

# CONCEPCIONES EN TORNO A LA INCLUSIÓN EN EL DISEÑO CURRICULAR DE LA ESCUELA SECUNDARIA RIONEGRINA

Dra. Bibiana Misischia <sup>1</sup>

Eje: La potencia de la multiplicidad de diferencias en la creación de nuevos espacios educativos.

## Resumen

La ponencia se enmarca en el proyecto de investigación “Dimensiones de la práctica docente cotidiana. Una aproximación en clave analítica”, perteneciente al Laboratorio de Formación de Formadores de la Universidad Nacional de Río Negro. Este escrito busca analizar algunos componentes de la dimensión político institucional, específicamente el diseño curricular de la Escuela Secundaria Rionegrina, en Argentina, de implementación en el año 2017; con el fin de dar un marco que permita posteriormente dar cuenta de las relaciones que se establecen entre lo enunciado en el mismo y su concreción en las escuelas. El curriculum es una herramienta de la política educativa que enuncia qué experiencias educativas se espera se ofrezcan al estudiantado, pero ante todo es la formulación de un proyecto público donde el estado tendrá que generar las condiciones que permiten concretar dichas experiencias. Se da siempre una distancia entre la prescripción y el proyecto efectivo que se lleva adelante en cada establecimiento o sea sus prácticas. Se analiza cómo se presenta en el documento curricular, la categoría de inclusión educativa, su vínculo con la educación como derecho, en relación a las sexualidades, discapacidades, pueblos indígenas y migrantes y su impacto en los espacios educativos

The presentation is part of the research project “Dimensions of everyday teaching practice. An analytical approach ”, belonging to the Training Laboratory of Trainers of the National University of Río Negro. This writing seeks to analyze some components of the institutional political dimension, specifically the curricular design of the Rionegrina High School, in Argentina, implemented in 2017; in order to provide a framework that later allows to account for the relationships that were obtained between what was stated in it and its implementation in schools. The curriculum is a tool of educational policy that states what educational experiences are expected to be offered to students, but above all it is the formulation of a public project where the state will have to generate the conditions that allow such experiences to be specified. There is always a distance between the prescription and the actual project that is carried out in each establishment, that is, their practices. It is analyzed how it is presented in the curricular document, the category of educational inclusion, its link with education as a right, in relation to sexualities, disabilities, indigenous and migrant peoples and its impact on educational spaces.

Palabras claves: Escuela Secundaria - Inclusión Educativa - Sexualidades - Discapacidades - Pueblos Indígenas - Migrantes

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Río Negro, Doctora en Educación. [bmisischa@unrn.edu.ar](mailto:bmisischa@unrn.edu.ar).

En el transcurso del primer año del proyecto de investigación “Dimensiones de la práctica docente cotidiana. Una aproximación en clave analítica”, diseñando el trabajo de campo, nos sorprendió esta situación que nos atravesó y transformó la cotidianeidad en la pandemia. Edificios escolares deshabitados, nuevas experiencias de hacer escuela, con desconciertos, sobrecargas y visibilización de situaciones de vulnerabilidad.

Quedamos atrapados en un primer momento en la imposibilidad de avanzar y acercarnos al interrogante sobre ¿Cómo se resignifica la normativa emanada desde órganos de gobierno en las prácticas cotidianas al interior de las escuelas de nivel medio de nuestra localidad? Y en ese momento recuperamos el posicionamiento del equipo respecto a la construcción de conocimiento en torno a diversas dimensiones de la práctica docente, entendida *como una actividad incidida por el contexto histórico, multidimensional y situada, surcada por múltiples aspectos que impactan sensiblemente en la tarea cotidiana. Su imprevisión y complejidad nos alerta sobre no circunscribirnos en un análisis que incluya únicamente lo que ocurre al interior del aula y de las instituciones educativas, sino considerar los contextos económicos, sociales, políticos y culturales desde los que el accionar docente adquiere un significado más completo. (Foures 2018:1)*

Entonces decidimos enfocarnos, de momento, en describir las concepciones y posicionamientos presentes en el Diseño Curricular de la ESRN respecto a la inclusión, planteada como uno de los pilares de la reforma y punto de reflexión para la construcción del documento, que se refleja en el siguiente enunciado:

