a partir de problemáticas situadas, para la comprensión y el conocimiento de temáticas vinculadas a estas dos disciplinas, profundizando en las metodologías de trabajo propias de las Ciencias Naturales. Como así también, el análisis de algunos desarrollos y aplicaciones tecnológicas relevantes, con el fin de adoptar una actitud crítica y fundamentada ante los problemas que hoy plantea la relación ciencia, tecnología, sociedad y ambiente y, a su vez, favorecer la participación ciudadana en temas controversiales o bien para decidir sobre acciones que contribuyen al buen vivir.

Por ello, se debería evitar a que actividades en el aula queden reducidas a la resolución de problemas de "lápiz y papel" o bien la simple utilización de fórmulas, sino que el proceso de enseñanza y aprendizaje adquieran mayor valor al proponer la construcción de conocimientos y saberes de manera vincular a problemáticas.

• **SALUD INTEGRAL**

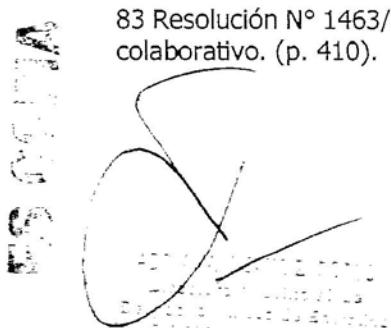
Este espacio curricular debe ser considerado con un enfoque socio histórico, constituye una mirada diferente a los conocimientos y saberes acerca de la salud/enfermedad, con un enfoque crítico y que se centra en la perspectiva de derechos, en la concepción cuerpo/territorio que rompe con la caracterización del Modelo Médico Hegemónico basado en las libertades individuales, como la libertad de elección, consignando que es una responsabilidad individual.

De acuerdo a los aportes de Menéndez (1988), citado en Del Cerro y Busca (2017) el Modelo Médico Hegemónico (MMH) consiste en "un conjunto de prácticas, saberes, y teorías generadas por el desarrollo de lo que se conoce como medicina científica, el cual, desde fines del siglo XVIII, ha logrado dejar como sulbalterno al conjunto de prácticas, saberes e ideologías que dominaban en los conjuntos sociales hasta lograr identificarse como la única forma de atender la enfermedad legitimada tanto por la ciencia como por el estado" (pág.19), en virtud a ello, se propone el enfoque anteriormente mencionado.

**NUDOS PROBLEMÁTICOS DISCIPLINARES**

- El organismo humano presenta diferentes niveles de organización que se articulan para desarrollar las funciones de nutrición, coordinación, regulación, de continuidad de la vida y de relaciones en los ambientes sacionaturales. En el espacio curricular de Ciencias Biológicas se propone la construcción de conocimientos y saberes relacionados al cuerpo humano que dé cuenta de la complejidad del organismo en un contexto socio histórico determinado. Las funciones biológicas integradas constituyen modelos explicativos que posibilitan la comprensión de los procesos que intervienen en el intercambio de materia y energía en los ambientes. Si bien la nutrición, por ejemplo, participa

83 Resolución N° 1463/2018 Sobre la organización y características del trabajo pedagógico como trabajo colaborativo. (p. 410).



RESOLUCIÓN N° 1044  
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



principalmente en la circulación de materia y energía, no se trata de un proceso aislado del resto de las funciones vitales.

Las características de los seres vivos como la evolución, la constitución celular, las adaptaciones, la irritabilidad, el movimiento, el desarrollo, el crecimiento, la reproducción, se anclan en procesos metabólicos y homeostáticos complejos situados, que no pueden reducirse a funciones lineales ni aisladas. La interacción coordinada de los sistemas de órganos que participan en los procesos de captación, procesamiento de la información y elaboración de respuestas, involucran la regulación nerviosa y/o endocrina del organismo humano en tanto sistema abierto que habita una sociedad.

El estudio de las relaciones en los ambientes sionaturales y la continuidad de la vida considera tanto las prácticas culturales como los modelos explicativos de las Ciencias Naturales, por lo tanto, las estructuras y procesos vinculados a la reproducción humana se enmarcan en el reconocimiento de la multidimensionalidad de las sexualidades y de la importancia de la toma de decisiones responsables.

De la misma manera, los conceptos básicos de Genética pueden desarrollarse, por ejemplo, a partir de analizar el índice de abuelidad, de las investigaciones de criminalística, de la identificación de personas desaparecidas y/o del proyecto de genoma humano.

Las prácticas culturales también influyen en la construcción de corporalidades, en tanto sistema osteoartromuscular. Si bien se comparte una estructura histológica, anatómica y fisiológica los cuerpos son diferentes y la enseñanza de los mismos debe contemplarlo.

- La salud integral depende de la influencia de factores sociales y ambientales, requiere de una visión de participación personal y comunitaria con carácter crítico y emancipador en el cuidado y en la preservación de la salud.

El modelo médico hegemónico limita los conocimientos y saberes acerca de la salud integral a la clasificación y jerarquización de los cuerpos centrados solo en los factores biológicos, por lo que se propone un abordaje integrador, desde el buen vivir.

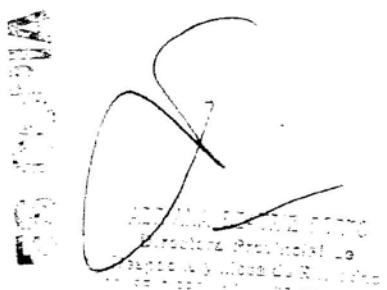
Las culturas construyen estereotipos de cuerpos saludables sustentados en el conocimiento científico, en las imágenes propuestas por el mercado y en modelos epistémico/éticos/políticos hegemónicos. Es así que, por ejemplo, un cuerpo esbelto, juvenil, moderno, feliz, seductor, magro, apto para el trabajo, se considera saludable, mientras que los que escapan a la norma por distintos motivos son patologizados, estigmatizados, medicalizados y/o criminalizados.

Resulta imprescindible ampliar la mirada a los entramados sionaturales que interpelan el biologismo ya que el cuerpo humano es más que la sumatoria de los sistemas de órganos, es más que el conjunto de funciones biológicas.

La perspectiva de género (como herramienta) para la interpretación, análisis e intervención en contextos educativos se nutre de feminismos y repercute en la agenda pública, en el trabajo de las instituciones de la salud y en la autopercepción de las corporalidades.

En tanto, las pedagogías feministas problematizan y despliegan dispositivos para la construcción de leyes y políticas públicas en torno a la educación y la salud, como otro relato de las resistencias que se viven en los sures.

La interseccionalidad en las experiencias de salud - enfermedad - atención permiten tejer tramas de análisis con los sistemas de violencia, con la heteronormatividad como régimen político, con el efecto de los mandatos sociales, con los diálogos intergeneracionales, con los derechos sexuales y



A handwritten signature in black ink, appearing to be a name, is written over a printed official stamp. The stamp contains the text "RESOLUCIÓN N° 1044" and "EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16".

reproductivos y con el lugar que tienen las emociones, el deseo y el placer en la vida de las poblaciones.

Los vínculos sexoafectivos, los embarazos, las diferentes maternidades y paternidades, la actividad física y la alimentación se vinculan a procesos sociohistóricos situados relacionados con la salud integral.

• **Materiales y reacciones químicas**

Los materiales se estudian considerando las propiedades vinculadas al sistema de partículas que los constituyen, a las reacciones químicas y al tipo de sustancias involucradas en ellas. Asimismo, la Fisicoquímica estudia las variables de temperatura, presión, concentración, volumen y trabajo presentes en los sistemas materiales y en sus transformaciones.

Las reacciones químicas que se pueden observar en situaciones cotidianas de procesos naturales, industriales y ambientales, involucran compuestos inorgánicos, orgánicos y/o biológicos. Los mismos presentan uniones interatómicas e intermoleculares que les confieren determinadas propiedades y, por ende, afectan sus características.

Los modelos propuestos por la ciencia escolar describen los procesos de conformación y desintegración de enlaces químicos, de transferencia de electrones, de hidrones y de colisiones entre partículas, entre otros. Además, es importante considerar que toda transformación de materia implica también una transformación de energía.

• **Energía y dispositivos de la tecnociencia**

El estudio integral de los fenómenos físicos y químicos que participan en las transformaciones energéticas requiere del análisis de las diferentes fuentes de energía, de los tipos de energías y de la utilización de bienes comunes involucrados para garantizar la matriz energética del país y de la región.

La radiación, el trabajo y el calor son modos de transferencia de la energía en los sistemas biológicos, físicos y químicos y el ambiente. La energía se transporta, se almacena, circula y se transforma.

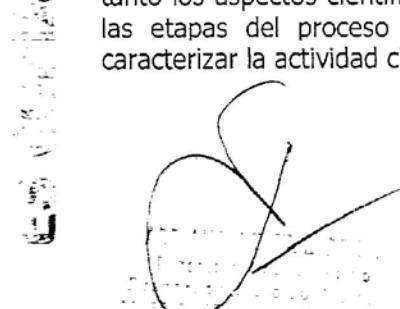
Las lecturas aportadas por la mecánica cuántica produjeron un cambio de paradigma en cuanto al comportamiento de la materia y la energía a principios del siglo XX. Esta teoría proporcionó fundamentos acerca de la constitución del átomo y del comportamiento de las partículas fundamentales de la materia.

Actualmente, los avances de las tecnociencias<sup>84</sup> posibilitan el desarrollo de una gran diversidad de materiales utilizados en la construcción de dispositivos de uso cotidiano como por ejemplo: el televisor, el horno microondas, el control remoto, los celulares, los satélites, entre otros. La Fisicoquímica brinda algunas herramientas conceptuales que permiten comprender el funcionamiento de estos artefactos y sus implicancias en nuestras vidas.

### CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA

La enseñanza de los espacios curriculares de las Ciencias Naturales del Ciclo Orientado se centra principalmente en la articulación de conocimientos y saberes con la finalidad enriquecer un enfoque integrador. Por esta razón, el trabajo desde el análisis de problemáticas complejas, ofrece la oportunidad para evitar las clasificaciones exhaustivas y la focalización en el despliegue lineal que considera que el aprendizaje es como una escalera, que va desde lo simple a lo complejo.

84 La noción de "tecnociencia" es concebida como un cuerpo de conocimientos integrados en los que tanto los aspectos científicos como los tecnológicos se presentan profundamente articulados en todas las etapas del proceso de construcción de conocimiento y aplicaciones, resulta apropiada para caracterizar la actividad científica contemporánea. (Massarini, A. 2014).



RESOLUCIÓN N° 1044  
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

En este sentido, la enseñanza de los fenómenos físicos, químicos y biológicos debe tener presente la contextualización de los compuestos químicos, considerando de qué materiales son partes, cómo se extraen, de dónde se producen para que no se aborden aisladamente a partir de fórmulas de obtención. Del mismo modo, se sugiere abordar los elementos químicos que lo constituyen y las lógicas extractivistas propuestas por el mercado. El aprendizaje significativo en torno al estudio de los materiales y de los compuestos químicos orgánicos, inorgánicos y biológicos se vincula a la circulación de los mismos en el ambiente, en la industria, en la cultura y/o en los seres vivos.

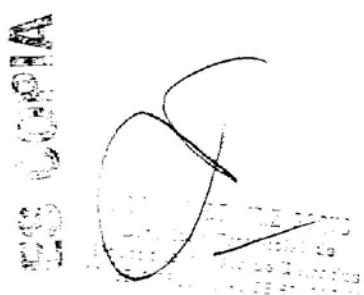
De esta manera, la enseñanza de la Biología propone desarrollar modelos explicativos que posibiliten un enfoque integral del organismo humano, es decir, que los conocimientos y saberes específicos no sean tomados como compartimentos estancos, descontextualizados y fragmentados como propone el enfoque órgano/función, descriptivo/comparativo. Sino que, se sugiere considerar la complejidad del organismo y su situación, en un contexto socio histórico determinado. De este modo, se desprende también la posibilidad de interpelar concepciones arraigadas en el determinismo biológico, se trata de analizar este tipo de representaciones que circulan en la sociedad y que muchas veces son promovidas por los medios masivos de comunicación y por discursos científicos y dogmáticos.

En este sentido, se espera que el alumnado desarrolle líneas de argumentación fundamentadas para poner en discusión y construir propuestas colectivas que no den lugar a la discriminación, al racismo, al sexism, ni a ninguna exclusión de la diferencia. El estudio del cuerpo humano permite, por un lado, un ejercicio de autoconocimiento y por otro, un ejercicio que nos ubique como mamíferos dentro de la biodiversidad, sin perder de vista que somos seres sociales y que las corporalidades no dependen sólo de lo biológico, sino que participan también los aspectos históricos, los culturales, los políticos y los socioeconómicos.

El desafío es diseñar dispositivos didácticos para la enseñanza y el aprendizaje en Ciencias Naturales, que superen la mirada sistémica, al estudiar situaciones cotidianas vinculadas a nuestro cuerpo considerando, por ejemplo, que la regulación hormonal no solo puede estudiarse desde la alteración que genera una enfermedad como la diabetes, sino que también puede abordarse desde el análisis de situaciones vinculadas al deseo y al placer, a la construcción identitaria de personas trans, entre otras.

En el espacio de Salud Integral se propone el abordaje interseccional, multicausal y multiefecto. Analizar las tramas de significaciones en relación a la salud- enfermedad - atención, sabiendo que la salud integral no responde a la acción de noxas únicas, que la salud no es un estado individual y que no todas las personas acceden a ella de modo similar. Para ello, se sugiere diseñar actividades grupales, que promuevan el debate, la argumentación, la búsqueda y análisis de información tanto de textos como de relatos personales, la construcción de saberes desde el lugar de enunciación de la diversidad, de acciones colectivas que posibiliten la reflexión de la autopercepción, de acciones de cuidado atendiendo los intereses de las/los estudiantes. Resulta imprescindible escuchar la multiplicidad de saberes con los que cuentan, de tal modo que facilite el diálogo, generando preguntas para reflexionar sobre las prácticas de cuidado a partir de, por ejemplo, analizar campañas vinculadas a la salud, los contextos en los que se generan, la población a la cual están dirigidos, el rol del estado en ello, el trabajo de las organizaciones sociales, entre otras variables.

Es importante tener presente que la enseñanza de la Educación Sexual Integral no solo se relaciona con la Salud Integral, sino que habita todos los espacios curriculares. Como sugerencia en el desarrollo de metodologías específicas se propone recordar que la sexualidad se encuentra ubicada en todo el cuerpo y que no se debe leer solo desde determinadas zonas del cuerpo. Es imprescindible poder diferenciar la genitalidad, la expresión de género y la construcción del deseo.



RESOLUCIÓN N° 1044  
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

Por lo expuesto, no nos referimos al análisis de casos, ya que esto implica analizar desde el extrañamiento, ubicarnos en lo que está corrido de un patrón, de lo normal, sino más bien trabajar considerando escenas en las que la complejidad se hace presente y de las que podemos estar siendo parte.

Así, el trabajo en el Área de Ciencias Naturales sugiere desplegar estrategias para construir modelos explicativos, formular preguntas, hipotetizar, establecer analogías, analizar datos, realizar y/o diseñar procedimientos experimentales, lecturas de textos específicos y de contextos que sitúan lo que trabajamos en el aula. Garantizar las instancias de colectivas de diálogo colabora en la organización de la información obtenida, en su problematización y sistematización.

Con respecto al estudio de teorías como la Mecánica Cuántica o la Relatividad es sugerido desde el impacto social que generaron. Por otro lado, se propone también analizar escenas y ejemplos en las que se puedan desarrollar explicaciones que, desde la física newtoniana o el electromagnetismo clásico, por ejemplo, resultan limitadas.

El trabajo sobre ejemplos concretos que correspondan a sustancias y reacciones reales, que describen transformaciones de materia y energía, que visualicen la información que pueda brindar una fórmula o una ecuación supere la mecánica tradicional de formuleo, cálculos, datos, situaciones ideales lejanas y nomenclaturas que no construye aprendizaje significativo cuando es descontextualizada desde una lógica sumatoria y clasificatoria.

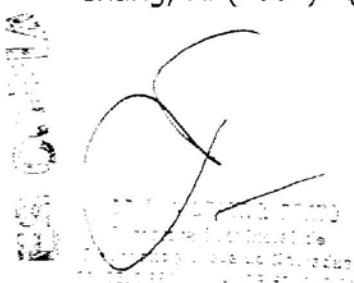
La asunción de una perspectiva integradora que interpele el flujo de información multimedial excesivo, que sistematice y decodifique posiciones políticas que en pos de la mirada hegemónica invisibiliza poblaciones minorizadas, permite incluir una posición crítica y propositiva que involucra directa o indirectamente conocimientos de física, química, biología y salud integral en asuntos sociocientíficos.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Izquierdo, M. (2007). ENSEÑAR CIENCIAS, UNA NUEVA CIENCIA *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, núm. 6, 2007, pp. 125-138. Barcelona, España Universitat de Barcelona, España Disponible en:  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324127626010>
- Fainsod, P. y Busca, M. (2017). *Educación para la salud y género*. CABA. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Harawei, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención y la naturaleza*. Madrid, España: Ed Cátedra.
- Massarini, A., Carrizo, E., Corti Bielsa, G., Lavagnino, NJ., Libertini, B., Lipko, P., Folguera, G., Schnek, A. La enseñanza de las ciencias en el contexto latinoamericano: un enfoque pedagógico orientado a la reapropiación social de la ciencia y la tecnología. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación Buenos Aires, 2014. Recuperado de: <https://www.oei.es/histórico/congreso/2014/memoriactei/943.pdf>

### BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA

- Atkins, P. y de Paula, J. (2008). *Química Física*. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana.
- Bertran Rusca, J., Núñez Delgado, J. (2002). *Química Física*. Barcelona: Ariel.
- Carranza, R., Duffo, G., Farina, S. (2010). *Nada es para siempre. Química de la degradación de los materiales*. Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Educación Tecnológica. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Chang, R. (2002). *Química*. México: McGraw-Hill.