*Realizar el corrimiento de la falsa dicotomía inclusión vs. calidad que subyace al discurso de la escuela secundaria para pocos, y pensar en qué sentidos puede el equipo de conducción y el colectivo docente incidir en los procesos de transformación que el nivel necesita para salir de este aparente círculo vicioso. (DC 2017, p:19)*

Mientras intentamos acomodarnos, resistirnos y resignarnos a la complejidad e incertidumbre aumentada que nos trae el contexto; dando tiempo a que la vida de las escuelas vaya encontrando sus nuevas formas, nos centramos en una tarea más analítica, pero no por ello menos significativa. Palabras, escritos y reflexiones que en una segunda etapa se pondrán en diálogo con las palabras, escritos y reflexiones de docentes que son parte de la Escuela Secundaria Rionegrina.

### **La educación como derecho ¿que palabras se escurren y se ponen en relación?**

Podríamos decir que en estos tiempos no se pone en discusión que la educación es un derecho que se garantiza a través de la implementación de políticas de estado, por ejemplo la obligatoriedad de la educación secundaria establecida en el año 2006, en la Ley de Educación Nacional. Prima desde allí un discurso que refiere a la justicia social y la democratización de la educación como una de las formas de acercarse a su ideario.

Las políticas educativas se caracterizan por ser una política social universal, en la búsqueda de la equidad, con esquemas de trabajo particulares para grupos discriminados o en situación de

vulnerabilidad. Enunciados que parecen simples pero se ubican en una complejidad de entrecruzamiento de tensiones y desafíos.

La educación como derecho, es definida ¿desde un derecho para el desarrollo personal? ¿como clave para la formación de una ciudadanía en particular? ¿como garante de formación de una fuerza de trabajo? o ¿como derecho humano universal, que posibilita una distribución menos desigual de las posibilidades vitales de quienes transitan el sistema educativo?

En estos primeros párrafos se escurren algunas palabras que aparecen en el decir cotidiano, de la mano del derecho a la educación, que consideramos relevantes identificar en el diseño curricular y dar cuenta de sus sentidos, para analizar los niveles de legitimidad de los discursos político educativos, para luego ponerlos en diálogo con los significados que le otorgan quienes viven cotidianamente la escuela, en nuestro interés, los/as docentes, en particular.

Las políticas públicas reflejan las relaciones del estado con la sociedad, entramadas en pujas de poder permanente, que generan en esa búsqueda de democratización, una escala de grises con procesos de segregación, expulsión o exclusión, al haber necesidades que no se expresan como demandas.

Las políticas educativas, no escapan de estas circunstancias, donde la variable curricular además de su dimensión pragmática de herramienta para las instituciones educativas, es la expresión de las concepciones en torno a lo que venimos enunciado sobre el lugar del estado como garante de los derechos universales.

Del conjunto de palabras hemos seleccionado algunas que nos parecen interesantes para ir buscando algunos sentidos en la dimensión político curricular de la Escuela Secundaria Rionegrina y las tensiones que se hacen presentes. Como mencionamos con anterioridad, la dupla inclusión/calidad, se refleja en el diseño curricular, quizás como herencia de discursos educativos precedentes, y puede servir de punto de partida para el análisis que se pretende.

### **¿Cómo define el diseño curricular la inclusión y la calidad?**

Uno de los pilares de la escuela secundaria de Río Negro es la Inclusión y Calidad Educativa, indicando:

*Educación de calidad es presencia de los chicos y chicas en las escuelas, es posibilidad de formarlos en la toma de decisiones y darles oportunidades para realizarlas, ayudarlos a construir su presente, generar espacios de trabajo que permitan construir su proyecto de vida, actual y futuro. Contempla también ser accesible para todos y todas, garantizar la disponibilidad de los saberes, atender a la formación integral, asegurar trayectorias completas y continuas, con la posibilidad cierta de acceso a la Educación Superior, al trabajo y a la vida plena. Esto implica ofrecer nuevas y variadas oportunidades de aprendizaje y diseñar diferentes trayectos atendiendo a los estilos, ritmos, necesidades e intereses de los estudiantes. (DC 2017, p:40)*

Parecieran enunciarse algunas ideas fuerza, en esta definición, en torno a la calidad: la presencia en la escuela, el protagonismo de la propia juventud en el proyecto de vida, las trayectorias/trayectos y la calidad como puente para el mundo adulto.