RESOLUCIÓN N° 1044  
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

- González Del Cerro, C., Busca, M. (2017). *Más allá del Sistema Reproductor*. Rosario, Santa Fe. Argentina: Homo Sapiens.
- Levine, I., N. (2004). *Fisicoquímica Volumen 1*. Madrid, España: Mc Graw Hill.
- Morowitz, H. (2016). *La termodinámica de la pizza. Ciencia y vida cotidiana*. Barcelona, España: Gedisa.
- Tortorelli, M., del C. (2009). *Río de Vida*. Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Educación Tecnológica. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

ADMARIA BERNARDO ALBERTO  
Directora Provincial de  
Despacho y Gestión de Estadísticas  
CICSE. CICSE/01-108 ED. 1/10

## BACHILLER EN COMUNICACIÓN

### FUNDAMENTACIÓN

"El sentido está apoyado, sostenido, enmarañado en la cultura.  
Si la comunicación concierne a la significación del mundo,  
la cultura es la totalidad de sentido  
en la que las prácticas comunicacionales operan"  
Jorge Huergo, 2011

Esta fundamentación se inscribe en los lineamientos de los Marcos Sociopolítico Pedagógico y Didáctico General construidos por el colectivo docente de la Provincia del Neuquén desde un enfoque crítico, decolonial y emancipatorio, y profundiza y complejiza la propuesta del inter área de Comunicación presente en el Enlace Pedagógico Interciclo. El espacio específico de la orientación en Comunicación a partir de los fundamentos del Ciclo Orientado se inscribe en un paradigma crítico de formación, de carácter holístico, complejo y comprehensivo, que "entiende al mundo del trabajo como capacidad y potencia transformadora humana susceptible de otorgar sentidos no mercantiles a la vida, como ciudadanía que trascienda los límites liberales, desde una concepción de ciudadanía plurinacional y pluricultural".<sup>85</sup>

La Orientación en Comunicación define la Comunicación en términos de procesos de producción social de sentidos y de educación como procesos de formación de sujetos y subjetividades (Huergo, 2011, p. 3). El campo de la comunicación se trata de un campo en continua expansión y, a su vez, se encuentra en permanente pugna por lograr su legitimidad. En la búsqueda de su objeto de investigación y en el afán de desprenderse de las miradas instrumentalistas que contaminaron las miradas positivistas, el campo de la Comunicación ha hecho un largo recorrido en definiciones. Así como las Ciencias Sociales atravesaron diversos avatares determinados por luchas de poder-saber, imbricados en la legitimidad establecida por las ciencias naturales o ciencias duras, primando la imposición del conocimiento secular sistemático sobre la realidad desde la perspectiva del empirismo y del positivismo, el campo disciplinar de la comunicación fue también profundamente atravesado por estos avatares. Esto se manifiesta en que muchas veces necesite denominarse al campo como de "ciencias de la comunicación" cuando en realidad, la comunicación, desde su mirada transdisciplinaria intentando superar el imperativo de la disciplina, es mucho más que una ciencia.

La orientación en Comunicación se presenta como un espacio multidisciplinario, que invita a pensar la comunicación en términos de cultura y poder, de significación y hegemonía, de experiencia y proyecto: "El campo de la comunicación puede y tiene que jugar un rol importante para favorecer una más justa distribución de saberes y experiencias acerca de los procesos socio-históricos vinculados a la comunicación, para poder comprenderlos y elaborar estrategias de intervención". (Marco de Referencia de Bachiller en Comunicación Resolución CFE N° 142/2011) Este campo se encuentra delimitado en un espacio que vamos a llamar Comunicación/Educación,<sup>86</sup> donde la comunicación no se reduce a los medios y los mensajes, ni los medios se reducen a los medios masivos de comunicación, ni la educación se reduce a la escuela. Se

85 Aporte Distrital.

86 Huergo, Jorge (2000) Sostiene que al proponer "sustituir la cópula "y" de Comunicación y Educación, por la barra "/" (a la manera de Schmucler, 1984) lo que tenemos como propósito es significar: a) la recuperación de procesos b) el reconocimiento de los contextos históricos, socioculturales y políticos y c) la propuesta de algunas bases preliminares para la construcción de un espacio teórico transdisciplinario"

RESOLUCIÓN N° 1044  
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

entiende la importancia de superar el imperativo tecnológico de la comunicación que privilegia la herramienta técnica, para pensarla como un campo de investigación/acción y formación multidisciplinario que permite la reflexión desde el amplio espectro de un estudio sobre la Cultura y la Sociedad. Es central definir que el campo Comunicación/Educación es también un campo de acción y de intervención, con un posicionamiento ético-político hacia la emancipación.

Comunicación, entonces, "significa la capacidad táctica desde las prácticas culturales de apropiarse y resignificar, desde marcos político-culturales, las acciones estratégicas" (Huergo, 2001).

La Orientación en Comunicación en el Diseño Curricular aborda la comunicación en el entramado de la cultura escolar, problematiza la construcción de identidades y las nuevas formas de socialización y se propone y define en su campo estratégico de intervención comunitaria en acciones colectivas. En ese entendimiento pluridisciplinario es que se evita la "instrumentalización" que empobrece la comunicación y propicia que se la aborde como una "tranquilizadora disciplina técnica". (DGCyE, Dirección Provincial de Educación Secundaria, "Marco General Comunicación" Prov. de Bs. As.) Los diseños Curriculares que se presentan superadores en estos casos, han propuesto la vinculación con la Comunicación de manera innovadora, pero las más de las veces meramente instrumental.

### Comunicación y Educación: campo político estratégico

"Comunicación/Educación<sup>87</sup> significa un territorio común, tejido por un estar en ese lugar con otros, configurados por memorias, por luchas, por proyectos. Significan el reconocimiento del otro en la trama del "nos-otros". Significa un encuentro y reconstrucción permanente de sentidos, de núcleos arquetípicos, de utopías, transidos por un magma que llamamos cultura" (Huergo, 2001). La Comunicación aborda cómo se construyen esos sentidos, que siempre son sociales, que circulan en relación con ciertos discursos y prácticas socioculturales. Estos procesos se hallan insertos en las comunidades, adheridos en el tejido social dando cuenta de la importancia de quiénes son los/las que definen los sentidos, quiénes los disputan, cuál es la validez social del proceso y además qué papel articulan los medios masivos de comunicación. En esta síntesis, se problematiza no sólo el objeto de estudio, sino que se ensaya una manera de abordar las prácticas sociales y de pensar en ésta una acción estratégica para pensar tácticas de intervención.

Comunicación es un espacio transdisciplinario, movido por un campo problemático común con relaciones tensas más que por miradas disciplinares divididas. Al referirnos a Comunicación/Educación hacemos referencia también a procesos y prácticas que se dan en los contextos de interrelación entre la cultura y la política.

El horizonte político del campo reside en su adscripción a las luchas por la liberación, ese espacio de resistencia que genera también la homogeneización de las condiciones de explotación.

"Cabe reconocer todo un movimiento político-cultural vinculado a las radios populares y también educativas, que se vuelve necesario rescatar para comprender el posicionamiento presente. Experiencias como Radio Sutatenza en Colombia (desde 1947) o las radios mineras en Bolivia (fines de los 40), trazan las primeras vinculaciones entre alfabetización, educación formal y la educación popular. Estas experiencias primeras que trazan un mapa, la genealogía de la vinculación medios/comunicación /educación, se caracterizaron por construir lazos comunitarios y, en el caso de las radios mineras, generaron tejido colectivo, motorizaron la convocatoria a las asambleas populares, fueron parte de la lucha social". (Artiguenave, 2019, p. 26).

<sup>87</sup> Ibídém 3 De aquí en más nos referiremos al campo de esta manera Comunicación/Educación como quedó explicitado

RESOLUCIÓN N° 1044  
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

La relación Comunicación/Educación no se refiere a ámbitos predefinidos, el campo es más bien opaco atravesado por relaciones conflictivas y colectivas, relacionado a la experiencia y sus condiciones de producción inscripto en una trama. La topografía del campo comunicación/educación supone pensar a las problemáticas presentes en el territorio de Comunicación y Educación a partir de una mirada que entiende a la comunicación en la cultura como un proceso sólo comprensible, desde y en, las prácticas sociales de los sujetos históricamente situados.

### El Reduccionismo Medios/Comunicación

Esta perspectiva plantea la necesidad de dejar de considerar como paradigmas de interpretación de los procesos de comunicación lo que algunos autores denominan ideologicismo e informacionismo (Barbero, 2010, p. 221) en referencia a los estudios críticos de la ideología y a la teoría matemática de la comunicación, respectivamente. Ambos comparten los mismos supuestos: la noción de transmisión de información desde un emisor dominante a un receptor dominado, la idea de que la comunicación es transparente, que emisores y receptores comparten códigos idénticos y que del análisis de la codificación puede inferirse el efecto a producir en el receptor. Es necesario desentrañar esas formaciones geológicas de sentidos impuestos a lo largo de nuestra formación como sujetos, incluida la educación formal, porque en las escuelas se nos ha enseñado un único modelo comunicacional que asocia a la comunicación con "la información". Esta idea remite al clásico recuadro EMISOR/A-RECEPTOR/A, donde con suerte el RECEPTOR/A se convierte en EMISOR/A y realiza un FEEDBACK. (Marco de Referencia de Bachiller en Comunicación Resolución CFE N° 142/2011) Esta perspectiva no sólo hace que se reduzca el campo de problemas, sino que además ubica el papel de las audiencias como sujetos clave en el proceso de comunicación. Pero es dable problematizar que, si generamos una exagerada precaución acerca de esta reducción, corremos el riesgo de devenir en su opuesto: escamotear el rol de los medios en los procesos de generación de conocimientos y sociabilidad en la actualidad. Entonces, conviene no reducir la cuestión de los medios a problemas de "aparatos", "contenidos" o "mensajes", y prestar atención al carácter comunicacional de los medios: cómo se articulan con prácticas y procesos culturales, que también resultan potencialmente educativos, y cómo funcionan como agencias de interpellación para los sujetos, frente a las cuales los sujetos se reconocen (o no) y ante las cuales se forman o se educan.

La perspectiva tecnicista suele ser una de las más fuertes repetitivas conspiraciones contra los estudios de comunicación. La comunicación entonces, no constituye sólo el estudio de los medios de comunicación, ni reduce su abordaje al aspecto tecnológico. En este sentido, un modo de medir el paso de la concepción instrumental de la comunicación a su comprensión integral es entender que los medios tecnológicos remiten a nuevos modos de percepción y de lenguaje, nuevas sensibilidades y escrituras. Por ello, la novedad más importante de nuestro siglo no es la suma incesante de nuevas máquinas tecnológicas, sino un nuevo modo de relacionar los procesos simbólicos (culturales) y las formas de producción y distribución de bienes en lo que se ha dado en llamar la Sociedad de la Información. (Marco de Referencia de Bachiller en Comunicación Resolución CFE N° 142/2011).

Así como la comunicación "ha sufrido la parcialización de ser considerada un estudio de técnicas, su abordaje pedagógico como objeto de enseñanza también ha acompañado ese camino y ha sido reducido a la instrucción de técnicas. La propuesta es abordar las prácticas comunicacionales como un diálogo entre el uso y la reflexión" (Marco de Referencia de Bachiller en Comunicación Resolución CFE N° 142/2011), los colectivos y sus contextos, la hegemonía de los sentidos socialmente construidos y mediatizados por la tecnología de interlocutores omnipresentes.

Otro de los reduccionismos, desarrollado por Huergo en su ensayo sobre *Aproximaciones al campo*, es caer en un mero interpretacionismo, esta perspectiva podría ser definida con el concepto de Anthony Giddens de "retirada hacia el código", donde el exagerado interés (estructuralista y posestructuralista) por lo semiótico empaña el interés por lo social (Giddens, 1995). La perspectiva semioticista o hermeneuticista puede entramparnos en un olvido o una huida de la comunicación como práctica social y como praxis. Susan Sontag, en sus estudios *Contra la Interpretación*, propone un extenso análisis acerca de la interpretación propia del paradigma hermenéutico, y el afán cansador a veces de encasillar a la obra en sus meras interpretaciones desde diversas disciplinas. Esto no significa incurrir en otra huida, ahora del análisis semiótico. Pero sí -acaso- recorrer el hilo pragmático, que no sólo remite al medio de interpretación social, sino que además registra el uso que hacen de las fórmulas los interlocutores que se proponen actuar unos sobre otros. Y recorrerlo con el interés de la praxis del comunicador. (Huergo, 2011)



### PROPOSITOS

Problematizar los sentidos hegemónicos instituidos en los medios masivos de comunicación que hacen eco en los espacios públicos y privados donde la opinión pública sedimenta, valoriza y estigmatiza las categorías que construye de manera intencionada, pero recupera de manera natural.

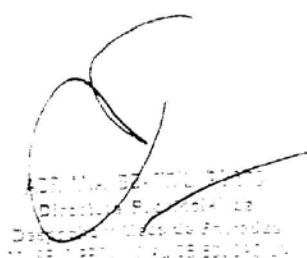
Promover espacios de comunicación democrática y participativa para que los/las estudiantes construyan espacios de participación colectiva en pos de un espacio de escucha y circulación de la palabra.

- Propiciar una voluntad de expresión como espacio de escucha, de circulación de la palabra y promoción de la propia expresión de los/las estudiantes.
- Debatir el rol del Estado en los procesos de democratización de la comunicación y en la promoción de ésta como un derecho humano fundamental.
- Construir un espacio de construcción colectiva en el contexto de los nuevos lenguajes de la comunicación.
- Proporcionar categorías de análisis que permitan pensar la comunicación desde un enfoque multidisciplinar.
- Propiciar prácticas institucionales que tengan el objetivo de recuperar y reflexionar sobre las experiencias pedagógicas significativas que los/las estudiantes de forma activa construyen colectivamente.
- Generar espacios para que el estudiantado identifique y analice la significación social y política de las prácticas comunicativas.
- Aportar recursos, propuestas didácticas y materiales de trabajo que pongan en contacto al estudiantado con diversos medios y formatos periodísticos (diarios, revistas, noticieros, documentales, etc.) y proponer un análisis crítico de la construcción de estigmas de clase, color y género que se construyen desde el discurso hegemónico de la sociedad heteropatriarcal moderna y capitalista.

### OBJETIVOS

Que las/los estudiantes:

- Se constituyan como actores críticos de la sociedad, cuestionando, poniendo en crisis y en valor los sentidos que construyen a diario para nombrar el mundo que los rodea. Poniéndole así sus propias palabras al mundo en un ejercicio de reescritura como el que propone Freire.
- Sean capaces de identificar las relaciones de poder en el entramado de la comunicación y los medios masivos de comunicación.
- Reflexionen acerca de la constitución de estereotipos que circulan en los medios masivos de comunicación y se resignifican en los espacios de encuentro.



- Reconozcan la comunicación como un derecho humano y los espacios de comunicación como acciones estratégicas de emancipación colectiva y comunitaria para que, en el ejercicio de apropiarse críticamente de los mismos, sean capaces de producir sus expresiones, sus mensajes, su mundo.
- Analizar y reconocer los procesos de comunicación que se producen de manera integral en el contexto de la cultura y la sociedad para poder intervenir sobre dichos procesos.

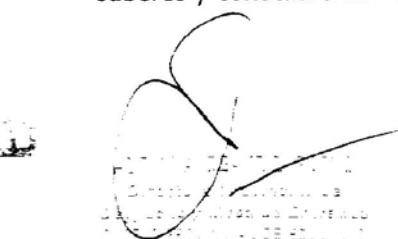
### NÚCLEOS PROBLEMÁTICOS

Comunicación y Medios se creó como inter área en confluencia con las áreas de Ciencias Sociales, Políticas y Económicas y Lenguajes y Producción Cultural. Estos puntos de encuentro y diálogo subrayan, en todo caso, la transdisciplinariedad con la que se constituye el campo de la Comunicación, la complicación propia de su definición y sus espacios de injerencia. Definimos en todo caso la Comunicación por oposición a sus reduccionismos, que rápidamente es el principal error en su categorización: anudar la comunicación a los medios, y los medios a la ideología.

El diálogo con las áreas de Ciencias Sociales, Políticas y Económicas, y Lenguajes y Producción Cultural se hace visible en la enunciación de sus Núcleos. Desde esta Fundamentación epistémica y pedagógica en el Ciclo Orientado devienen los siguientes núcleos problemáticos:

- El campo comunicación/educación es un campo político estratégico considerado como escenario clave para repensar las prácticas en pos de construir y reconocer sentidos sociales en clave crítica y emancipatoria; la configuración de redes de comunicación independientes trasnacionales y los medios independientes alternativos plantean conflictos con los flujos globales de información que difunden los medios de comunicación hegemónicos, intervenir en el contexto social latinoamericano y desnaturalizar la cultura del silencio en sectores oprimidos para promover, junto con ellos y ellas, instancias de toma de la palabra.
- La relación saber/poder. La dominación como un proceso de comunicación. La escuela como espacio de reproducción de saberes hegemónicos es puesta en cuestionamiento. Esta resistencia se materializa con la expresión de esas tácticas<sup>88</sup> (Huergo, 2001) que el saber popular articula desarrollando capacidades de invención colectiva que otorga nuevos sentidos a las prácticas sociales. La configuración de redes de comunicación independientes trasnacionales y los medios independientes alternativos plantean conflictos con los flujos globales de información que difunden los medios de comunicación hegemónicos.
- La comunicación no puede pensarse como un mero y único fenómeno de intercambio de mensajes, sino que debe ser abordada como proceso de producción de sentidos en el marco de la cultura y las interacciones sociales. Lejos de la perspectiva instrumental que acompañaba la ideología neoliberal y se centraba de una manera reduccionista en los medios y en los mensajes, en la utilidad de los dispositivos tecnológicos y, en última instancia, en el premio a la acumulación y al consumo, aquí se pretende centrar la atención en los intercambios entre los sujetos y entre éstos y las instituciones; es decir, en la construcción comunicativa de la realidad social y al encuentro y al aprendizaje

88 Huergo, Jorge (2001). Lo que articula lo educativo en las prácticas socioculturales. En Revista virtual Nodos de Comunicación/Educación, N° 2, La Plata, Centro de Comunicación y Educación (UNLP), noviembre de 2003 [www.revistanodos.com.ar](http://www.revistanodos.com.ar) El autor reflexiona sobre las acciones estratégicas que el saber popular articula, haciendo una distinción entre las tácticas y las estrategias. Las estrategias término utilizado para la guerra, tan propias de la hegemonía y dominación, las tácticas para el autor son los saberes y conocimientos que la acción popular desarrolla en un territorio que siempre es ajeno.



en diversidad.

- El derecho a la libertad de expresión no es un derecho declamativo, lo que implica contar con herramientas necesarias para ejercerlo y que debe garantizar el Estado. Democratizar el acceso a la información implica problematizar la creación de monopolios mediáticos que funcionan en detrimento de la libertad de expresión, la necesaria diversidad cultural y de sentidos, de la federalización de la información, y de la constitución y problematización de la comunicación inscripta en la cultura y de los sentidos hegemónicos que estos medios de comunicación construyen y naturalizan, convirtiendo así la libertad de expresión en libertad de empresa.
- La relación intrínseca medios/realidad. Este núcleo es un eslabón clave para pensar el campo. El sentido anclado en la cultura, pero tomado como dado y natural, donde los medios de comunicación cuentan la realidad y son portadores de verdades.

## ESPACIOS CURRICULARES

### Para 4º año

- Producción en Lenguajes
- Comunicación, Discursos y Producción de Sentidos
- Comunicación y Transformaciones Socioculturales del Siglo XXI
- Comunicación y Políticas Públicas
- Laboratorio de Medios
- EPA: Comunicación y Transformaciones Socioculturales del Siglo XXI / Comunicación y Políticas Públicas.

### PARA 5º año

- Producción en Lenguajes
- Comunicación, Discursos y Producción de Sentidos
- Comunicación y Cultura de Consumos
- Observatorio de Medios
- Comunicación Institucional y Comunitaria
- EPA: Producción de Lenguajes/Comunicación Institucional y Comunitaria

## DESARROLLOS DE LOS ESPACIOS CURRICULARES

### COMUNICACIÓN, DISCURSOS Y PRODUCCIÓN DE SENTIDOS

Si la escuela es un campo hegemónico de disputa de sentidos, contradicciones y rupturas, el ejercicio propio del campo de la Comunicación se enuncia como actor clave para operar en estos ejercicios de desnaturalizar sentidos hegemónicos, coloniales y opresores enmarañados en la cultura. Comprender las articulaciones entre cultura, comunicación y política en las formaciones hegemónicas, donde el proceso comunicacional, lejos de quedar reducido a un problema de medios de comunicación, es entendido como un proceso de producción social de sentidos. En esta línea, Martín-Barbero provoca un desplazamiento en los estudios culturales de la comunicación, al abandonar una perspectiva que pone énfasis en la comunicación como proceso de dominación. El campo de las mediaciones se halla constituido por los dispositivos a través de los cuales la hegemonía transforma desde dentro el sentido del mundo y de la vida cotidiana (cfr. Martín-Barbero, 1989, p. 207). Por esto mismo, en diferentes clases sociales, en diferentes culturales, se anudan los sentidos sobre política, sobre una idea en común de lo que es ser mujer, de lo que es ser joven. Estas cargas simbólicas operan en diferentes espacios y son construidos como naturales. El ejercicio clave que debe ejercer un espacio de Comunicación en la escuela, es promover



espacios que desnaturalicen estos sentidos culturales, que son retomados en los medios de comunicación como algo natural o algo dado.

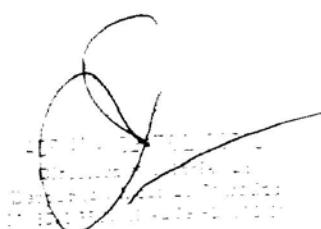
Se propone así, un espacio curricular destinado a abordar las problemáticas en relación a las experiencias sociales de comunicación e información en relación a la producción de discursos y sentidos.

### NUDOS PROBLEMÁTICOS

- Problematizar desde una perspectiva de clase, color y género de qué modos la dominación (antes que nada) se conforma en un proceso de comunicación, qué hace que existan elementos en los dominados que trabajan a favor del dominador y de la dominación (cfr. Martín-Barbero, 1998). La necesidad de promover espacios que desnaturalicen estos sentidos culturales, que son construidos, abordados, problematizados en los medios de comunicación. Los medios logran en este ejercicio naturalizar los sentidos como algo dado. La comunicación se plantea identificar, reconocer y propiciar espacios para el desarrollo de nuevos sentidos propios de las prácticas sociales y generadas a partir de la invención colectiva.
- Libertad de expresión como discurso de la burguesía para sostener la hegemonía social (Gramsci), a través de la Iglesia, Los Medios y la Escuela. Análisis de los estratos de la ideología (filosofía/ideas (de libre mercado)/sentido común (lluvia filosófica: "literatura, películas, canciones, propagandas, colores")/folklore (repetición de sinsentidos)<sup>89</sup>.
- Enfatizar en el sentido de re-pensar la escuela como territorio de resemantización. Entrar a la escuela, atravesar sus lugares, resultan claves de una propuesta que, desnaturalizando lo obvio, construya y re-apropie sentidos, que permita narrar la escuela desde el espacio con la significatividad anteriormente planteada y desde una perspectiva de clase, color y género, que pueda leer trayectos, escenarios y rituales institucionales. Problematizar también a otras instituciones. Qué cuestiones reproducimos sin pensar como rutina, tradición o ritual en el contexto de nuestras prácticas. Cómo se compone el ordenamiento simbólico de la iglesia, las cárceles, la justicia y la escuela.<sup>90</sup>
- Construir conocimientos desde una perspectiva crítica de clase, color y género que articule interpretación y transformación para conformar la mirada sobre el campo como un terreno estratégico. Porque pensar el campo como político estratégico implica promover prácticas tendientes a la producción colectiva de nuevos y emancipatorios sentidos y significaciones del mundo y la sociedad desde la comunicación y los entramados sociales. Producir condiciones que rompan con un estado de imposibilidad, generando herramientas simbólicas y materiales que permitan construir con otros horizontes posibles.
- Analizar las potencialidades de la imagen desde perspectivas de clase, color y género como estrategia para el reconocimiento de las identidades culturales en pugna en el ámbito de las instituciones educativas, y generar así el debate sobre los modos de producción de imágenes en la educación, en el contexto de la cultura en general y la cultura mediática en particular. Esta tensión se expresa, por un lado, en la pugna por el reconocimiento de las identidades y las estéticas culturales de los/las jóvenes y, por otro, en la brecha tecnológica materializada en los territorios y su andamiaje institucional. La imagen puede dar cuenta del sujeto social porque la imagen es una construcción social. La pretensión es convocar espacios donde la mirada ponga en juego las nociones de los/las jóvenes en las instituciones educativas sobre el territorio que habitan, recorren

89 Aporte Distrital Jornada 25 y 26 de julio CEPI N°1.

90 Ibídem 6.





## COMUNICACIÓN Y TRANSFORMACIONES SOCIOCULTURALES DEL SIGLO XXI

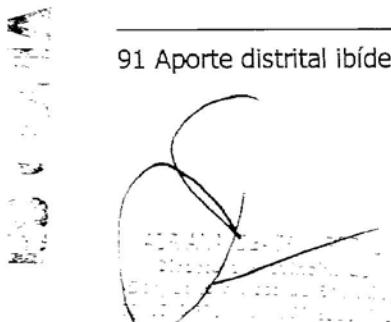
Comunicación y Cultura plantea el punto de partida en la cultura. Esto lleva a considerar que un discurso puede dar lugar a varias configuraciones de significado (construcciones que siempre son sociales), puesto que tanto en la producción como en la recepción inciden diversas variables (económicas, sociales, culturales, psicológicas, etc.) que van definiendo ciertos significados y clausurando otros. Esto no supone que exista una autonomía absoluta de los sujetos sociales en la definición de sentidos; por el contrario, hay determinaciones en el momento de producción que promueven algunos límites dentro de los que opera la recepción, así como existen condicionamientos –que no son absolutos– en los momentos de recepción. Es necesario entonces, trabajar sobre el plano enunciativo, hacer de los moldes una forma visible. Identificar las huellas o marcas enunciativas que nos ponen en el lugar de receptores pasivos frente a los conflictos que nos involucran.

### NUDOS DISCIPLINARES

Considerar la opacidad de los procesos comunicacionales, en tanto se encuentran mediados por relaciones de poder, por las asimetrías y desigualdades características del tejido social. Desde este enfoque, se incorporan como conocimientos de la Orientación fenómenos tales como las transformaciones sociales, económicas, políticas y culturales que se hallan ligadas a los avances en las tecnologías de la información y la comunicación y los diferentes lenguajes; las mediaciones tecnológicas de lo cultural; la preponderancia, el desarrollo y las características que asumen hoy las industrias culturales; la configuración de la cultura en tanto que cultura mediática; las prácticas culturales comprendidas como procesos de producción simbólica, y junto con ellas las nuevas dinámicas comunicacionales entre los sujetos, grupos, clases sociales, comunidades y países, entre otros.

- Un encuadre sociocultural y multidisciplinario en el que confluyen abordajes tecnológicos, sociales, políticos, lingüísticos, antropológicos, económicos y culturales. La multidisciplinariedad es “un camino metodológico para enfrentar la pérdida de las certidumbres teóricas en las ciencias sociales en general y las ciencias de la comunicación en particular”, con el agregado de que un conocimiento transdisciplinario es un conocimiento “multipolar, descentrado, ramificado y entrecruzado”, un conocimiento no lineal, no compartimentalizado, no cerrado e íntimamente vinculado con las nuevas formas expresivas, culturales y comunicacionales del siglo XXI. (DGCyE Diseño Curricular Educación Secundaria Orientación Comunicación, Bs. As.)
- La comunicación como una plataforma de encuentro de las ciencias sociales ante la crisis de paradigma que sufren estas tradicionales disciplinas desde

91 Aporte distrital ibídém 6 y 7.





finales del siglo XX. Esta es la razón que explicaría por qué, en el terreno comunicacional, buscan espacio problemáticas tales como la identidad, el género, la diversidad cultural, las nuevas formas de relación social, los lenguajes emergentes del uso de nuevas tecnologías, entre otras. Esto no significa que la Orientación pretenda abarcar la totalidad de la complejidad del objeto humano en sociedad, pero sí tomar conceptos y teorías de diversas ciencias que resultan pertinentes para el abordaje de los objetos teóricos que son de su incumbencia, ya que importantes cuestiones de orden económico, político, social, ideológico, cultural y estético forman parte de la temática propia de la comunicación.

Constitución del sistema capitalista patriarcal racista eurocentrónico colonial y moderno y las alteraciones en los modos del saber/poder. Del tiempo de la cosecha al tiempo del trabajo. La imprenta y la mediatisación de la cultura. Alteraciones en el sentido del tiempo. El tiempo productivo y el tiempo de ocio. El mercado avanza sobre el terreno en disputa, las fuerzas económicas se liberan de toda sujeción y los sujetos sociales ven mutar su categoría de ciudadano y trabajador a consumidor, buscando en este nuevo rol aquella satisfacción antes negada, liberados ahora a la búsqueda permanente de sus referentes semióticos.

### COMUNICACIÓN Y CULTURA DE CONSUMO

Se trata de una cultura posmoderna flexible, de verdades relativas donde los grandes metarrelatos pierden su capacidad aglutinante y dejan paso a breves juegos de los lenguajes igualmente válidos, posibles, coexistentes, consensuales. Una sociedad que se vuelve diversa, tolerante, fragmentada, fluida, rápida, en la que, impulsado por la transformación tecnológica, el espacio se ve sometido por el tiempo, y el tiempo reducido a lo fugaz, presente perpetuo, instante eterno, una cultura de la superficie, desde donde se puede entrar y salir sin trabas, sin dolor, una era de deslizamientos, suave, expresiva, de identidades cambiantes donde la permanencia adquiere valor negativo. (DGCyE Diseño Curricular Ed Secundaria Orientación Comunicación).

De la sociedad de la información a una economía de servicios. Del ciudadano al consumidor implica también repensar el consumo no como un acto de carácter irracional, compulsivo e inútil. Esta mirada es un lugar común, una simplificación similar a entender a los medios de comunicación como omnipotentes marcadores de conducta sobre mujeres y hombres. (García Canclini, 1991, p. 256). El consumo ni siquiera se trata ya de un fenómeno refugiado en determinados y minoritarios sectores sociales, sino que su cultura penetra en todos los espacios sociales desreguladamente, sin obligaciones de pertenencia, desinstitucionalizada. Como afirma García Canclini "no toda forma de consumo es interiorización de valores de otras clases. El consumo puede y habla en los sectores populares de sus justas aspiraciones a una vida más digna. No toda busca de ascenso social es arribismo" (Martin-Barbero, 1987).

### NUDOS DISCIPLINARES

El consumo es un espacio de diferenciación, pero también un espacio de encuentro y comunicación. Hechos sociales cotidianos como salir a comer, concurrir a un cine o ir de compras son prácticas de consumo vinculadas con la sociabilidad, tanto para incluidos como para excluidos, "consumir es intercambiar significados" señala García Canclini. Se requiere de un espacio pedagógico que, sin perder especificidad en el campo comunicacional, analice las categorías que dan cuenta de la profunda transformación del escenario actual desde donde se produce sentido.

El carácter vigente y poderoso de la cultura de consumo en la que las nuevas generaciones nacen y se desarrollan. Conocer las particularidades de esa construcción de sentido cultural que es el consumo, permite poner en acto una situación histórico-social que se supone natural. Amplía el abanico de actividades profesionales ofrecidas



al conocimiento de las/los jóvenes interesados en el fenómeno comunicativo, que no se resume simplemente en la actividad periodística. Actualmente, los departamentos de comunicación de empresas e instituciones constituyen un capital intangible de enorme valor para su funcionamiento, siendo su función articular comunicación interna e imagen.

- Entre las instituciones, el Estado, como construcción central de la modernidad y el mercado en el escenario central de esta modernidad por definición capitalista eurocéntrica y heteropatriarcal, avanza sobre el terreno. Las fuerzas económicas se liberan de toda sujeción y los sujetos sociales ven mutar su categoría de ciudadano y trabajador a consumidor, buscando en este nuevo rol aquella satisfacción antes negada, liberados ahora a la búsqueda permanente de sus referentes. Así, el viejo hombre prometeico de la modernidad que aspiraba a ser dios se transforma en los actuales hombres y mujeres que persiguen el disfrute y el placer por sobre otra motivación. (Maffesoli, Michel, *El Instante Eterno*. Buenos Aires, 2001) Se trata de una cultura posmoderna flexible, de verdades relativas.



### COMUNICACIÓN INSTITUCIONAL Y COMUNITARIA

Los sentidos socialmente construidos se construyen en la sociedad y por ende en la cultura. Lo educativo y lo comunicacional en espacios institucionales implica construir una mirada crítica sobre lo social. Pensar la comunicación en los espacios educativos, implica pensar el horizonte de transformaciones que propone la escuela. Es clave analizar la relación entre dos formas de organizar la transmisión de saberes y la socialización, como lo son la escolar y la mediática. Construir conocimiento desde una perspectiva crítica que articule interpretación y transformación, es importante para conformar la mirada sobre el campo como un terreno estratégico. Porque pensar el campo como político estratégico implica promover prácticas tendientes a la producción colectiva de nuevos y emancipatorios sentidos y significaciones del mundo y la sociedad. En este marco, Comunicación/Educación busca inscribir las prácticas educativas en las relaciones de poder y desarrollar formas pedagógicas que encarnen intereses políticos emancipadores. Producir condiciones que rompan con un estado de imposibilidad, generando herramientas simbólicas y materiales que permitan construir con otros horizontes posibles. Siguiendo a Foucault (2002) "las prácticas sociales están constituidas y condicionadas también por los relatos (...) que una cultura incorpora a los diferentes niveles de su "sentido común". Comprender así que los procesos políticos y las relaciones de poder no pueden ser consideradas de manera aislada, sino en la trama de procesos de comunicación traducidos en prácticas culturales, trabajando las más de las veces, en el fortalecimiento del poder de los dominadores y de las políticas de dominación.

### NUDOS DISCIPLINARES

"Comunicación significa la capacidad «táctica» desde las prácticas culturales de apropiarse y resignificar, desde marcos político-culturales, las acciones estratégicas" Jorge Huergo. Desde este posicionamiento se instala como horizonte político, ligado desde el campo comunicación/educación a las luchas por la emancipación. Las tácticas pensadas como acciones del sector popular, minando el territorio para resignificar las acciones estratégicas. Desde ese posicionamiento es necesario actualizar esos debates, como una matriz que se debe instalar cruzando todos los espacios, tensando, disputando e interpelando ya no solo a esas experiencias primeras, las de las organizaciones, las radios populares, los espacios de alfabetización, sino también en los espacios institucionales como la escuela, habitada las más de las veces por pensamientos eurocéntricos. Descolonizar nuestros pensamientos implica también abordar de manera diferente nuestras acciones de producción. Implica encontrar otros

RESOLUCIÓN N°

1044

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

modos de abordar lo popular donde no sea sólo un objeto de conocimiento, sino que busquemos los modos de hacerlos parte de los procesos de construcción de conocimientos, incluyéndolos, trabajando "con" y no "para", dejando que la matriz popular, sus marcos de inteligibilidad y prácticas sean parte integral en cada uno de los procesos. Lo popular más que un concepto, tiene que ser una matriz de producción (Artiguenave Dario, 2018).

- El campo de comunicación/educación escenario para la producción de conocimientos de saberes en torno a la comunicación, entendido éste como el campo político estratégico que condensa lo crítico y lo emancipatorio en clave decolonial. Principios teóricos, conceptuales epistemológicos y metodológicos de la comunicación popular, educativa y comunitaria. Reflexionar sobre la diversidad de enfoques y métodos de abordaje. Cuáles son los contextos histórico – políticos que dieron origen a estos conceptos y las experiencias que han impulsado su puesta en práctica. Cuál es la complejidad de los escenarios y debates actuales.
- Diversas formas de comunicación de los movimientos populares, y las organizaciones sociales y comunitarias, recorriendo conceptos como: participación social; intervención social; lo colectivo, popular y alternativo; organizaciones y redes sociales; investigación-acción; y lo político-pedagógico. Experiencias de algunas organizaciones sociales, comunitarias y populares y las perspectivas políticas de las prácticas comunicacionales en contextos sociales complejos y en transformación.
- La comunicación en las instituciones y organizaciones. Rasgos que hacen al funcionamiento de las instituciones y organizaciones. Las prácticas de comunicación en las organizaciones y comunidades. La significación del proceso comunicacional en la dinámica institucional. Análisis de la comunicación interna y construcción de culturas organizacionales e identidades institucionales. Vínculos entre las instituciones en el contexto social, regional, local y barrial.
- La comunicación y la comunidad. Caracterización general de la comunidad y la comunidad como ámbito de comunicación. El barrio como espacio de socialización y producción cultural donde lo barrial y lo comunitario tejen un sentido de solidaridad recuperando las nociones de clase, sexo y color con la que se construyen los sentidos hegemónicos.
- Organización y proyecto en la comunidad. Las organizaciones de la comunidad como actores colectivos de comunicación. Esfera pública, espacio público y comunicación comunitaria. La comunicación popular en América Latina y Argentina. La comunicación alternativa en América Latina. Características, intencionalidades y proyectos de la comunicación popular: generar participación, promover educación, democratizar la palabra, proteger y participar de la construcción de lo público, reconocer y fortalecer las identidades. La comunicación popular o alternativa en diferentes momentos históricos: las décadas de 1970, 1980, 1990 y 2000: características y posibilidades transformadoras de la comunicación. Las producciones gráficas y las radios populares, comunitarias y educativas. El video en la comunicación popular y comunitaria. Las nuevas posibilidades de comunicación mediadas por tecnologías y movimientos sociales. Realización de prácticas y experiencias en medios populares y organizaciones de la comunidad. Creatividad, expresividad, esteticidad y modos de interpellación en la ciudadanía crítica. La comunicación comunitaria, educativa y popular es una estrategia dialógica que potencia la palabra, la praxis popular ya que avala y permite la expresión de "otras voces" más allá de las dominantes. Vincula, a su vez, el campo comunicacional con el del trabajo político, que busca el protagonismo popular

RESOLUCIÓN N° 1044  
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

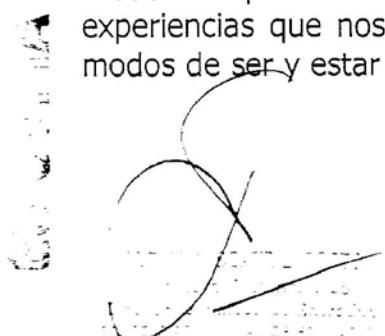


habida cuenta de los antagonismos sociales. Es así que la comunicación pertenece al orden del campo de lucha por la significación de la experiencia y la democratización de la voz y la palabra.