En otros apartados vinculados a los desafíos de la educación obligatoria, se expresan las dificultades para la universalización y el derecho de todos los jóvenes a una educación de calidad y su relación con la justicia social y educativa, que aparece también en el apartado de otro de los pilares que es el de Justicia Curricular, en donde se refuerza la idea fuerza de trayectorias, sumando el acceso al conocimiento y el sostenimiento “*de una educación de calidad, que materialice los intereses de todos en el “aquí y ahora”*” (DC, 2017, p:39)

Nuevamente queda asociado a la noción de trayectoria de la mano del principio de integralidad, articulando los cambios macros del contexto actual y la necesidad de una educación de calidad, que garantice la igualdad y la equidad; con la necesidad de la integración de *la biografía de cada estudiante en la definición de su trayectoria escolar ...* (DC, 2017, p:42) y agrega

*Pensar en el reagrupamiento periódico de los estudiantes en función de sus trayectorias escolares, de sus proyectos en común, de sus intereses, sin que esto produzca estigmatizaciones o sectarismos tan alejados de la idea de inclusión y educación de calidad.* (DC, 2017, p:51)

Respecto a la inclusión la asocia a la inclusión de las mayorías, en el marco de la educación obligatoria, *profundizando las prácticas inclusivas y democráticas.* (DC, 2017, p:9)

Se reitera la asociación de inclusión, calidad y justicia social en la búsqueda de desnaturalizar prácticas de homogeneidad, el respeto por las diferencias asociado a la lucha contra el fracaso escolar. Al desarrollar el apartado de Adolescentes, jóvenes y escuelas, en relación a la obligatoriedad de la escuela secundaria, enuncia

*La ampliación de la matrícula en las escuelas secundarias no ha sido acompañada con la inclusión de los sujetos sino que más bien se han ritualizado conductas y acciones con un alto contenido desubjetivante en la cual las formas de intervención no dan lugar a la singularidad, padecimientos, inquietudes y alegrías de los sujetos que a ella concurren* (DC, 2017, p:48)

Se refuerza la idea fuerza asociada a las trayectorias en el apartado de estructura y organización, al plantear la

*incorporación de formatos curriculares, modalidades de cursado y criterios de evaluación, acreditación y promoción que respondan a la inclusión de los adolescentes y jóvenes y les garantice trayectorias escolares continuas y completas.* (DC, 2017, p:54)

En torno a la democratización, recupera enunciados de la Ley Provincial de Educación N° F 4819 del año 2012 y la Resolución N° 235/08, sin desarrollar argumentos propios del diseño curricular, a excepción de su relación con el concepto de justicia curricular, atendiendo a los intereses de los menos favorecidos (género, clase, raza, etnia) y a la participación y escolarización común o principio de ciudadanía.

*Implica propiciar el desarrollo del conocimiento, las habilidades, las actitudes y los valores que formarán a los estudiantes para participar, como ciudadanos activos e informados, en nuestra sociedad democrática, dentro de un contexto regional con perspectiva global. Esto contribuirá a que todos participen activamente y tengan voz en la toma de decisiones sobre cuestiones trascendentes, ya que no es posible una democracia donde la mayoría de los ciudadanos sólo reciben las decisiones que otros han tomado. Es un criterio que apunta a instalar prácticas de aprendizaje no jerarquizadas y de cooperación. En este sentido, la justicia avanza de forma muy significativa si se evita cualquier prueba competitiva o de nivel durante los años de escolarización obligatoria y se prioriza la comprensión de las culturas y los intereses de todos. (DC, 2017, p:41)*

A partir de este primer nivel de análisis, podrían evidenciarse ciertos núcleos de sentido que buscan alejarse de la lógica de categorías cerradas para el análisis y compartir interpretaciones abiertas acerca de lo leído y sus significados posibles.

En el entramado de las ideas de calidad, inclusión y justicia social pareciera primar una mirada del derecho a la educación como derecho particular, que se sostiene el diseño de trayectorias y prácticas subjetivantes, que buscan minimizar los procesos de discriminación y particularizan los procesos de enseñanza.