- El campo lo vamos definir a partir del reconocimiento de los sujetos de sus territorios y la complejidad de las configuraciones conceptuales que se nutren de las interacciones de diversos problemas y experiencias de luchas -de orden político- que se han desarrollado en el continente: a partir de los efectos de la colonización, las luchas por la emancipación popular de mediados de Siglo XX, los efectos de las políticas producidas por el desarrollismo bajo la denominada Alianza para el Progreso en los '60, los movimientos revolucionarios de los '60 y '70, las dictaduras de los '70/'80, los movimientos de alfabetización, los movimientos sociales de base, las peleas por la posesión de la tierra, los movimientos de recuperación popular indígena, el acompañamiento a colectivos migrantes, a aquellos que luchan por el reconocimiento de las identidades diversas, así como a las acciones vinculadas a políticas públicas socioeducativas propiciadas por los gobiernos de corte popular que se dieron en diversos países de la región en los primeros años de este siglo, y la resistencia a las políticas discriminatorias y de deshistorización de estos últimos años, entre otros. (Artiguenave Darío, 2019).
- Lo popular no está recortado en un espacio social específico de la cultura, sino que es un modo de producir sentido sobre/en la cultura. Por eso es preciso partir de un primer reconocimiento de época sobre lo popular que lo desplace de la idea de resistencia/subalternidad.
- La comunicación como un territorio de disputas. La comunicación como una dimensión de la cultura, de la acción política; una dimensión que es clave para construir junto a otros nuevos modelos económicos, políticos, culturales e incluso comunicacionales. Esta mirada político comunicacional recupera la perspectiva de los/las actores, reconoce la necesidad de aportar conocimiento para el fortalecimiento de la acción colectiva, y pretende construir un mapa propio en el camino de la emancipación y el cambio social. Ya lo dijimos: esta mirada de la comunicación no está divorciada de la mirada de la educación que sabe que nuestra formación se da en los múltiples espacios, relaciones, vínculos de nuestra vida cotidiana.
- La Educación Popular, al igual que la comunicación, es una perspectiva desde la cual construimos Conocimiento, Identidad y Organización. Cuando hablamos de Educación Popular nos referimos a una concepción que promueve la democratización de las relaciones, fortaleciendo espacios colectivos de interaprendizaje que posibiliten la autonomía de las personas. La educación popular se relaciona con la promoción del protagonismo: el derecho a participar en la construcción y la transformación de nuestro contexto; de la sociedad que queremos y deseamos. Es una propuesta que concibe el conocimiento como una construcción dialéctica, que parte de la práctica social de las personas, para profundizar en su análisis crítico y volver a la práctica con herramientas que permitan cierta creatividad y transformación. Esta pedagogía construye saberes críticos que permiten el fortalecimiento de la capacidad de decisión. Es fundamental la recuperación de los saberes propios: partir de ellos y así, junto a los/las docentes, construir conocimientos de manera colectiva.

### PRODUCCIÓN EN LENGUAJES

Producir experiencias en torno a los lenguajes que utilizamos para repensar estas experiencias que nos ponen en diálogo desde una perspectiva crítica con nuestros modos de ser y estar en el mundo. Es un espacio curricular que se propone para que



cada docente, a través del lenguaje que proponga, plantea un espacio de diálogo y experiencia. Se trata de no reducir la comunicación únicamente al fenómeno de los medios, porque a través de esta óptica parcializada se tiende a circunscribir la expresión comunicacional a la tecnología, y con la tendencia a reducir la tecnología a un factor políticamente neutral, se limita el estudio de la comunicación al uso de aparatos. Intentamos no ceder ante la trampa tecnicista, legado de fines del siglo pasado, ni el engaño que restringe el campo a meras cuestiones de usos, destrezas, didácticas, transmisiones, e intentamos no eludir la complejidad de prácticas, saberes, estrategias, políticas. La comunicación trasciende el ámbito exclusivo de los medios para recuperar el sentido experiencial del término: diálogo, intercambio, relación de compartir; para así ampliar la mirada asociada al acto de informar, de transmitir, de emitir (Kaplún, 1996).

### NUDOS DISCIPLINARES

Los lenguajes y las redes en un plan de comunicación popular. En el recorrido de las diversas experiencias colectivas podemos ver que cada lenguaje tiene su especificidad, su lógica de producción, su modo de narrar. Cada lenguaje establece un "código de lectura".

- Los lenguajes y las tecnologías son importantes que sean abordados desde la producción de mensajes propios. No solamente problematizando las particularidades específicas de cada lenguaje y su soporte, sino problematizando las herramientas en tanto construcciones que modifican las formas de encuentro, de expresión, de diálogo, de encuentro con otros.
- Reflexionar con los/las estudiantes de qué manera en la actualidad las tecnologías se articulan para generar representaciones sobre el mundo, dotando de sentido a sus prácticas, proyectos. Este espacio desde una mirada crítica en torno a los soportes y los lenguajes.
- Analizar e incorporar las tecnologías reconfigura el escenario educativo a partir de los desafíos que la convergencia tecnológica y digital potencia. Los espacios tradicionales de la gráfica, el audio, la imagen, en el contexto de nuevos soportes y plataformas de integración. La necesidad de pensar un espacio donde se ponga en valor el potencial creativo de las tecnologías de la comunicación.
- Los transmedia y denominados millennials, a partir de la interconexión e interrelación de discursos atravesando y transformando las diversas plataformas y lenguajes. YouTube, twitter, Instagram, donde el meta discurso y/o meta relatos generan un diálogo cargado de sentidos y resignificaciones. El mercado jugando en este terreno como el gran interpelador de esos discursos. El desafío entonces, es construir otros discursos, otras interpelaciones para estos metadiscursos, otros polos de identificación (en términos de Buenfil Burgos<sup>92</sup>).
- El arte, como la comunicación, también es terreno de disputa de sentidos. Así como hay modos de comunicación (búsqueda de impacto, la transmisión de información, la reflexión-acción) que se circunscriben mejor a ciertos espacios en función de sus características, los lenguajes también ofrecen ventajas y desventajas para su utilización en función del contexto, de los/las destinatarias y de nuestros objetivos.

92 Buenfil Burgos, Rosa (1993) "Análisis de discurso y educación", México, DIE, Va a decir que toda situación educativa tiene un horizonte de transformación producto de la interpellación que los y las sujetos atraviesan en un acto de educación: "Lo que concierne específicamente a un proceso educativo consiste en que, a partir de una práctica de interpellación, el agente se constituya como un sujeto de educación activo incorporando de dicha interpellación algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, etc., que modifique su práctica cotidiana en términos de una transformación o en términos de una reafirmación más fundamentada. Es decir, que a partir de los modelos de identificación propuestos desde algún discurso específico (religioso, familiar, escolar, de comunicación masiva), el sujeto se reconozca en dicho modelo, se sienta aludido o acepte la invitación a ser eso que se le propone" (p. 20)

Lo cierto es que los lenguajes también nos forman, nos educan, por lo que a veces cuando nos toca producir nuestros propios mensajes caemos en modos de producir, en estéticas o en relatos que no nos pertenecen. La mirada crítica debe estar atenta, desde dónde vamos a contar (el lugar de enunciación).

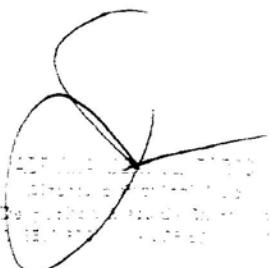
- Los lenguajes en un plan de comunicación comunitaria. Trabajar desde distintos lenguajes ofrece algunos consejos para su utilización en el marco de proyectos de comunicación comunitaria orientados a la transformación social. No hay soporte ni lenguaje que logre comunicar todo lo que deseamos de una sola vez; no hay un modo único, no hay recetas. La lectura de nuestro contexto, conocer a nuestras y nuestros interlocutores e intentar expresar con claridad aquello que queremos decir deberían ser nuestros puntos de partida.
- la comunicación de las organizaciones, el marketing y la publicidad son actividades de amplio rango creativo, destinadas a generar identidades, gestar imágenes, establecer códigos, transmitir reputaciones y asumir responsabilidades en la sociedad. (DGCYE Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Bachiller en Comunicación. Bs As).
- La producción de mensajes propios mediante los lenguajes de los medios: gráfico, radial, audiovisual y multimedial, transmedial. Articulación entre lenguajes. El diagnóstico comunicacional, la prealimentación, las etapas de la producción, la socialización de la producción, la validación de mensajes y la evaluación del proceso.
- La incorporación de las nuevas tecnologías invita a realizar una relectura del trabajo con las nuevas tecnologías de la comunicación en los procesos educativos. Pensar a los medios como recursos que brindan la posibilidad de constituir nuevas estrategias didáctico-pedagógicas, implica construir espacios, recorridos y transitados por discursos sociales, donde los producidos por los medios son sólo uno de los tantos discursos significativos para la construcción y adquisición del conocimiento socialmente válido. (DGCYE Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Bachiller en Comunicación. Bs As).

### OBSERVATORIO DE MEDIOS LABORATORIO DE MEDIOS

Un espacio curricular que se plantea problematizar los discursos construidos desde los medios de comunicación hegemónicos interpelando así la relación naturalizada entre el relato de los medios y la realidad.

El campo de la comunicación en la educación debe abordar de manera crítica la relación dialéctica de medios y realidad. Los medios de comunicación masivos operan de distintas maneras en los sentidos que socialmente construimos y reconstruimos y resignificamos. Las categorías que luego minan y operan en sentidos como corrupción/honestidad, verdad, realidad, delincuencia, juventud, víctimas, y así sucesivamente, luego circulan y reafirman sus sentidos en los espacios de encuentro que la sociedad posee. Desde una pedagogía crítica del campo de la comunicación, este sentido instituido socialmente que legitima la voz de los medios de comunicación masivos y los erige como los encargados de contar y mostrar la verdad, debe erosionarse para deconstruir la propia mirada, descolonizarla.

Mientras tanto, el Laboratorio de Medios se construye como un espacio experiencial, donde los relatos construidos desde los medios masivos de comunicación sirven de plataforma para pensar el espacio aúlico para problematizar, y construir experiencias colectivas de participación en y a partir del lenguaje de los medios de comunicación. El Laboratorio que, como el Observatorio, se construye como un espacio crítico de problematización, se organiza sin embargo para, prioritariamente, el aprendizaje de contenidos vinculados a los espacios de construcción de experiencias participativas.



Centrado en la realización de experiencias que dan lugar a la formulación de hipótesis, y el desarrollo de procesos de demostración con elaboración de conclusiones.

El Observatorio y el Laboratorio coinciden en plantear como eje de sus prácticas la observación; experimentación; demostración; ejercicios prácticos para el aprendizaje de modos de hacer; actividades que promuevan la predicción, explicación, reflexión sobre situaciones problemáticas.



### NUDOS DISCIPLINARES: OBSERVATORIO DE MEDIOS LABORATORIO DE MEDIOS

- Analizar los consumos constitutivos de la cultura, donde la escuela necesita apropiarse de estas nuevas modalidades de comprensión y generación del conocimiento, capturar sus modos de construcción, sus lenguajes y capacidades simbólicas desde una lectura crítica de sus mensajes, articulando con ellos procesos cognitivos más profundos, reconociendo las nuevas identidades y formas de saber y aprender (DGCyE Marco Comunicación Bs. As.).
- Análisis de propiedad de las industrias culturales. Pensar el proceso de mediatización de la cultura y cómo, a partir de los diferentes medios de comunicación, se transforman nuevas formas de estar juntos y juntas y construir sentidos en esto.
- Los Medios de Comunicación como actores sociopolíticos. La construcción de una sociedad del conocimiento a una sociedad de la información.
- Estrategias de producción discursiva de la información. Legitimidad en los discursos mediáticos y las nociones de verdad que se construyen alrededor de estos relatos hegemónicos. Subjetividad y Objetividad.
- Estudios sobre el uso social de los Medios. Qué sucede con el acceso plural a los diferentes medios de comunicación, la democratización en el acceso y la participación.

### COMUNICACIÓN Y POLÍTICAS PÚBLICAS

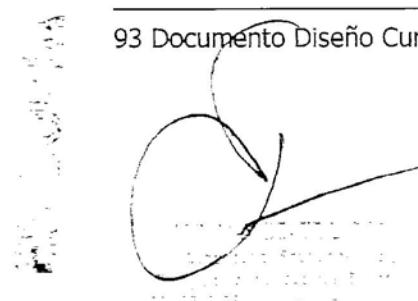
Construir una concepción contrahegemónica y decolonial desde un Sur epistémico político que, en condición de tal, reúne a toda la humanidad oprimida y explotada<sup>93</sup>. Pensar la comunicación desde las tácticas de biopoder que regulan a través de tácticas legales y disciplinares, su devenir en dispositivos de control y de seguridad que las instituciones despliegan sobre la población. El derecho a la comunicación es clave en términos de la democratización del acceso a la comunicación no sólo por la pluralidad y desmantelamiento de los monopolios de los medios masivos de comunicación, sino por el acceso, la pluralidad, la participación y la diversidad de los sectores más postergados, legitimando en consecuencia, la experiencia de la participación de la comunicación llamada alternativa.

Como bien señala el Diseño Curricular en la Resolución N° 1463/2018, la experiencia escolar debe estar inscripta en un enfoque con perspectiva de derechos humanos, como una forma de habitar la escuela. Desde esta perspectiva, se avanza en un espacio que reconoce todos los principios necesarios para pensar la escuela desde este paradigma.

### NUDOS DISCIPLINARES

El vínculo entre estado y sociedad civil a través de políticas de comunicación, memoria, educación y participación colectiva. Configuraciones del pasado y el presente.

93 Documento Diseño Curricular Resolución N° 1463/2018.



Tradición e imaginarios. Los modos de organización del estado sobre las políticas públicas. La intervención desde el estado en políticas de Comunicación/DDHH.

- Dar cuenta de los procesos de colonización, dependencia y colonialidad del poder por parte de los países centrales hacia los periféricos y sus clases dominantes no sólo en lo económico y lo político, sino también en lo cultural, ya que las atribuciones en torno a la comunicación están en gran parte en manos de quienes detentan el poder económico. (Argumedo, 1987, p. 261).
- Planificación comunicacional, las diferentes etapas de la realización de proyectos relacionados con los derechos humanos, escritura, financiamiento y acción en el campo.
- En el ámbito de la comunicación, la política y la conformación de las ciudadanías, intervienen concretamente sobre la ampliación de derechos y la democratización, regulando la hiperconcentración a la vez que se van fortaleciendo aquellas experiencias de comunicación alternativa y popular.
- Se considera a la comunicación social como una dimensión de las prácticas sociales, que promueve la construcción de sentidos por parte de los actores que la conforman. En este sentido, la formación de técnicos/profesionales de la comunicación en el escenario socio-territorial, es una estrategia tanto de visibilización de temas y problemáticas emergentes, como de construcción de espacios multidisciplinarios que los aborden en el mediano y largo plazo.<sup>94</sup>
- Qué papel juega la Comunicación y los medios masivos ante las distintas violaciones a los derechos humanos actuales y pasadas. Políticas de la comunicación y la cultura a nivel global, continental y local. La censura, como operación de poder para deslegitimar las voces que cuestionan los sentidos impuestos o acallar las denuncias de los casos de violaciones a los derechos humanos. Literaturas de la resistencia. El auge del testimonio y la denuncia. Los entrecruzamientos entre periodismo y literatura.<sup>95</sup>
- Políticas de la comunicación y la cultura. Las continuidades metodológicas. El gatillo fácil. La tortura. Otras formas de violaciones a los Derechos Humanos.
- La relación entre comunicación y Derechos Humanos, tanto desde las prácticas profesionales del periodismo como desde la comunicación y la cultura. Dispositivos estatales y sociales que aportan a la construcción de un discurso censurante a lo largo de distintas etapas. El control del discurso hacia la sociedad por parte de los monopolios de la comunicación. La información contrahegemónica y la resistencia cultural. La estigmatización y la invisibilización a partir de discursos de exclusión. Sociedad de la Información-Sociedades de Control.
- Principios, fundamentos, legislación nacional y regional y jurisprudencia vinculada al derecho a la comunicación en particular y a la libertad de expresión en general. Derechos Humanos y Derecho a la comunicación. Libertad de expresión, derecho a la información y derecho a la comunicación. Desarrollo conceptual. El derecho a la comunicación como derecho indivisible. Marco constitucional y en los tratados internacionales de derechos humanos. El derecho a la comunicación en el sistema interamericano de derechos humanos.
- El derecho a la comunicación en la Argentina. Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual (Ley 26.522) y su marco en el sistema de derechos. Prestadores de los servicios de comunicación audiovisual: comerciales, públicos y sin fines de lucro. Marco normativo de la radiodifusión comunitaria.
- La construcción de monopolios mediáticos y cómo cercenan la libertad de expresión, desfavoreciendo el ejercicio de la pluralidad de voces, el acceso desigual a la información.

94 Aporte Distrital.

95 Ibidem 24.

- América Latina como espacio de no existencia en materia de derechos adquiridos, con persecución política e ideológica, con periodistas y líderes sociales asesinados, castigados, silenciados, con desregulación en los sistemas de medios a favor de la hiperconcentración, con despidos masivos, con mayores índices de pobreza y desigualdad.<sup>96</sup>
- Los países del Cono Sur como territorio clave para impulsar la discusión en torno a la comunicación como derecho humano de los pueblos. Con diversas herramientas y resultados, los gobiernos populares versus la alianza entre los poderes mediático, financiero y judicial, para instalar en la agenda pública la necesidad de democratizar el espectro de voces y la propiedad de los medios de comunicación a través de legislación y políticas públicas que impulsan la pluralidad y equidad de posiciones.<sup>97</sup>

#### **EPA 4º AÑO: COMUNICACIÓN Y POLÍTICAS PÚBLICAS/COMUNICACIÓN Y TRANSFORMACIONES SOCIOCULTURALES DEL SIGLO XXI**

La construcción de "la inseguridad" como limitaciones al ejercicio de la libertad y la solidaridad en las relaciones sociales. Políticas públicas de comunicación. Pensar la sociedad desde la comunicación. Un lugar estratégico para el debate a la modernidad. Comunicación y Cultura y Sociedad. Sociedad y orden simbólico. Los lazos que mantienen unida a la sociedad son simbólicos no materiales Estado Nación y los dispositivos de hegemonía y represión a las culturas populares. Rupturas en el sentido del tiempo. El sentido del tiempo en las culturas populares será bloqueado por dos dispositivos convergentes: el que deforma las fiestas y el que las des-plaza situando en la producción el nuevo eje de organización de la temporalidad social. Transformaciones en los modos de saber. El saber mágico permea por entero la concepción popular del mundo, la bruja los saberes mágicos la Inquisición mato en su mayoría a mujeres, las encargadas de circular este saber que era oral y se transmitía por fuera del saber instituido. Eran las poseedoras y la amenaza para la constitución del saber válido que proponía el nuevo orden social que se erigía en la idea de *La Ciencia*) Pensar la sociedad desde la comunicación.

Pensar cómo el entramado de la cultura, tejido por representaciones sociales, constituyen una red que corporaliza una idea de Estado. La comunicación pensada como espacio de resignificación de derechos y la lucha por los sentidos y por la nominación de las experiencias sociales en clave de derechos. Si la comunicación opera en un proceso de dominación, considerar las tácticas y estrategias de las que se vale el saber popular para constituir una política pública en clave de derechos.

Gestión de procesos de comunicación en las organizaciones, estrategias de comunicación, desarrollo de productos comunicacionales. La planificación de estrategias de comunicación en clave de derechos. Destinatarios, mensajes y soportes su circulación y evaluación. Estrategia de desarrollo y estrategia de comunicación. La participación de los actores en la producción de la comunicación: el proceso de producción de mensajes propios a través de diferentes lenguajes.

El derecho a la comunicación es clave en términos de la democratización del acceso a la comunicación no sólo por la pluralidad y desmantelamiento de los monopolios de los medios masivos de comunicación, sino por el acceso, la pluralidad, la participación y la diversidad de los sectores más postergados, legitimando en consecuencia, la experiencia de la participación de la comunicación llamada alternativa.

#### **EPA 5º AÑO: COMUNICACIÓN INSTITUCIONAL Y COMUNITARIA/PRODUCCIÓN EN LENGUAJES**

96 aporte distrital Chos Malal CEPI.

97 Ibidem 23.



Las experiencias y producciones populares de cultura. Lo popular en la cultura no como su negación, sino como experiencia y producción La cultura se teje en tiempo y espacio producido. Es la experiencia hecha narración, acción, táctica y estrategia de las prácticas sociales que los pueblos construyen colectivamente. Poner en valor las experiencias como conocimientos claves para la constitución de herramientas de emancipación Nuevas formas de acción colectiva. El ejercicio de la libertad de expresión, de la mano de nuevos derechos a la información y la comunicación diversa y plural. La movilización social y la acción colectiva en el territorio y en las redes sociales. Los liderazgos del "resurgimiento de la política" y el marketing político y electoral Lenguajes, en clave de experiencias colectivas y proyectos emancipatorios. Las narraciones y las prácticas socioculturales en la construcción de la memoria y los proyectos colectivos del presente. La experiencia de los diferentes lenguajes y formatos como experiencias contra hegemónicas; la narración, las prácticas culturales y la ampliación de las posibilidades de experiencia colectiva e individual de la temporalidad La producción de lenguajes orientados a la realización colectiva, dando centralidad a la producción de mensajes propios y al reconocimientos de diferentes experiencias de comunicación que nacen y se reproducen en el seno de culturas plurinacionales y las expresiones propias del ámbito popular. La interpretación del espacio y el tiempo como conceptos estructurantes de los distintos lenguajes.

El tiempo, el espacio y la materialidad como conceptos que atraviesan en un sentido problematizador el cruce de lenguajes. La escena como dispositivo comunicacional, como forma de producción metafórica, simbólica, la implicancia de sus múltiples aspectos -poéticos, comunicacionales, simbólicos.

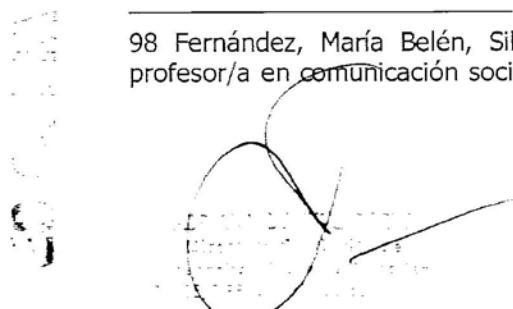
El espacio público y el espacio privado. Los lenguajes como elementos problematizadores de los elementos estructurantes como espacio, tiempo, privado, público que generan la inexistencia de distintas identidades que producen resignifican formas de estar en el mundo que rompen con la estructura eurocentrica, moderna y colonial. Vinculación entre hibridaciones de lenguajes que se presentan en el campo cultural y artístico como propuesta de intervenciones en el espacio público.

Preguntarnos por el lugar que los distintos lenguajes ocupan en nuestra vida remite a pensar en estas relaciones con el universo simbólico del cual formamos parte. Convocar espacios donde la mirada ponga en juego las nociones de los/las jóvenes en las instituciones educativas sobre el territorio que habitan recorren y circulan, sobre los vínculos que generan, sobre las formas de estar juntos. La idea es proponer otros vínculos entre palabras y lenguajes artísticos, analizando su carga simbólica. Un arte crítico debe desorganizar estos pactos de representación hegemónica que controlan el uso social de las experiencias artísticas, poniendo en discusión sus reglas comunicativas y denunciando lo que no se ve, lo que invisibiliza, esas fronteras de control de la representación, promoviendo así la ambigüedad y no certidumbre de nuestras significaciones renunciando a la unidimensionalidad del sentido.

La cultura como espacio de hegemonía. Extender el tiempo presente implica recuperar lo popular en los estudios históricos, en las indagaciones sobre la cultura y sobre la comunicación alternativa y darle el valor y dignidad propios a los lenguajes artísticos que el saber popular hace uso. La idea de extrañamiento para analizar y deconstruir la cultura. La idea de extrañamiento, lo natural, lo dado, ligado al concepto contemporáneo de post verdad. La creatividad, las tácticas y estrategias como ideas clave para avanzar en todo el proceso de comunicación y gestión en las organizaciones.

## CONSTRUCCION METODOLOGICA Arquitectura escolar y orden simbólico del discurso<sup>98</sup>

98 Fernández, María Belén, Silvia, Sanguino y Susana, Felli. Narratividad en las trayectorias del profesor/a en comunicación social. En Tensiones y disputas en la producción de conocimiento para la



RESOLUCIÓN N° 1044  
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



Para pensar una posible construcción metodológica de la Orientación en Comunicación se plantea en principio repensar esta mirada sobre la arquitectura escolar, que propone Belén Fernández en el capítulo de "La arquitectura escolar a la cartografía cultural" pensar en clave comunicacional los sentidos que circulan en la institución escolar. Esta mirada metodológica entrama su mirada política, sobre un territorio surcado por lo instituido y lo instituyente, por la lucha por categorizar las experiencias que entraman la cultura escolar. La autora desarrolla especial interés en el espacio, como carga en las culturas un sentido simbólico y un significado mítico, y que, enfocar esta mirada sobre el espacio escolar pretende aportar no sólo lo que la historia legitimó en sus monumentos, sino algunas pistas para la comprensión de la comunicación en la escuela, las relaciones sociales y las relaciones de poder, desde el imaginario y, por ende, la potencialidad transformadora del espacio. (Fernández, 2000) Dentro y fuera del aula rigen acciones simbólicas; el patio de recreo, los pasillos, los baños, los rincones, la vereda de entrada, la dirección, cada uno posee rituales propios del mundo simbólico que constituyen.

El sentido es re-pensar la escuela como territorio de re-sematización. Entrar a la escuela, atravesar sus lugares, resultan claves de una propuesta que, desnaturalizando lo obvio construya y re-apropie sentido, que permita narrar la escuela desde el espacio con la significatividad anteriormente planteada, que pueda leer trayectos, escenarios y rituales institucionales.

Esta mirada de lo institucional abre líneas de investigación en el campo comunicación/educación, a la vez que despliega un soporte para el abordaje curricular tanto del proyecto institucional, la formación docente y las prácticas culturales hacia una transformación crítica. (Fernández, 2000).

Es clave analizar la relación entre dos formas de organizar la transmisión de saberes y la socialización, como lo son la escolar y la mediática. Construir conocimiento desde una perspectiva crítica que articule interpretación y transformación, es importante para conformar la mirada sobre el campo como un terreno estratégico. Porque pensar el campo como político estratégico implica promover prácticas tendientes a la producción colectiva de nuevos y emancipatorios sentidos y significaciones del mundo y de la sociedad. En este marco, Comunicación/Educación busca inscribir las prácticas educativas en las relaciones de poder y desarrollar formas pedagógicas que encarnen intereses políticos emancipadores. Producir condiciones que rompan con un estado de imposibilidad, en el sentido que describe Sousa Santos (2009), donde emerge lo posible, generando herramientas simbólicas y materiales que permitan construir con otros ese horizonte de intervención acción. "Las prácticas sociales están constituidas y condicionadas también por los relatos (...) que una cultura incorpora a los diferentes niveles de su "sentido común" (Foucault, 2002).

Y como bien señala Huergo, el esfuerzo consiste en trabajar el ámbito escolar desde una mirada comunicacional "El sentido está apoyado, sostenido, enmarañado en la cultura. Si la comunicación concierne a la significación del mundo, la cultura es la totalidad de sentido en la que las prácticas comunicacionales operan. Los sentidos entonces son socialmente construidos y reconstruidos desde la cotidianidad, lo que implica reconocer instancias comunicacionales en las prácticas sociales". (Huergo, 2011) La comunicación se plantea identificar, reconocer y propiciar espacios para el desarrollo de nuevos sentidos propios de las prácticas sociales y generadas a partir de la invención colectiva.

---

transformación. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Congreso Comunicación/ Ciencias Sociales desde América Latina. La Plata 1 y 2 de septiembre. Argentina.



1044

**CUADROS**

• 4º Año

ESO - Bachiller en Comunicación - 4º Año						
HS	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	
1	PRODUCCIÓN EN LENGUAJES  EPA COMUNICACIÓN Y TRANSFORMACIONES SOCIOCULTURALES DEL SIGLO XXI / Comunicación Y POLÍTICAS PÚBLICAS	COMUNICACIÓN Y POLÍTICAS PÚBLICAS	EPA Historia/Geografía	Matemática	EPA Física/Química	
2				Lenguas Otras		
3			EPA Matemática/Informática	Clencias Biológicas	EPA Lengua y Literatura/Arte	
4		LABORATORIO DE MEDIOS			Sociedades, Políticas y Subjetividades	
5		Lengua y Literatura				
6	COMUNICACIÓN Y TRANSFORMACIONES SOCIOCULTURALES DEL SIGLO XXI	COMUNICACIÓN, DISCURSOS Y PRODUCCIÓN DE SENTIDOS	COMUNICACIÓN, DISCURSOS Y PRODUCCIÓN DE SENTIDOS	Informática	Educación Física Integral	
7						
CONTRATURNO						
1			Educación Física Integral		Educación Física Integral	
2						

Áreas	Asignaturas	Horas frente a Estudiantes Individuales	Horas frente a Estudiantes Dúpla (EPA)	Horas Articulación	TOTAL HS DOCENTE
Formación Específica	PRODUCCIÓN EN LENGUAJES	3	-	1	4
	COMUNICACIÓN, DISCURSOS Y PRODUCCIÓN DE SENTIDOS	3	-	1	4
	COMUNICACIÓN Y TRANSFORMACIONES SOCIOCULTURALES DEL SIGLO XXI	2	2	1	5
	COMUNICACIÓN Y POLÍTICAS PÚBLICAS	2	2	1	5
	LABORATORIO DE MEDIOS	3	-	1	4
	<b>TOTAL</b>	<b>13</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>22</b>
Formación General					
Lenguajes y Producción Cultural	Educación Física Integral	3	-	1	4
	Lengua y Literatura	1	2	1	4
	Arte	-	2	1	3
	Lenguas Otras	2	-	1	3
Ciencias Sociales, Políticas y Económicas	Historia	-	2	1	3
	Geografía	-	2	1	3
	Sociedades, Políticas y Subjetividades	2	-	1	3
Ciencias Naturales	Química	-	2	1	3
	Física	-	2	1	3
	Ciencias Biológicas	2	-	1	3
Matemática Informática	Matemática	1	2	1	4
	Informática	1	2	1	4
<b>TOTAL</b>		<b>12</b>	<b>16</b>	<b>12</b>	<b>40</b>
<b>TOTAL FG + FE</b>		<b>25</b>	<b>20</b>	<b>17</b>	<b>62</b>

PROVINCIA DEL NEUQUÉN  
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1044  
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

• 5º Año



ESO - Bachiller en Comunicación - 5º Año					
HS	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
1	PRODUCCIÓN EN LENGUAJES  EPA PRODUCCIÓN EN LENGUAJES/ COMUNICACIÓN INSTITUCIONAL Y COMUNITARIA  COMUNICACIÓN Y CULTURA DE CONSUMOS	OBSERVATORIO DE MEDIOS  COMUNICACIÓN INSTITUCIONAL Y COMUNITARIA  COMUNICACIÓN, DISCURSOS Y PRODUCCIÓN DE SENTIDOS	EPA Historia/Geografía  EPA Matemática/Informática  Lengua y Literatura	Matemática	EPA Física/Química
2				Lenguas Otras	
3				EPA Lengua y Literatura/Arte	Salud Integral
4				Sociedades, Políticas y Subjetividades	
5				Informática	Sociedades, Políticas y Subjetividades
6					
7					
CONTRATURNO					
1			Educación Física Integral		Educación Física Integral
2					

Áreas	Asignaturas	Horas frente a Estudiantes Individuales	Horas frente a Estudiantes Dúpla (EPA)	Horas Articulación	TOTAL HS DOCENTE
Formación Específica	PRODUCCIÓN EN LENGUAJES	2	2	1	5
	COMUNICACIÓN, DISCURSOS Y PRODUCCIÓN DE SENTIDOS	3	-	1	4
	COMUNICACIÓN Y CULTURA DE CONSUMOS	3	-	1	4
	OBSERVATORIO DE MEDIOS	3	-	1	4
	COMUNICACIÓN INSTITUCIONAL Y COMUNITARIA	2	2	1	5
<b>TOTAL</b>		<b>13</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>22</b>
Formación General					
Lenguajes y Producción Cultural	Educación Física Integral	3	-	1	4
	Lengua y Literatura	1	2	1	4
	Inte	-	2	1	3
	Lenguas Otras	2	-	1	3
Ciencias Sociales, Políticas y Económicas	Histórica	-	2	1	3
	Geografía	-	2	1	3
	Sociedades, Políticas y Subjetividades	2	-	1	3
Ciencias Naturales	Química	-	2	1	3
	Física	-	2	1	3
	Salud Integral	2	-	1	3
Matemática Informática	Matemática	1	2	1	4
	Informática	1	2	1	4
<b>TOTAL</b>		<b>12</b>	<b>16</b>	<b>12</b>	<b>40</b>
<b>TOTAL FG + FE</b>		<b>25</b>	<b>20</b>	<b>17</b>	<b>62</b>

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AAVV (2018). Documento Diseño Curricular Resolución N° 1463/2018. Consejo Provincial del Neuquén.
- Artiguenave, Darío Gastón (2019). *Recuperación de memorias, imaginaciones poéticas, interacciones educativas y horizontes de emancipación. Una articulación entre prácticas de comunicación/educación y museología social latinoamericana en espacios museales*. Tesis doctoral. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. UNLP



RESOLUCIÓN N° 1044  
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid, Taurus, 1991
- Buenfil Burgos, R. (1993). *Análisis de discurso y educación*. México, DIE.
- Castro, E.; (2005). Entrevista a Roberto Espósito: "Toda filosofía es en sí política", en Revista N° 12 de marzo de 2005.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano*. I. Artes de hacer, México, Universidad Iberoamericana.
- Fernández, María Belén; (2002) "Crisis, instituciones educativas y transformaciones culturales" Publicado en Revista Tram(p)as , de la comunicación y la cultura . FPyCS-UNLP La Plata, ISBN 1668-5547
- Fernández, María Belén; Felli, María Susana, (2012)"Narratividad como perspectiva metodológica para el análisis de las experiencias profesionales del Profesor en comunicación" FPyCS – UNLPXIV Congreso de la Red de Carreras de Comunicación Social y Periodismo de la Argentina: "Investigación y extensión en comunicación: sujetos, políticas y contextos" UNQ –
- Fernández, María Belén; Sanguino, Silvia; Cardozo, Mariela; (2010) "Consideraciones teórico metodológicas para el análisis de la comunicación en las instituciones educativas", Facultad de Periodismo y Comunicación Social /UNLP XIV Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación Social Investigación y participación para el cambio social- Quilmes
- Freire, Paulo, (1985) "De las virtudes del educador", Centro de Comunicación/Educación Facultad de Periodismo y Comunicación Social Universidad Nacional de La Plata - La Plata. Buenos Aires. Argentina
- Freire, Paulo, (1986) "La importancia de leer y el proceso de liberación", México. Siglo XXI
- Freire, Paulo,(1973) "Pedagogía del oprimido". Buenos Aires. Argentina. Siglo XXI.
- Foucault Michel (1992) "El orden del discurso" Traducción de Alberto González Troyano Tusquets Editores, Buenos Aires
- Foucault, Michel (1976) "Vigilar y castigar" Siglo veintiuno editores Buenos Aires, Argentina
- Garcia Canclini, Nestor (1991) "El consumo sirve para pensar" En Diálogos de la Comunicación, Revista de la Federación Latinoamericana de Asociaciones de Facultades de Comunicación Social, N°30, Perú, pp. 6-9
- Giddens, A. (1995), La constitución de la sociedad, Buenos Aires, Amorrortu.
- Guber, Rosana, (2001) "La etnografía, método, campo y reflexividad", Bogotá: Grupo Editorial, Norma.
- Gutiérrez, Francisco, (1980) "Pedagogía de la comunicación". Buenos Aires. Hvmanitas.
- Hleap, José, (2003) "Sistematizando experiencias educativas", Cali, Colombia. Universidad del Valle, 2003
- Huergo, J. & Fernández, M.B., (2000) "Cultura Escolar y Cultura mediática Territorios en Comunicación /Educación", Ed. Universidad Pedagógica Nacional, Santa FE de Bogotá, Colombia.
- Huergo, Jorge (2002) "Cultura escolar/ Cultura mediática, Intersecciones", Instituto Pedágogico Nacional, Colombia.
- Huergo, Jorge y Kevin Morawicki, (2009) "Releer la escuela para reescribirla", Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa, s/d., Dirección de Educación Superior, D.G. de C. y E., Provincia de Buenos Aires.
- Huergo, Jorge, (2001) "Lo que articula lo educativo en las prácticas socioculturales" En Revista virtual Nodos de Comunicación/Educación. N° 2. La Plata. Argentina. Centro de Comunicación y Educación (UNLP), noviembre de 2003. Recuperado en [www.revistanodos.com.ar](http://www.revistanodos.com.ar)
- Huergo, Jorge, (2011) "Comunicación y formación desde las organizaciones sociales y comunitarias", Centro Nueva Tierra. Buenos Aires. Argentina, 2001.