Por otro lado la idea de la educación como derecho universal, se asocia tíbiamente al concepto de ciudadanía, orientada a la construcción de proyectos de vida, articulación con el mundo adulto (del estudio y del trabajo), en pos de los intereses del conjunto; esta mirada del conjunto se asocia a la equidad y nuevamente a los grupos menos favorecidos.

Si entendemos el derecho a la educación como un derecho personal o individual, el foco se colocaría en el acceso y la retención de los y las jóvenes en el espacio educativo, en palabras de Apaza (2018),

*cuando yo describo la educación como un derecho lejos de un bien colectivo, restrinjo el rol del Estado, porque (de esta forma) el Estado con la sola apertura de escuelas cumpliría su rol; es decir que garantizaría la igualdad de acceso. Lo social, en cambio, interpela sectores e instituciones ajenas al sistema educativo. Involucra otros factores, como pueden ser realidades económicas diversas y situaciones desiguales en los hogares de cada persona que busca ejercer su derecho a educarse.*

Podemos preguntarnos cuán inclusiva es la educación que enfoca en estos elementos más de la trayectoria personal y de los procesos de estigmatización al interior de las escuelas, de la mano condiciones de desigualdad en el ámbito social, reforzando las condiciones de acceso o la igualdad respecto de las condiciones de partida, que son desiguales.

El énfasis en la educación como derecho social, podría relacionarse más con el concepto o idea de vulnerabilidad que con el de inclusión, la misma sería una condición social de riesgo, que inhabilita e invalida a ciertos grupos, afectando su subsistencia y calidad de vida, en contextos sociohistóricos y culturalmente determinados.

La inclusión educativa se relaciona con la diversidad como elemento fundante del alumnado, y la humanidad, y la obligación de la escuela a dar respuesta a la misma, enmarcado en la

Declaración Mundial sobre la Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje aprobada en Jomtien, Tailandia 1990, donde se declara a la educación como un derecho. No son los alumnos los que tienen que integrarse a la escuela, sino ésta la que tendrá que abrirse a ellos, a todos, e incluirlos en su seno.

*La inclusión es vista como un proceso de dirección y respuesta a la diversidad de necesidades de todos los aprendices a través de la participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y la reducción de la exclusión en y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en contenido, enfoques, estructuras y estrategias, con la visión común que cubre a todos los niños de un rango apropiado de edad y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños. (UNESCO, 2003, p: 3)*

Su surgimiento se relaciona a los mandatos de las declaraciones internacionales, a la relación entre políticas sociales e inclusión, es un término de construcción política, en oposición a la exclusión. Se refiere en su sentido más amplio a la ciudadanía y la correlativa garantía de derechos civiles y políticos; como el sistema educativo aporta a dicha construcción.

Los núcleos de sentido enunciados, con prevalencia de la perspectiva del derecho como conquista individual y garante del respeto en su seno de las trayectorias individuales, puede reproducir los circuitos diferenciados presentes en la sociedad. Por otro lado la enunciación de la relación entre justicia curricular y justicia social, sin enumerar las tensiones propias de toda política pública o apartando la complejidad de los procesos sociales y los educativos en particular, podría construir una ilusión donde es posible generar desde el Estado políticas de inclusión, cuando el mismo, es parte de prácticas excluyentes. Se instala un pensamiento lineal y de oposición, de la existencia de un adentro y un afuera, una escuela que puede transformar por sí sola los procesos de exclusión existentes.

La trayectoria/trayecto como elemento recurrente refuerza la concepción de la inclusión entendida como un proceso que responde a la diversidad de necesidades, con políticas que atienden a la misma como característica intrínseca de los estudiantes. Nos alejamos de la homogeneidad y la normalización, el desafío será cómo conjugar el foco en la heterogeneidad sin caer en una mirada de la educación como derecho personal e individual.