RESOLUCIÓN N° 1044  
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

- Huergo, Jorge, "Comunicación/Educación. Ámbitos, Prácticas y Perspectivas", Ediciones de Periodismo y Comunicación, La Plata, Buenos Aires.
- Huergo, Jorge, (2004) "Desafíos a la extensión desde la perspectiva cultural", En Revista Dialoguemos. Año 8. N° 14. Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA), Buenos Aires. Argentina.
- Huergo, Jorge,(2001) "Educación-Comunicación popular: Conflictos y desafíos presentes". En INCUPO. Educación y comunicación popular: desafíos presentes. Reconquista. Santa Fe. Argentina.
- Huergo, Jorge, (2003) "El reconocimiento del "universo vocabular" y la prealimentación de las acciones estratégicas", La Plata. Argentina. Centro de Comunicación/Educación. Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires.
- Huergo, Jorge, (2004) "Elementos para una historización de la comunicación/educación popular". La Plata. Argentina. Centro de Comunicación y Educación.
- Huergo, Jorge, (2011) Comunicación / Educación: un acercamiento al campo [Documento de Cátedra: Comunicación y Educación - Fac. de Periodismo y Comunicación Social, UNLP ]
- Kaplún, Mario (1996) "El comunicador popular". Buenos Aires. Argentina. Lumen-Humanitas. En McLaren, Peter, "Pedagogía, identidad y poder". Santa Fe. Argentina. Homo Sapiens, 1998
- Laclau, Ernesto (1996) "Emancipación y diferencia". Buenos Aires. Argentina..
- Laclau, Ernesto y Ch. Mouffe, (1987) "Hegemonía y estrategia socialista". Madrid. Siglo XXI.
- Larrosa, J. & Skliar,C. (comp) (2009) "Experiencia y alteridad en educación". Ed Homo sapiens/Flacso. Rosario. Argentina.
- Lewkowicz, Ignacio; (2008) "Pensar sin Estado", Paidós, Quilmes.
- Martín-Barbero, Jesús (1987) "De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía", México. G. Gilli.
- Martín-Barbero, Jesús (1998) "De la comunicación a la filosofía y viceversa: nuevos mapas, nuevos retos". En M. Laverde y R. Reguillo (eds.). Mapas nocturnos. Diálogos con la obra de Jesús Martín-Barbero. Bogotá. Colombia. Universidad Central DIUC.
- Mata, María Cristina, (1996) "Nociones para pensar la comunicación y la cultura masivas", Segundo curso de especialización con modalidad presencial a distancia, Centro de Comunicación Educativo La Crujía, Buenos Aires.
- McLaren, P. (1995) "La escuela como una performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos". México. Siglo XXI.
- McLaren, P.& H. Giroux, (1998) "Desde los márgenes". Geografías de la identidad, la pedagogía y el poder. En McLaren, P. Pedagogía, identidad y poder. Rosario. Argentina. Homo Sapiens.
- Mélich, J.-C. (1996) "Antropología simbólica y acción educativa", Barcelona, Paidós.
- Morawicki, Kevin, (2007) "La lucha de los Innombrables", La Plata, Edulp.
- Núñez, Carlos, (1986) "Educar para transformar, transformar para educar", Buenos Aires.
- O'Sullivan, T. y otros, (1997) "Conceptos clave en comunicación y estudios culturales". Buenos Aires, Argentina. Amorrortu.
- Puiggrós, Adriana, (2005) "De Simón Rodríguez a Paulo Freire". Caracas. Venezuela. Convenio Andrés Bello.
- Puiggrós, Adriana y otros,(1994) "Educación popular: historia y prospectiva", Buenos Aires. Argentina. Miño y Dávila.
- Rodríguez, Mario, (1997) "La subjetividad en los procesos educativos". En Educación y diversidad. La Paz. Bolivia. Programa de Comunicación y Educación Popular (PROCEP)

RESOLUCIÓN N° 1044  
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



Rosales, Ma. Belén (FPyCS, UNLP), Sambucetti, Ma. Emilia (FPyCS, UNLP) Graziano, Eliana Soledad (FPyCS, UNLP) y Cremona, Ma. Florencia (FPyCS, UNLP) (2015). Género/comunicación/educación: experiencias, saberes y prácticas Congreso Comunicación Popular desde América Latina y El Caribe "Prácticas y estudios de comunicación y emancipación" y II Congreso Comunicación/Ciencias Sociales desde América Latina -COMCIS- "El rol del Estado en los escenarios de transformación y los procesos democráticos populares", Facultad de Periodismo y Comunicación Social / Universidad Nacional de La Plata.

Salman, Tom (2000) "Organizaciones sociales, cambios y cultura popular". En Educación popular, cultura y aprendizajes. Reconquista. Argentina. INCUPO.

Sanjurjo Liliana; (2009) "Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales" HomoSapiens, Rosario, Argentina.

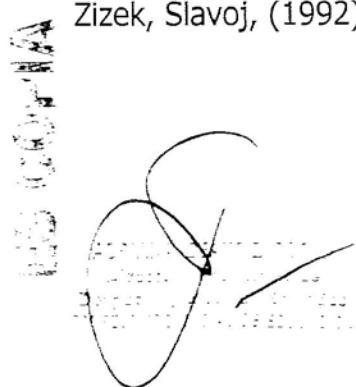
Saviani, Dermeval, (1988) "Escuela y democracia". Montevideo. Uruguay. Monte Sexto.

Santos, Boaventura de Sousa (2009). Una epistemología del sur: la reinvenCIÓN delconocimiento y la emancipación social. México DF. México. Clacso.

Torres, Fernando, (1998) "Nubes y raíces: otro punto de partida. Identidad de los sujetos educativos desde la diversidad cultural latinoamericana". En Cuadernos de estudio. N° 34. Bogotá. Colombia. CELADEC.

Williams, Raymond; (1997) "Marxismo y literatura". Barcelona. España. Península.

Zizek, Slavoj, (1992). "El sublime objeto de la ideología" México. Siglo XXI.



## EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

### FUNDAMENTACIÓN

#### TODA EDUCACIÓN ES SEXUAL

Pensar un espacio curricular específico para dar cumplimiento a una ley (26.150) es de por sí un avance. Esta garantiza en su artículo primero el derecho del estudiantado a recibir Educación Sexual Integral (ESI) en todas las escuelas públicas del país (de gestión estatal o privada) cualquiera sea su modalidad y niveles, laica o confesional, al tiempo que establece que todas las docentes y todos los docentes tienen el derecho y la obligación de brindarla.

Un primer paso en la concreción de ese derecho es aproximarnos a una definición político-epistémica de la sexualidad que la historice, que la problematice. Al respecto, la definición de sexualidad de la Organización Mundial de la Salud (OMS) presente en la Ley Nacional 26.150 señala que “Es un aspecto central del ser humano, presente a lo largo de su vida. Abarca al sexo, las identidades y los papeles de género, el erotismo, el placer, la intimidad, la reproducción y la orientación sexual. Se vivencia y se expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, papeles y relaciones interpersonales”.

Es este un piso epistémico desde el cual pensar a la sexualidad ya no en singular sino en plural, esto es, empezar a hablar de sexualidades permeadas por el género, la clase, el color, entre otras condiciones. Sexualidades que echan a andar una serie de ideas e imágenes que son profundamente históricas, situadas y construidas en el registro de la subjetividad social.

Pensar cómo se conforman esas subjetividades, justamente, ponerlas en cuestión y pensar nuevas, es parte de la tarea del espacio curricular ESI.

Y en el marco de este diseño curricular pensamos la ley de Educación Sexual Integral como parte de los avances normativos desde los cuales desarrollar una educación emancipatoria.

Mientras la ley de Educación Sexual Integral nos invita a emprender nuevos desafíos en nuestra práctica educativa, este diseño curricular nos desafía a interseccionala por el marco emancipatorio, decolonial y crítico.<sup>99</sup>

Después de haber desarrollado los sentidos político-culturales de la ESI en el Ciclo Básico Común, creemos necesaria una profundización de los abordajes de la ley para desarrollar una propuesta que permita al estudiantado de la escuela secundaria de Neuquén, no sólo conocer las problemáticas planteadas por la ESI, sino también hacer de ella un espacio de conocimiento, problematización y construcción de nuevos sentidos. Todo esto pensando que las sexualidades son una construcción cultural e histórica y, por ello, objeto de luchas y resistencias dentro de un sistema mundo patriarcal, capitalista, moderno y colonial. Trabajar esa construcción, conocer quiénes han sido parte y quiénes excluidos, cuáles son los mecanismos de legitimación de las sexualidades, será parte de este espacio pedagógico, tanto en el trabajo con estudiantes como en la relación inter-área con docentes.

Abordarla desde un pensamiento emancipatorio y decolonial nos permite hacer visibles las estructuras socio-culturales que configuraron las sexualidades, y también en un diálogo sur-sur, conocer las sexualidades otras, invisibilizadas, algunas extinguidas y otras en resistencia por sostenerse y sobrevivir.

De este modo, la ESI se plantea como el espacio donde cruzar, poner en tensión, discutir y producir sentidos otros sobre las sexualidades en vínculo con el sistema mundo en el que nos situamos. Pensaremos para incomodarnos, des-acomodarnos y problematizar todo, desde la incomodidad dada por este desafío en nuestra práctica.

99 Marco Socio Político Pedagógico del Diseño Curricular, (Resolución N° 1463/2018).

Este espacio curricular llamado ESI nos invita a formarnos o des-formarnos. Nos invitamos a una educación de la que no salgamos indiferentes.

## PROPÓSITOS

- Propiciar espacios de reflexión y deconstrucción de las sexualidades y el poder.
- Habilitar espacios de reflexión, debate y apropiación en torno a las sexualidades atravesadas por los derechos humanos y su ejercicio.
- Problematizar los sentidos de la ESI para hacer de ellos insumos de conocimientos y saberes.
- Historizar los cinco ejes de la ESI para construir, desde el marco político pedagógico emancipatorio, decolonial y crítico, una mirada propia de ellos:
  1. Cuidado del cuerpo y la salud.
  2. Respeto por la diversidad.
  3. Valorar la efectividad.
  4. Ejercicio de derechos.
  5. Incorporación de la perspectiva de género.
- Proponer nuevos abordajes de los ejes de la ESI desde metodologías de diferentes disciplinas (arte, etnografías, juego, literatura, etc.) para complejizar las experiencias del estudiantado.

## EJES ESI

### 1. CUIDADO DEL CUERPO Y LA SALUD

¿De qué hablamos cuando hablamos de cuerpo o cuerpos?

Pensando en el enunciado que abre el pensamiento moderno occidental "Pienso, luego existo" (Descartes, 1975(1637) podemos ver cómo la construcción de subjetividades no sólo deja de lado, sino que desconfía de la corporalidad y de lo que la sensibilidad nos proporciona como información. La realidad la percibimos con los sentidos, pero las "verdades" o construcciones subjetivas son preferentemente racionales.

La modernidad occidental, a través de las instituciones creadas (fábrica, escuela, cárcel, hospital, entre otras) escindió al cuerpo del pensamiento o racionalidad, no así del conocimiento y el poder. Podemos pensar, como ejemplo, la estructura edilicia basada en el panóptico de Bentham<sup>100</sup>, que permite vigilar y controlar desde el centro del edificio todo lo que en él sucede, y así proporcionar conocimientos de quienes los habitan. Esta estructura edilicia es la que prima en todas las instituciones estatales antes nombradas. La modernidad se materializó en instituciones, edificios y, muy especialmente, en los cuerpos.

En la observación de los comportamientos físicos como fenómenos y como objeto de estudio, las ciencias elaboran su método y saber, por un lado, pero también todo lo que el Estado construye como disciplina será puesto e impuesto sobre los cuerpos.

Si retomamos la definición de Foucault del *Cuerpo Dócil*<sup>101</sup> para el proceso en la construcción de los Estados Nacionales, podemos decir que los cuerpos de esos Estados también fueron construidos, cuerpos dóciles, manipulables y donde no estuvo exenta la racialización para catalogar, clasificar y pensar una ciudadanía monocultural.

100 Jeremias Bentham (Houndsditch, 1748 - Londres, 1832) pensador utilitarista.

101 Ha habido en el curso de la edad clásica un descubrimiento del cuerpo como objeto y blanco de poder. Cuerpo que se manipula, que se da forma, que se educa, que obedece. El gran libro del Hombre-máquina ha sido escrito en dos registros:

- el anatómico-metafísico, del que Descartes había compuesto las primeras páginas, y que médicos y filósofos continuaron (óptica médica y filosófica). Se trata aquí de funcionamiento y explicación; de un cuerpo analizable.
- el técnico-político, que estuvo constituido por reglamentos (militares, escolares, hospitalarios) y por procedimientos empíricos y reflexivos. Se trata aquí de sumisión y utilización; de un cuerpo manipulable.

Ejemplo de esto es el disciplinamiento de cuerpos en la escuela y el ejército bajo concepciones por las cuales la fisonomía determinaba el carácter (la clasificación lombrosiana<sup>102</sup> de rostros, visión que aún podemos rastrear como vigente).

La salud no queda fuera de ese modelo de disciplinamiento de los cuerpos, y nuevamente el aporte de Foucault resulta importante cuando nos cuenta el caso de Alexina B,<sup>103</sup> caso que muestra hasta donde se puede estigmatizar las corporalidades disidentes en el afán de catalogar con un modelo médico que responde a la lógica de una ciencia racista, heterocisnormativa y violenta. Este caso muestra cómo la idea de salud hegemónica es capaz de castigar un cuerpo hasta la muerte (tanto matándolo como dejándolo morir).

Este modelo de salud científico occidental también irrumpió en nuestros territorios, pensando los cuerpos, justamente, como territorios, en tanto objeto y escenario de disputas y colonización. Podemos citar al respecto, la campaña de esterilización forzosa y secreta de comunidades campesinas de Bolivia en la década del 60 por parte de fuerzas "de paz" norteamericanas, (reflejado en la película Yawar Mallku (Sangre de cóndor).<sup>104</sup>

A través de estos casos, podemos pensar la modernidad capitalista en términos de colonialidad y poder donde la raza se instituye como categoría central de la misma y sobre la que se clasifica los cuerpos (Quijano, 2014).

En esta construcción moderna, eurocéntrica y heterocisnormada de los cuerpos, la escuela se ha constituido como un lugar de producción de subjetividades. Desde la sanción de la Ley Nacional N° 1.420 se buscó universalizar-homogeneizar ese modelo corpóreo nacional.

La política en los cuerpos genera modelos, estereotipos y prejuicios. Esta corpapolítica<sup>105</sup> del sistema-mundo patriarcal, capitalista y moderno colonial<sup>106</sup> va creando, construyendo, dando forma a cuerpos que clasificará como peligrosos, enfermos, anormales y serán perseguidos y controlados por lógicas de salud, educación, seguridad entre otras herramientas disciplinadoras lo largo de la historia.

En las últimas décadas del siglo XX y principios del presente, los feminismos han teorizado y problematizado directamente esta corpapolítica y no sólo denunciando, sino también, generando nuevas categorías para nombrar los cuerpos invisibilizados y estigmatizados. Ejemplo de este proceso es la teoría Queer y en ella una pedagogía Queer que propone una visión indeterminada de las corporalidades y las sexualidades. Al respecto, Paul Preciado nos aporta una definición de cuerpo,

El cuerpo es un texto socialmente construido, un archivo orgánico de la historia de la humanidad como historia de la reproducción sexual, en la que ciertos códigos se naturalizan, otros quedan elípticos y otros son sistemáticamente eliminados o tachados. (Preciado, 2002, p. 23).

Desnaturalizar el cuerpo parece ser el desafío. Entender que éste se construye, desandar esa construcción, criticarla y proponer otras miradas y otras corporalidades es la tarea pedagógica.

En este buscar entre los márgenes respuestas a las preguntas por los cuerpos invisibilizados o estigmatizados, aparecen activismos que nos muestran cómo impacta

102 Cesare Lombroso (Verona, 1836 - Turín, 1909) Criminólogo italiano. Postuló una clasificación de rostros y según su forma el carácter y propensión a la delincuencia.

103 Basado en las memorias de una persona hermafrodita en la Francia de fines del siglo XIX que, sometida a confesiones por parte de curas y médicos, terminó suicidándose. En 1978, Michel Foucault edita "Herculine Barbin llamada Alexina B." dando a conocer este testimonio.

104 Sangre de cóndor ("Yawar Mallku") Año: 1969. Director: Jorge Sanjinés

105 Con esta categoría hacemos referencia a la concepción del cuerpo como territorio sociohistórico de construcción y disputa de signos, huellas, marcas. La corpapolítica es una categoría desarrollada desde las Epistemologías del Sur por autores como Ansaldúa, Grosfogel, entre otros.

106 Son los sustantivos que el Giro Decolonial le otorga a la organización del planeta a partir de la conquista de África y Abya Yala por parte del capital mercantil europeo.



la corpo-política. Entre ellos, el Activismo gordx es un activismo joven, de jóvenes que buscan mostrar esa disidencia y enfrentar a esa mirada normada. Enfrentan la idea de cuerpo saludable, deseable, bello, etc. Desafían los estereotipos con sus cuerpos gozosos y, de este modo, interpelan la mirada.

Partir de dejarnos interpelar por el propio cuerpo, tanto personal como colectivamente. Preguntarnos cosas sobre mi cuerpo, sobre el cuerpo de las otras, y construir un cuerpo extenso, un espacio para la acción y la reflexión. Resulta fundamental hablar de nuestras propias carnes, esas carnes defectuosas, inseguras, miedosas, angustiadas. Nuestras carnes, las que sobran, las que faltan, las que duelen, las que están viejas, las que están enfermas, las que no son funcionales, las que mueren incluso.

De ahí la interdependencia de empezar a transitar. Nadie, sea cual sea la corporalidad que encarne, es realmente autosuficiente. (Contrera-Cuello, 2016, p. 56).

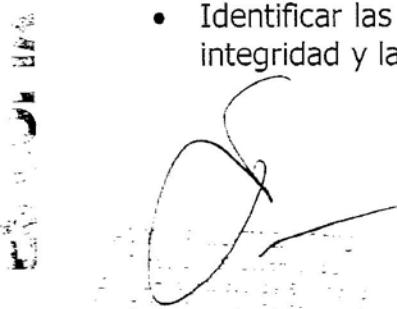
Así, entendiendo al cuerpo como una dimensión de nuestra identidad personal y colectiva, debemos considerar la influencia del contexto histórico, cultural, social, económico, jurídico, etc., la forma de cuidarlo y de valorarlo, las concepciones sobre el sexo y el género que prevalecen en la sociedad de la que formamos parte, la forma de cuidarlo y de valorarlo, las concepciones sobre el sexo y el género.

Este eje busca el reconocimiento del cuerpo sexuado y sus distintos cambios como parte fundante de las identidades de las personas, de manera que adquiere particular relevancia el fortalecimiento de la autonomía y la autoestima, con la finalidad de adoptar decisiones sobre la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular, que permitan vivir una sexualidad sin ningún tipo de coacción, violencia, discriminación o afección. La salud implica un completo estado de bienestar físico, psíquico y social, y no se puede reducir a la ausencia de enfermedades, al tiempo que es una cuestión colectiva e individual que incluye las condiciones de vida y de trabajo, de educación, las redes sociales y el acceso a los recursos que garantizan la vida (OMS, 2006). En este contexto, la escuela es un ámbito donde se habilita el construir conocimientos y saberes ligados a cómo es y cómo cuidar el propio cuerpo y el de las personas con las cuales interactuamos. Esto implica también, la dimensión biológica del cuerpo en interacción con las demás dimensiones –comenzando por la genitalidad–, para problematizar ideas estereotipadas sobre lo que se espera de cada uno y cada una, tensionando los saberes y mitos sobre las relaciones sexuales en la adolescencia y etapas posteriores de la vida, el período menstrual, las infecciones de transmisión sexual y los métodos anticonceptivos y comprender que la apropiación de estos conocimientos están ligados al amor, al goce y al placer.

Otro activismo, nada emergente ya que tiene muchos años, es el que lucha por la sanción de una ley de interrupción voluntaria del embarazo. Busca que se reconozca el derecho de decidir sobre el propio cuerpo a la hora de definir gestar o no. En esta lucha se visibiliza claramente cómo se ha construido desde la salud y las leyes una tutela de los cuerpos. En este sentido, en este espacio se propone brindar todos los conocimientos científicos para generar debates que tensionen las distintas miradas al respecto, en pos de ampliar derechos.

#### Objetivos:

- Deconstruir la conceptualización de cuerpo, hacia una definición de cuerpos sexuadxs-politicxs-diversxs-históricxs.
- Proponer el cuidado del cuerpo y la salud en tensión con la construcción de la subjetividad “cuerpo” y “salud”.
- Desarrollar una educación sexual integral como espacio de conocimiento y problematización de esas lógicas que generan y disciplinan cuerpos.
- Propiciar el autoconocimiento y autocuidado del cuerpo y la salud.
- Identificar las prácticas de cuidado, de registro de los cuidados hacia la propia integridad y la de las otras y los otros.



- Proponer nuevas construcciones y nuevos problemas a partir de estos procesos de desnaturalización de lo dado.

## 2. RESPETAR LA DIVERSIDAD



*Yo, reivindico mi derecho a ser un monstruo  
ni varón ni mujer*

*ni XXI ni H2o*

*yo monstruo de mi deseo*

*carne de cada una de mis pinceladas*

*lienzo azul de mi cuerpo*

*pintora de mi andar*

*no quiero más títulos que cargar*

*no quiero más cargos ni casilleros adonde encajar*

*ni el nombre justo que me reserve ninguna Ciencia*

*Susy Shock*

Este eje asume que las personas que habitamos las escuelas somos diferentes según nuestras provisorias y siempre en construcción múltiples identidades: políticas, ideológicas, religiosas, rango etáreo, orientación sexual, identidad de género, entre otras y nos invita a problematizar las desigualdades en términos de jerarquización de esas diferencias. Si bien en este eje se contemplan las diversidades existentes, se hace foco en la diversidad sexual refiriendo específicamente a las orientaciones sexuales, diversidades corporales (intersexualidad) e identidades de géneros.

A continuación, vamos a leer a activistas travestis que están produciendo teorías otras sobre la diversidad y que por sí solas problematizan la idea de normalidad, identidad, otredad, entre otras. Producen quiebres de sentido tanto en el discurso que producen como en los modos de producción, no se han privado de cantar, escribir poesía, editar libros, estar en los juzgados, en los medios de comunicación, en la calle y siempre juntas.

A partir de la producción de la Teoría Trans Latinoamericana, se abre e inaugura una nueva mirada, que no es que no existiera, pero hoy tiene producción y voz propia. Por todo esto la diversidad debe ser abordado desde estas miradas, desde estas teóricas que, empapadas de la experiencia y formación colectiva, están situando la discusión sobre diversidad en un ámbito más rico para el análisis que solo la catalogación y clasificación de las diversidades.

Aquí no se piensa sólo la identidad de género, y es a partir de esa construcción y desnaturalización, que se pueden pensar otros problemas y producir otros sentidos y subjetividades otras,

La humanidad está hasta hoy entendida como la realidad sistémica heterocentrada hombre-mujer, de cuyo entender binario venimos teniendo resultados tales como que, desde que enunciaron la ley primera "No matarás", la muerte ha venido siendo el negocio más productivo del sistema en lo macro: civilizaciones heterosexuales contra civilizaciones heterosexuales. y en lo micro, familias y hogares heterosexuales violentando, expulsando y hasta matando por acción y omisión a sus infancias. Entonces, desde la Teoría Trans Latinoamericana afirmamos que "No queremos ser más esta humanidad" (Susy Shock), y al decirlo intentamos salirnos del par simétrico: "No soy hombre, no soy mujer, hoy voy siendo travesti". Este gerundio explica mi sólo por hoy pero no lo cierra. Iré viendo si desde mi compromiso y amor responsable me salgo de esa fotografía otra, ajena y opresiva, para desde mi lugar y tiempo hacer una crítica con todos aquellos registros que poseo, desde los que puedo

RESOLUCIÓN N° 1044  
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16

confrontar cualquier teoría para situacionalmente ratificar o rectificar cualquier constructo teórico, todo saber. (Wayar, 2018).

Respuesta de Lara Bertolini al ser entrevistada sobre el fallo que permitió que su documento la identifique como "feminidad travesti",

Sin dudas. Durante el invierno de 2018, se dictamina la sentencia favorable por el travesticidio de Diana como crimen de odio agravado por su identidad de género, en donde en todo el fallo se traduce que la identidad de Diana era Travesti. Cuando sale el fallo y se entiende que el crimen de Diana fue un travesticidio, entendí que tenía una herramienta legal muy poderosa para reclamar al Estado, si se le reconoció a Diana su identidad ya lamentablemente asesinada ¿por qué no reconocer mi identidad como feminidad travesti en vida? <sup>107</sup>

Querida Señorita Dolores,

Por fin después de tantísimo tiempo, tengo la posibilidad de escribirte y es maravillosa la oportunidad, ya que es un nuevo libro la excusa para hacerlo. Pero no un libro cualquiera, sino un libro pensado desde las cizas, palabra que adopté como propia ni bien la conocí en Brasil hace unos años, porque al pensarla como una acción también nos incluye. Ahí, en esa palabra tan bella, los niños y las niñas son también devenir, son proceso, son un camino de abrazo cuidadoso, junto al juego y al pan y sobre todo junto a otrxs... ¿Y porque te lo cuento a vos? Porque fuiste mi primera maestra de la primaria, en 1º y 2º grado de la Escuela 28 de Villa León, Ituzaingó, en la década del 70. Y yo que necesito tanto hablar del privilegio de tener la mamá y el papá que tuve, que no solo nunca dejaron de abrazarse en todas las decisiones y caminos que fui eligiendo, sino que amaron esas decisiones y esos caminos, yo que lxs nombró cada vez que me pongo a discutirle a este mundo sus paternidades y maternidades mezquinas y esas familias que tiran pibes y pibas a la calle, a la guerra, al abandono, a la violencia, a la indiferencia, etcetera, etcetera... que tantxs, de lxs nuestrxs pueden dar cuenta, porque han sido muchxs de esxs niños y niñas desabrazados por correrse del molde, del mandato... yo también necesito nombrarte, querida Seño, porque vos, que eras abuela y pecosa y toda colorada y bien bajita y usabas anteojos como los que a mí me tocó usar en esos mismos años, también nos marcaste de una manera definitiva, como cuando llamaste a nuestrxs padres y madres a una reunión y les dijiste que no nos ibas a enseñar solo lo que la currícula te exigía hacer, porque si lo hacías, nos íbamos "a secar", así dijiste. Y entonces nos propusiste que tuviéramos "otro cuaderno" en el que aprender otras cosas. Con tal firmeza, esxs niñitos y niñitas que éramos lo escondíamos con tal rapidez y disimulo, y poníamos en su lugar el "cuaderno oficial" cada vez que alguien ajeno al nido de nuestra aula aparecía, porque nadie debía saberlo, nadie debía encontrarlo y entonces nos enseñaste a defendernos también de ese posible censor a nuestra aventura.

Muchos años después, le pregunté a ex compañerxs que era lo que hacíamos en ese "otro cuaderno" y nadie se acordaba con precisión. Solo sé que, gracias a vos, sé, y sabemos muchxs, que existe siempre otro cuaderno en donde escribir...

Por eso te quiero agradecer, "yo, primer hijo de la madre que después fui..." te lo agradezco porque también te tuve para poder desplegar las alas...  
Donde quiera que estés, siempre va mi abrazo.

Susy Shock.

107 Entrevista a Lara Bertolini recuperada de: [www.pagina12.com.ar/179078-soy-lo-que-soy](http://www.pagina12.com.ar/179078-soy-lo-que-soy)

## OBJETIVOS

- Propiciar que voces otras nombren y se nombren, que formatos otros de textos irrumpan en estos espacios que son, de por sí, modos de pensar la diversidad, encarnarla, corporizarla y apalabrar, no como acto de dádiva, sino como acto político pedagógico.
- Construir prácticas de respeto y valoración por lo diferente y propiciar el análisis y la problematización de las desigualdades como procesos sociohistóricos de jerarquización de las diversidades.
- Conocer los movimientos yivismos que con sus luchas consiguen la ampliación de derechos en términos jurídicos anti-discriminatorios.
- Ampliar la diversidad, sin quedar circumscripta la diversidad al género, las identidades, sexualidades, etc., sino abrirla a más sentidos y subjetividades, corporalidades y territorios.



### 3. VALORAR LA AFECTIVIDAD

Si seguimos con la línea de romper con la noción de ese cuerpo separado de la mente inaugurado por Descartes y su "cogito, ergo sum" (pienso, luego existo) y el pensamiento moderno y colonial, podemos decir que los afectos, las emociones y la sensibilidad se manifiestan corporalmente. Y que los discursos y mandatos sociales influyen en las elecciones que hacemos y en las maneras de vincularnos con otras personas. En este sentido, este eje nos invita a desarrollar la solidaridad, la escucha, la toma de decisiones y el respeto, nociones sobre lo público y lo privado, a poner en palabras lo que nos pasa por el cuerpo, pero también a registrar y respetar las necesidades y deseos de las/los otros, de manera de no vulnerar los derechos de otras personas –abuso, violencia de género y sexual-. Asimismo, el poner en diálogo los conflictos o tensiones presentes en las relaciones interpersonales no implica anularlos, sino que habilita el poder abordarlos, ya sea para llegar a acuerdos o para explicitar desacuerdos, desde el diálogo y sin la utilización de las violencias, y en caso que se produjeran que no haya silencio pedagógico.

Si hacemos la historización de lo emocional, podemos traer a cuenta la implantación del modelo patriarcal donde lo emocional está ligado a lo femenino y lo racional a lo masculino. El mundo privado y el público en esa misma distinción binaria. Pero ésta connotación femenina de lo sensible va de la mano de la idea de aquello que debe ser controlado, tanto el mundo afectivo como a sus portadoras, los cuerpos femeninos. Como bien lo plantea "Calibán y la bruja" (Federici, 2004), el desarrollo capitalista se da sobre la apropiación del cuerpo femenino y la reproducción como forma de dominación y por lo tanto objeto de control.

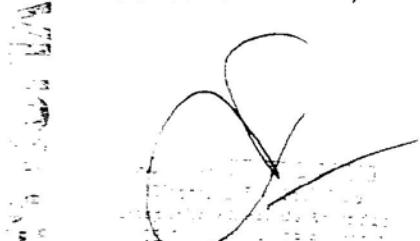
Ese control no fue sólo sobre la fuerza de trabajo, hubo una construcción cultural que posibilitó el desarrollo de todo lo que hoy conocemos como ciencia, la racionalidad, siempre en masculino.

Ese saber, en tanto construcción histórica eurocéntrica, proviene de ese desarrollo. El saber del cuerpo, las emociones, los afectos, no son tomados como saberes legítimos. Son fluctuantes, inseguros, no observables objetivamente, como pretende el desarrollo científico positivista.

Lo que se aprehende mediante el cuerpo no es un saber legítimo, según las normas de la ciencia moderna positivista y mucha de la aún vigente,

Las emociones son intencionales en el sentido de que tratan "acerca de algo": involucran una dirección u orientación hacia un objeto (Pankum) (...) involucran una postura ante el mundo, o una manera de aprehenderlo (Ahmed, 2004, p. 28).

Para Ahmed las emociones son modos de aprehender el mundo, también son construidas a partir de la realidad, son relacionales y circulan. Las emociones son parte del conocimiento, el cuerpo conoce completamente.





Considerar que las emociones son mediadas y no inmediatas nos recuerda que el conocimiento no puede separarse del mundo corporal de los sentimientos y las sensaciones; el conocimiento está ligado a lo que nos hace sudar, estremecernos, temblar, todos estos sentimientos que se sienten, de manera crucial, en la superficie del cuerpo, la superficie de la piel con la que tocamos y nos toca el mundo (Ahmed, 2004, p. 260).

Si comprendemos un “cuerpo mente” que rompa la división cartesiana, si visualizamos la construcción político ideológica colonial y patriarcal sobre la cual la emoción debe ser controlada y ella enmarcada en la feminidad, podemos preguntarnos cuánto de ello es parte de la educación, de la escuela.

¿Cuánto de ese pensamiento aparece cuando las emociones y los afectos forman parte de las escuelas?

¿Cuánto de lo sensible no es tenido en cuenta?

Cuando algo no funciona en el aula, cuando no podemos dar una clase, cuando nos equivocamos, cuando hay un evento extra escolar que moviliza la escuela. ¿Qué cambiaría si eso también fuera insumo para conocer?

## OBJETIVOS

- Generar las condiciones para la expresión de los distintos puntos de vista respetando las diferencias.
- Reflexionar en torno al conflicto como parte de la complejidad del aula, de las relaciones que en ella se establecen. El choque de visiones del mundo, de las experiencias e identidades.
- Conocer y expresar, ser cuerpos completos en el aula, ser afectados, tomando los afectos como parte de los saberes que juegan en el espacio escolar. Problematizarlos, historizarlos, usarlos como insumos, puntos de partida, no negarlos, que no haya silencio pedagógico.

## 4. EJERCICIO DE DERECHOS

En el marco del diseño curricular podemos tomar la perspectiva de derechos humanos (Resolución N° 1463/2018) que nos invita a poder pensar las injusticias y sus desigualdades y también ser capaces de imaginar nuevos derechos, a sumar y reelaborar los ya existentes. Teniendo en cuenta que los derechos son conquistas de los pueblos.

Dentro del desarrollo curricular en ESI, se propone pensar ciudadanías plurinacionales y pluriculturales que ejerzan esos derechos y comprendan el marco socio histórico en el que éstos se producen, no como “lo dado” sino como parte de un proceso más amplio que requiere compromiso en su defensa y producción.

Dentro del paradigma de los derechos humanos, podemos mencionar la Convención de los Derechos del Niño de 1989, que produjo un quiebre en la forma de concebir las infancias y adolescencias, ya que hasta el momento el paradigma reinante había sido el tutelar por el cual las niñas y los niños eran propiedad de las personas adultas, y con dicha convención se establece un sistema de protección integral por el cual pasan a ser sujetos de derecho, pudiendo tomar algunas decisiones respecto a su vida (autonomía progresiva) y participar activamente de los procesos que les afectan directamente. Asimismo, se considera al Estado y las personas adultas dentro de la escuela como garantes de sus derechos. En nuestro país esta convención se tradujo en las Leyes provincial 2.302 y nacional 26.061, donde se plantea el interés superior de niños, niñas y adolescentes, principio por el cual frente a una tensión entre derechos, el que prevalece es el del niño, niña o adolescente por sobre el de la persona adulta; por ejemplo, cuando alguna persona adulta de la familia concurre a la escuela a plantear que no quiere que a su hija o hijo se le enseñe ESI, el derecho que prima es el del niño, niña o adolescente a recibir ESI.



RESOLUCIÓN N° 1044  
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 6/16



Dicho Programa nace para materializar dentro de las escuelas lo que plantean distintas leyes nacionales de ampliación de derechos sociales: de creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (25.673), de Ratificación de la Convención de los Derechos del Niño (23.849), de Ratificación de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (23.179), y de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (26.061). Con la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 340 se incorporaron las leyes que se sancionaron luego de la 26.150: Ley de Educación Nacional (26.206), Ley de Matrimonio Igualitario (26.618), Ley de Identidad de Género (26.743), Ley Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género (27.234), Plan de reducción del Embarazo no Intencional en la Adolescencia (ENIA). En este contexto, la ESI plantea que las educandas y los educandos tienen el derecho a recibir información científicamente validada, a vivir sin violencia y sin discriminación por identidad de género ni orientación sexual, a decir "no" frente a situaciones que puedan ponerles en situaciones de vulnerabilidad.

En el proceso que llevó a la sanción de la ley de identidad de género (Ley Nacional N°26.743) sancionada en el año 2012 hubo una participación del movimiento LGBTI+, sobre todo la comunidad trans y travesti. Si bien la ley reconoce el derecho a nombrar y ser nombrado/nombrada con la identidad autopercibida y el trato digno, logros abismales a lo que se contaba hasta ese momento, la ley reconoce identidades binarias y el colectivo trans y travesti está hoy luchando por poder registrar esa identidad. Poder ser "nombrades" y "registrades"<sup>108</sup> con identidades no binarias.<sup>109</sup> En las escuelas de la Provincia del Neuquén se cuenta con la Resolución N° 1.320 del Consejo Provincial de Educación sancionada en el año 2018, que aprueba el protocolo para el registro del cambio de las personas que están atravesando o atravesaron algún cambio de identidad.

Los avatares de las leyes no son el correlato de la vivencia de las personas y por esto es necesario educar en derechos humanos para que el horizonte de derechos se vaya ampliando en función de los cambios socioculturales y en tanto herramienta para combatir desigualdades estructurales.

### OBJETIVOS

- Promover las condiciones institucionales para el conocimiento y ejercicio de los derechos humanos y las leyes en las cuales se sustentan, particularmente las referidas a la sexualidad.
- Generar espacios de conocimiento y reconocimientos como sujetos de derechos.
- Conocer los procesos de producción de derechos.
- Propiciar la reflexión sobre los procesos de luchas y resistencias sociales, culturales, territoriales y situarse en ellos.

### 5. RECONOCER LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

En las instituciones escolares se educa por y para: "por" la necesidad de reconocimiento de todas las subjetividades que transitan las escuelas en todas sus modalidades; y "para" estimular e interpelar sujetos que vez se interpelen a sí mismos y adquieran herramientas que le permitan desnaturalizar realidades que se presentan como dadas, comprenderse a sí

<sup>108</sup> Poder nombrar con la letra "e" es parte de la batalla, el lenguaje inclusivo busca poder visibilizar identidades otras, no binarias. Este es otro ejemplo de la lucha por conquistar derechos. En la medida que el lenguaje inclusivo sea reconocido se podrán nombrar esas identidades hoy invisibilizadas.

<sup>109</sup> Hombre trans, feminidad travesti, o ninguna marca como se logró en Mendoza en el año 2018 y el fallo a favor de Lara Bertolini como feminidad travesti. Todavía son búsquedas de precedentes judiciales, parte de las alternativas de lucha en la conquista de derechos.





mismos y problematizar en la convicción de que podemos transformar y transformarnos. (Resolución N° 1463/2018, p. 79).

La perspectiva de género es el enfoque que mejor ha expresado la necesidad de una educación sexual con la categoría de integral, ya que aporta una mirada amplia de la sexualidad como construcción de las subjetividades.