Por otro lado esta mirada podría reforzar una concepción de calidad educativa asociada a las lógicas de eficiencia

*(...) es común, en las discusiones sobre el tema de la calidad de la educación, explicitar como criterios básicos, para medirla y aplicarla, los de relevancia, pertinencia y eficiencia. Se liga la relevancia a las necesidades sociales (y sus cambios), que determinan el tipo de educación adecuada para satisfacerlas. La pertinencia suele pensarse como la coherencia entre los objetivos y las situaciones de aprendizaje, con especial referencia a la adecuación a los niveles evolutivos y culturales de los sujetos educados. Finalmente, se asocia la eficiencia a la racionalidad económica y administrativa, al óptimo empleo de los recursos disponibles, desde una clara lógica de medios y fines (Cullen, 1997, p: 170 y 171).*

**La inclusión asociada a los intereses de “los menos favorecidos”**

Retomando el planteo del diseño curricular en torno a los intereses de los menos favorecidos y nuestro propio interés en los derechos humanos y los procesos de discriminación en el seno de la educación, particularmente el que refiere a sexualidades, discapacidades y pueblos indígenas y migrantes, es que dedicaremos un apartado especial a analizar esta dimensión en el diseño curricular. En la actualidad son foco de debate e impulso de políticas educativas la inclusión educativa de personas con discapacidad, la educación sexual o el abordaje de las sexualidades en la escuela, no tan notoriamente lo referido a pueblos indígenas y migrantes; proceso que se desarrolla en el marco de reclamos de movimientos sociales y la ciudadanía en general.

La pluralidad de géneros, de cuerpos, de culturas, de lenguas, de etnias, de prácticas sociales, inherente desde siempre a lo humano se ha vuelto evidente, en parte, por la globalización que ha producido efectos paradójales de agrupamiento y de segregación, y también a la visibilidad alcanzada, luego de largas luchas, por grupos minoritarios que durante mucho tiempo fueron relegados al silencio: los desiguales, los diferentes, los desconectados, apelando a las categorías propuestas ya hace tiempo por Néstor García Canclini (2007).

Algo que inicialmente nos llama la atención es que al referir a los grupos menos favorecidos, enuncia las categorías de género, clase, raza y etnia, dejando por fuera las discapacidades y por el otro acotando la perspectiva de las sexualidades a la de género. Iremos planteando algunas líneas de reflexión en estas perspectivas.

### **Discapacidades, invisibilizadas en el documento curricular y en ebullición en las prácticas**

Solo una vez aparece el término discapacidad y es al recuperar los objetivos de la La Ley Orgánica de Educación de la Provincia de Río Negro N° F 4819, llama la atención la negación en el documento de uno de los desafíos más significativos al interior de las escuelas.

*Aquí la norma no es una ley natural, sino una ley portadora de poder, el de negar la existencia del otro vinculada a una inclusión segregada. La persona está presente tanto en la integración como en la inclusión, pero no desde su lugar o especificidad de sujeto único, requerido de presencia, lleno de significado, que es la clave del sentido social que hace verlo como sujeto. (Mischia, 2019, p:51)*

Si bien recupera la resolución 155/11 del Consejo Federal de Educación y desde allí el concepto de trayectorias completas e integrales, que hemos destacado y señalado como uno de los núcleos de sentido más fuertes es recurrente en el diseño curricular de la ESRN y su relación con la inclusión como política garante del derecho a la educación, no recupera ni refiere a que dicho marco normativo busca garantizar la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades.

En el diseño curricular la trayectoria aparece como uno de los elementos significativos en la caracterización del estudiante de la escuela secundaria de Río Negro, allí enuncia

*En la escuela secundaria existe un gran número de estudiantes que tienen trayectorias escolares en las que sus derechos educativos se ven incumplidos cuando no completan su escolaridad o sus trayectorias se ven atravesadas por la discontinuidad. (DC, 2017, p:50)*

Así el concepto queda vinculado a la deserción y la discontinuidad, sin explicitación de formas de construcción de conocimiento y aprendizaje diversificadas provenientes de historias de vida y biografías que cargan con el estigma proveniente de la construcción social de la discapacidad en torno a la falta o incapacidad. En un esfuerzo por no poner el acento en la discapacidad o la diferencia, acentuando la idea de diversidad; genera un proceso de exclusión a partir de la negación

*“la figura de la “dialéctica de la negación del otro”, cuya idea central consiste en que: [...] la negación del otro precede a la dialéctica de la exclusión: la negación no se interrumpe, se transmuta podemos decir, que hay una continuidad temporal entre la negación y la exclusión”. (Misischia, 2008, p.66)*

Las trayectorias refieren al pasaje de un nivel educativo a otro, a la presencia o ausencia en el día a día en la escuela, la sobre edad; de manera desdibujada se menciona en la organización del trabajo docente por cargo al *“acompañamiento a las trayectorias de estudiantes en lineamientos de inclusión” (DC, 2017, p:56)*, supuestamente haciendo referencia a los jóvenes con discapacidad.

No hay referencia, ni mención de la Resolución nro 3438 de la Provincia de Río Negro, que refiere a los lineamientos para la Inclusión de los alumno/as con discapacidad en Establecimientos Educativos de Nivel Inicial, Primario y Medio, ni a otros documentos como ser el de configuraciones de apoyo para estudiantes con discapacidad en la escuela secundaria obligatoria, ni mención a la figura de TAE (técnico de apoyo educativo) que acompaña las trayectorias de estudiantes con discapacidad.

Estas reflexiones no pretenden minimizar el concepto de trayectoria y cronologías de aprendizaje que el diseño sustenta, sino poner en evidencia el proceso de invisibilización de los y las jóvenes con discapacidad.

### **Sexualidades ¿cómo se nombran?**

Al igual que en otros elementos que hemos analizado, en relación a las sexualidades se recuperan aportes de la Ley Orgánica de Educación de la Provincia de Río Negro N° F4819 y la relación con categorías más amplias como la de respeto a las diferencias, diálogo, justicia curricular.

Son tres los conceptos que se van enunciando en el documento: sexualidad, género y educación sexual integral; asociados indistintamente a cuestiones de identidad, origen y/o diferencias o como he mencionado a “los menos favorecidos” en relación al ejercicio de una plena ciudadanía, situaciones de discriminación y exclusión. Desde esa misma perspectiva se incorpora como parte de la fundamentación, los saberes de diferentes áreas , especialmente de las Ciencias Sociales y Humanidades (Historia, Filosofía, Formación Política y Ciudadana), Educación Física, Teatro, Antropología Cultural; o como problemática de investigación científico-escolar -de la sexualidad integral y la promoción de la salud-

*Pensar las sociedades actuales supone el reconocimiento de categorías vinculadas a cambios, incertidumbre, fluidez, vertiginosidad, fragmentación, articulaciones, relacionalidad, conflictos y nuevas reconfiguraciones sociopolíticas; es decir, perspectivas*

*que nos permiten leer la realidad social, no como no una totalidad homogénea y dada, previa a las relaciones de poder, sino reconociendo las múltiples jerarquías –etarias, étnicas, de clase, de género- que se articulan en un entramado de prácticas –discursivas y no discursivas-, en un tejido reticular de fuerzas o ejercicios de poder en que los sujetos son producidos y se producen a sí mismos. ((DC 2017, p:116)*

*La conformación de grupos mixtos o separados por sexo en el Nivel Medio siempre ha acarreado diferentes tipos de dificultades organizativas, epistemológicas, pedagógicas, y didácticas. Esta propuesta considera la relevancia de la construcción de género de la corporeidad y motricidad humana, y de una socialización que incluye la diversidad, sostiene por lo tanto la necesidad de abordar experiencias pedagógicas sistematizadas de clases mixtas. Se deja abierta la posibilidad de justificar y explicitar desde fundamentos pertinentes con el enfoque curricular la conformación de grupos que incluya la separación por sexo, si esto llegara a plantearse en algún momento del año como opciones pedagógicas. (DC 2017, p: 229)*

Se observa que se utilizan sin definir los conceptos de sexualidades, sexo, género; a veces asociados entre sí y otras a la perspectiva de Educación Sexual Integral. Si no se vincula a cuestiones de identidad o ciudadanía, llama la atención aparezca en Educación Física y Teatro, en relación directa a la corporalidad. No se observa un posicionamiento articulado e integral al respecto en la Currícula, es como si cada área que así lo considero lo incorporó en diálogo con la propia perspectiva. Solo en un pie de página al definir la Escuela Secundaria Río Negro –ESRN – se enuncia una posición relacionada al lenguaje inclusivo

*Desde una mirada abarcativa e inclusiva se menciona que cuando en el RA se hace referencia a los/las adolescentes/jóvenes/estudiantes/docentes se usa el género neutro o en su defecto el masculino sólo a los fines de facilitar la lectura. Al hacer referencia al colectivo docente se emplea el mismo criterio. (DC 2017, p:2)*

Pensar el abordaje de la Educación Sexual Integral (ESI), de manera transversal, atravesando toda la currícula de la escuela secundaria rionegrina, supondría la necesidad de repensar también las concepciones establecidas en los ámbitos educativos, en las instituciones escolares, en las instituciones sociales, y en la estructura social del entramado cultural en toda su complejidad. Sin duda no es posible extraer una concepción unívoca, ya que las concepciones en torno al género y la sexualidad son una construcciones sociales que devienen de la interacción constante entre significaciones culturales, estereotipos, prejuicios, valoraciones, asignaciones culturales de roles, de significados y de valoraciones respecto a las construcciones de género y en torno a las sexualidades, los vínculos sexo afectivos, y las expresiones de género diversas presentes en todo ámbito heterogéneo, es decir en toda sociedad. Pero ello no se opone a que un documento curricular explicita su posicionamiento al respecto, sin relegar una perspectiva a un saber a transmitir. En ese posicionamiento, no es indistinto definir el uso del término masculino como opción de “facilitar la lectura”, minimizando el impacto que lo discursivo tiene en los procesos de construcción de identidades. Planteamos al respecto en un documento de cátedra del equipo de la materia Educación y Diferencia de las Licenciaturas de Ciclo de Complementación de Nivel Inicial y Educación Primaria (2020)

*El lenguaje es una forma de intercambio de significados y significaciones, es vehículo de la cultura y a la vez constructo de esta. El lenguaje escrito, tiende a ser menos permeable a los cambios que el lenguaje hablado con formas más normativizadas para la escritura que para el diálogo. Sin embargo, cuando en las culturas se producen cambios paradigmáticos de pensamiento, nuestras palabras también se modifican.*

*Los numerosos movimientos feministas de la última década han generado el cuestionamiento del lenguaje androcéntrico y por tanto sexista que se ha instituido sobre la afirmación de que existe un único modo de expresar, identificar y universalizar a los sujetos en relación con su género. Decir “los hombres” comenzó a ser sinónimo de una exclusión latente que deja afuera del enunciado a sujetos no representados bajo esa pauta. La desnaturalización del androcentrismo como norma homogeneizadora, que toma masculino por universal, es una de las consecuencias más directas de las luchas por la igualdad de género y la diversidad sexual, la militancia LGBT y la crítica al modelo patriarcal que ha llevado a una crisis actual del lenguaje. (pp 1)*

Si bien aquí no hay una invisibilización como sucede en torno a las discapacidades, podríamos decir que se desdibujan las subjetividades que portan su sexualidad, en un proceso de reducción confusa a un elemento a ser transmitido como saber, que no recupera la potencia del posicionamiento de la Ley de Educación Sexual Integral.

### **Pueblos indígenas y migrantes ¿objetos de conocimiento?**

Si las discapacidades están invisibilizadas, si las sexualidades se desdibujan, los pueblos indígenas y migrantes, en esta propuesta curricular, se convierten en meros objetos de conocimiento. Su mención, además de vinculada a cuestiones identitarias, se limita a los saberes del Área y Orientación en Ciencias Sociales y Humanidades, el Taller de Comunicación Intercultural, la Orientación en Turismo y el área de Segundas Lenguas, en relación a sus derechos socio-político-económico-culturales y la revalorización de la cultura y la lengua de los pueblos originarios Mapuche y Tehuelche. En esta área es donde aparece la perspectiva intercultural, pero otra vez limitada a un elemento de la currícula y no como eje transversal.

*Es necesario referirnos al Mapuzungun como lengua preexistente, en tanto y en cuanto se trata de una de las lenguas pertenecientes al pueblo mapuche, preexistentes a la conformación del Estado nacional y presente en el actual territorio provincial. En este modo de nombrar se hace especial hincapié en la historia política del devenir de esta lengua indígena que perdura hasta hoy en una situación de vulnerabilidad. Es por esto que en este Diseño Curricular hablaremos de Lengua y Cultura (LC) para referirnos tanto a las lenguas que los documentos antes mencionados denominan LE (lenguas extranjeras) como a las lenguas minorizadas, incluyendo en esta categoría a las lenguas de pueblos indígenas, lengua de señas, lengua de pueblos migrantes, entre otras. Una educación plurilingüe