Los enfoques que históricamente han abordado la educación sexual han sido parcializados, por caso, la educación sexual vinculada con la anatomía, los cambios de cuerpo y la prevención de enfermedades de transmisión sexual o la anticoncepción; este enfoque biológico y médico se impuso durante mucho tiempo en las escuelas, ya sea en las clases de biología o educación para la salud o con consultorías de profesionales de la salud avalado y solicitado por las mismas docentes y los mismos docentes.

Desde esta perspectiva, la de género, podemos recorrer todo lo ya escrito que se enmarca en ella.

La perspectiva nos plantea un sistema cultural y político como es el Patriarcado que organiza las desigualdades. La forma de pensar las desigualdades dentro de un sistema patriarcal ordena la mirada y visibiliza lo que se ha construido como hegemonía sobre la vida más cotidiana, la política, las leyes, la economía, los cuerpos, las identidades y claro, la educación. Nos permite cuestionar lo que nos aparece como dado, cerrado e inamovible,

podemos avanzar en la comprensión de la perspectiva de género, en tanto ésta implica reconocer la diferencia sexual; comprender que en las relaciones de género interviene el poder (...) y que ellas son construcciones sociales e históricas que impactan en la subjetividad de las personas y actúan en todas las instituciones y organizaciones de la sociedad. (Merchán y Fink, 2016, p. 26).

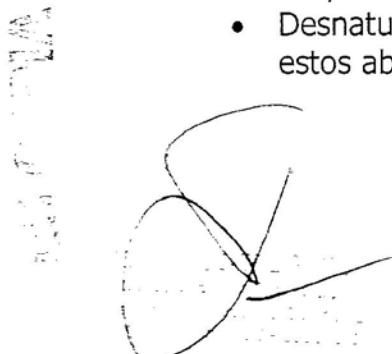
De esta manera, podemos problematizar el valor diferencial que se da a las personas por el género con el que se identifican: hay un valor social mayor para lo masculino en detrimento de lo femenino y otras identidades. En las escuelas se nos enseña a ser varones o mujeres desde expectativas estereotipadas para uno y otro género -donde irrumpen otras identidades que no se identifican con el binarismo ofrecido-, por lo que debemos mirar las propias prácticas docentes y las relaciones que establecemos con colegas y estudiantes desde esta perspectiva para apuntar a disminuir y desaparecer las desigualdades establecidas históricamente: ¿cómo nos relacionamos con nuestra y nuestros colegas varones, mujeres y de otras identidades sexogenéricas? ¿esperamos los mismos aprendizajes por parte de estudiantes mujeres, varones y con otras identidades? ¿habilitamos la palabra de igual manera a estudiantes independientemente del género con que se identifiquen? ¿cómo es la utilización de los espacios escolares (patios, pasillos, bibliotecas), por parte de los distintos géneros?

Asimismo, ese valor diferencial asignado a las personas por el género al que pertenecemos, se desarrolla en un marco de violencia hacia las mujeres y otras identidades sexogenéricas, que se reproduce a partir de los roles esperados para cada género y en algunos casos se traduce en otros tipos de violencia, ya sea en el marco de una relación de pareja –violencias de género- como en expresiones de odio –ataques, hostigamientos, abusos, femicidios, travesticidios, violaciones correctivas, entre otras. En este sentido, la escuela debe ser el ámbito donde estas desigualdades puedan ser revisadas, problematizadas, desandadas.

## OBJETIVOS

Visibilizar y analizar críticamente esta estructura de saber-poder, nos permitirá:

- Desnaturalizar prácticas y saberes que se ponen en tensión a partir de estos abordajes de género.



- Reconocer las asimetrías de poder entre las identidades de género como promotores de violencias.
- Conocer los movimientos yivismos que luchan para erradicar todas las violencias contra las feminidades en general y las mujeres en particular, logrando que el Estado instituya normas jurídicas al respecto.
- Propiciar formas de relaciones equitativas entre los géneros: nuevas masculinidades, nuevas feminidades, otras identidades sexogenéricas.



### Conocimiento y saberes

- **El cuerpo y los cuerpos como construcciones históricas:** Abordar la corporalidad como territorio de disputas y de construcción de subjetividades, desde la lógica hegemónica. Conocer las resistencias a los modelos impuestos. Los cuerpos en los medios de difusión y las redes sociales, el grooming.
- **La diversidad como visión que rompe la hegemonía:** Desde la producción intelectual, artístico-poética y performativa, legislativa, periodística, entre otras, conocer trayectorias de vida que discuten la "normalidad" y la idea de humanidad como construcciones de sentido y subjetividad cerradas.
- **La dimensión "cuerpo-mente" como productora de sentidos:** Reconocimiento de saberes propios de sumar la afectividad como insumo de los saberes puestos en juego en la escuela. El conflicto, su abordaje y reconocimiento. El placer y el goce como parte constitutiva de la sexualidad. El consentimiento. La distribución del deseo.
- **Los procesos de producción de derechos como desarrollos sociales significativos:** Estos procesos dan cuenta de las luchas y resistencias al orden hegemónico. Reconocer en trayectorias colectivas e individuales la construcción de ciudadanías críticas en torno a las sexualidades. Leyes nacionales y provinciales de ampliación de derechos.
- **El enfoque de género como perspectiva desnaturalizadora:** conocer los mecanismos que la cultura patriarcal ha puesto en juego para construir la estructura social que la sostiene. Reconocer en la vida cotidiana, institucional, política, etc., estas prácticas problematizándolas.
- **Las violencias:** sus espacios, redes de circulación y legitimación. Las estrategias de organización, de resistencia y resguardo colectivas. Violencias de género.
- **La palabra como productora de sentido:** la palabra como constructo cargado de significaciones sociales que entraman las lógicas del saber/poder y las luchas por nombrar la experiencia. Las formas de nombrar al otro u otra. El lenguaje inclusivo. La "normalidad" objetivizada en el lenguaje.
- **La producción de mensajes propios con perspectiva de género:** La construcción colectiva de conocimientos a partir de espacios de comunicación. La palabra, la reflexión/acción atravesada por diferentes lenguajes capaces de generar escenarios políticos estratégicos para la intervención y desnaturalización de los sentidos hegemónicos sobre la construcción de un otro u otra y un nosotros/as/es inclusivo.
- **El concepto de salud y la salud como derecho:** la salud sexual y reproductiva desde el marco normativo, las distintas prácticas ancestrales y actuales del cuidado del cuerpo y la salud. El propio cuerpo como fuente de sabiduría y guía por lo que es un cuidado para cada uno o cada una en su individualidad y estos cuerpos y el cuidado en lo colectivo.
- **Las relaciones sexuales en la adolescencia y etapas posteriores:** la genitalidad, ciclos menstruales, métodos anticonceptivos y abortos,

prevención de ITS y de embarazos no intencionales, deseo y placer, toma de decisiones, consentimiento y respeto, diálogo, cuidados y géneros. Embarazo, adopción y fertilización asistida, maternidad y paternidad como proyectos de vida, formas de vida distintas a la maternidad y paternidad, distintas configuraciones familiares, distintas formas de vivir la adultez y la vejez, la muerte como parte de la vida.



### CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA

A partir de lo propuesto, la ESI en la escuela se propone como un espacio que permita abordar desde distintas metodologías la problematización de la sexualidad como construcción subjetiva.

El espacio curricular propone dinámicas que puedan dar cuenta del abordaje propuesto:

- Trabajo con etnografías de experiencias colectivas e individuales en tanto construcción y problematización de identidades. El trabajo sobre etnografías permitirá, desde el testimonio y su potencia pedagógica, conocer y relatos de vivencias cercanas y cotidianas, pero puesta bajo el análisis crítico, desnudar las estructuras patriarcales más arraigadas.
- Producción de relatos propios ya sea desde la historia oral, lenguajes artísticos o performativos, experiencias de trabajo comunitario y educación popular.
- Espacios de coordinación con las disciplinas de las otras áreas.
- Abordaje de problemáticas institucionales.

Estas dinámicas se materializan en un espacio taller que permite un desarrollo propio como la coordinación con el resto de la escuela.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

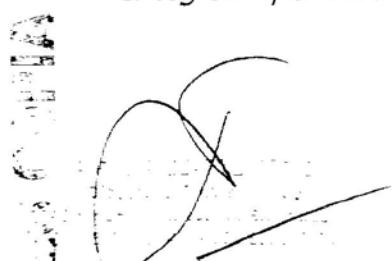
- Ahmed S. (2004). *La política cultural de las emociones*. México: UNAM.
- Anzaldúa, G. (2016) *Borderlands. La Frontera. La nueva Mestiza*. Trad. Carmen Valle. Madrid, España: Capitán Swing.
- Contreras, L. y Cuello, N. (comp.) (2016). *Cuerpos sin patrones. Resistencias desde las geografías desmesuradas de la carne*. Buenos Aires, Argentina: Madreselva.
- Federici, S. (2004). *Caliban y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*, Madrid, España: Traficantes de sueños, Recuperado en <https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Caliban%20y%20la%20bruja-TdS.pdf>
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Foucault, M. y Serrano, A. (2007). *Herculine Barbin llamada Alexina B.* Madrid, España: Talasa.
- Grosfoguel, R. (2013). *Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/eristemoides del largo siglo XVI*. Recuperado en: <http://www.revistatabularasa.org/numero-19/02grosfoguel.pdf>
- Merchán, C. y Fink, N. (comp.) (2016). *Ni una menos desde los primeros años. Educación en géneros para infancias más libres*. Buenos Aires, Argentina: Las Juanas-Chirimboe.
- Preciado, P. (2002). *Manifiesto contrasexual*, Madrid, España: Opera Prima.
- Shock S. (2018). *Crianzas. Historias para crecer en toda la diversidad*. Buenos Aires, Argentina: Muchas Nueces.
- Quijano, A. (2002). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO. Recuperado en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf> Ley 26.150 de Educación Sexual Integral

IA

Wayar M, (2018). *Una teoría lo suficientemente buena*, Buenos Aires, Argentina: Muchas Nueces.

### BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA

- Allende, S.; Reybet, C. y Zurbriggen, R. (2009). *Documento Programa Provincial de Educación Sexual Integral*. Consejo Provincial de Educación. Neuquén.
- Ballarín Domingo, P. (2006). *Guía de buenas prácticas para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres en educación*. Junta de Andalucía. España: Consejería de Educación.
- Barrancos, D. (2009) Prólogo en Fellttl, k.; Elizalde, S. y Quelrolo, G. *Género sexualidades en las tramas del saber: Revisiones y propuestas*. Buenos Aires: Ed. Libros del Zorzal.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*, Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Cabral, M. y Benzur, G. (2005). Cuando digo intersex. Un diálogo introductorio a la intersexualidad. En *Cadernos Pagu* (24), pp. 283-304.
- Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito. (s/f). *Derecho al aborto. Guía para docentes*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Comisión Internacional de Juristas (ICJ). (2007). Principios de Yogyakarta: Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género. Disponible en: <http://www.refworld.org.es/docid/48244e9f2.html>
- Connell, R. W. (2001). Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. En: *Revista Nómadas*, Nº 14.
- Cuello, N. y Morgan Disalvo, L. (comp) (2018). *Críticas sexuales a la razón punitiva. Insumos para seguir imaginando una vida juntas*, Neuquén, Argentina: Ed. Precarias.
- Cuadernillo Educación Sexual Integral, contextos de privación de la libertad, CPE, 2019.
- Fernández A. M. y Siqueira Peres, W. (comp.) (2013). *La diferencia desquiciada. Género y Diversidades Sexuales*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.
- Faur, E. (2007). Derecho de niños, niñas y adolescentes, desafío para docentes. La educación en sexualidad. En: *Revista el Monitor de la educación*, Año 5, Nº 11.
- Lagarde, M. (2016). *Claves feministas para mis socias de la vida*. Buenos Aires, Argentina: Batalla de ideas.
- Lagarde, M. (2001). *Claves feministas para la autoestima de las mujeres*. España: Editorial Horas y Horas.
- Maffia, D. (comp.) (2003). *Sexualidades Migrantes. Género y transgénero*. Buenos Aires: Feminaria Editora.
- Maffia, D. (2006). *Lo que no tiene nombre*. Instituto interdisciplinario de estudio de género. Universidad de Buenos Aires.
- Marina, M. (2010). *Serie Cuadernos de ESI. Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria I. Contenidos y propuestas para el aula*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Marina, M. (2011). *Revista Educación Sexual Integral: para charlar en familia*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Marina, M. (2012). *Serie Cuadernos de ESI. Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria II. Contenidos y propuestas para el aula*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Ministerio de Educación de la Provincia del Neuquén. Equipo Provincial ESI. (2017). Cuadernillo *Desafíos, miradas y temores en el abordaje de la Educación Sexual Integral. Aportes a la Práctica Docente*. Neuquén.



- Morgade, G. (2006). Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. *Revista Novedades Educativas* (184).
- Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa.* Buenos Aires: La Crujía.
- Morgade, G. (s/f). Niñas y niños en la escuela: cuerpos sexuados, derechos humanos y relaciones de género. Portal on-line "La inclusión, un espacio para pensar la inclusión y la igualdad educativa desde el Mercosur". Ministerio de Educación de la Nación.
- Navia, N. (2018). *Educación Sexual Integral. Contextos de Privación de la Libertad.* Ministerio de Educación del Neuquén – Equipo Provincial ESI. Neuquén.
- Shock, S. (2017). *Hojarascas*, Buenos Aires, Argentina: Muchas Nueces.
- Varela, N. (2012). *Íbamos a ser reinas: Mentiras y complicidades que sustentan la violencia contra las mujeres.* Buenos Aires: Ediciones B.
- Varela, J. (2018). *Tengo unas flores con tu nombre (guía práctica de sororidad)*, Buenos Aires: Maiten.
- Wittig, M. (2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*, Barcelona, España: Egales. Recuperado de: <http://www.caladona.org/grups/uploads/2014/02/monique-wittig-el-pensamiento-heter>

### MARCO NORMATIVO NACIONAL

- Ley 23.179 (1985) Convención sobre la eliminación de toda forma de discriminación contra las mujeres.
- Ley 23.364 (1986) Prevención de trata de personas.
- Ley 23.592 (1988) Actos Discriminatorios.
- Ley 23.849 (1990) Convención de los Derechos de niños, niñas y adolescentes.
- Ley 24.417 (1994) Protección contra la Violencia Familiar.
- Ley 25.273 (2000) Creación de un sistema de inasistencias justificadas por razones de gravidez.
- Ley 25.673 (2002) Creación del programa nacional de salud sexual y procreación responsable.
- Ley 25.929 (2004) Parto Humanizado.
- Ley 26.061 (2005) Protección integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes.
- Ley 26.150 (2006) Creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral.
- Ley 26.206 (2006) Ley de Educación Nacional.
- Ley 26.378 (2006) Derechos de las Personas con Discapacidad.
- Ley 26.485 (2009) Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales.
- Ley 26.618 (2010) Matrimonio entre personas del mismo sexo. Modificación al código civil.
- Ley 26.743 (2012) Ley de identidad de género.
- Ley 26.842 (2012) Ley de trata de personas y asistencia a sus víctimas.
- Ley 26.862 (2013) Ley de Fertilización Asistida.
- Ley 27.234 (2015) Jornadas Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género.
- Ley 27.499 (2019) Ley Micaela de Capacitación Obligatoria en Género para todas las personas que integran los tres poderes del Estado.

Resolución N° 1463/2018. Documento Curricular Jurisdiccional Nivel Medio. Ciclo básico y enlace pedagógico interciclo. Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

Decreto N° 1006/2012. Reconocimiento Igualitario para hijos e hijas. Consejo Federal de Educación.

Resolución N° 45/2008. Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Consejo Federal de Educación.

Resolución N° 155/2011. Aprobación de la modalidad Educación Especial. Consejo Federal de Educación.

Resolución N° 311/2016. Promoción de la Inclusión Escolar de estudiantes con discapacidad. Consejo Federal de Educación.

Resolución N° 322/2017. Aprobación de la Campaña Nacional: "Prevención del Embarazo no Intencional en la Adolescencia" en el marco del Programa de Educación Sexual Integral. Consejo Federal de Educación.

Resolución N° 340/2018. Aprobación e implementación de Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para Educación Sexual Integral para cada nivel educativo. Consejo Federal de Educación.

### **MARCO NORMATIVO PROVINCIAL**

Acta de colaboración entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Salud y Desarrollo Social. (2017). Implementación de Consejerías Integrales de Salud y Educación.

Constitución Provincial. (2006). El artículo 45 incorpora la perspectiva de género e igualdad de oportunidades.

Ley 2066 (1994) Adhesión a la Ley Nacional 23.179 de la Convención para la Eliminación de Toda Forma de Discriminación Contra las Mujeres.

Ley 2222 (1997) Salud Sexual y Procreación responsable. Y modificatoria.

Ley 2302 (2003) Protección integral de la niñez y adolescencias.

Ley 2479 (2004) Alumnas embarazadas. Justificación de inasistencias.

Ley 2717 (2010) Creación de la Comisión Interinstitucional de Intervención Contra la Trata de Personas.

Ley 2785 (2011) Régimen de protección Integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia familiar.

Ley 2786 (2011) Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres.

Ley 2901 (2014) Modifica la ley 2.635 del Programa de Prevención Escolar en el ámbito del Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

Ley 2945 (2014) Ley Orgánica de Educación.

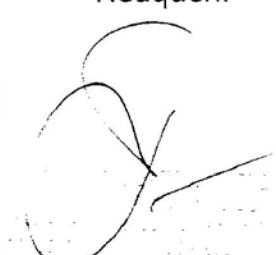
Resolución N° 144/2007. Protocolo Sobre Maltrato Infantil. Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

Resolución N° 611/2007. Ampliación del Anexo 1 de la Resolución N° 144/2007, que incorpora una planilla de indicadores de detección de situaciones de riesgo en la infancia. Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

Resolución N° 1331/2015. Aprobación del Protocolo Interno de Intervención Educativa frente a la Violencia Familiar. Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

Resolución N° 1256/2017. Adhesión a la Resolución CFE N° 311/2016 y a la Resolución MEyD 2.509/2017. Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

Resolución N° 1058/2018. Día de las Infancias. Consejo Provincial de Educación del Neuquén.



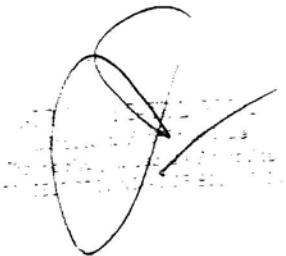
1044

RESOLUCIÓN N°

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

Resolución N° 1320/2018. Protocolo para el Registro del Cambio de Identidad. Consejo Provincial de Educación del Neuquén.

SECRETARIA  
DEPARTAMENTO  
DE  
INVESTIGACIONES  
Y  
ESTADÍSTICAS



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

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

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

Prof. LEANDRO POLICANI  
VOCAL POR LOS CONSEJOS ESCOLARES  
C.P.E. - Ministerio de Educación

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

Prof. MARÍSABEL CRANDA  
Vocal de Nivel Media, Técnica  
y Superior  
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN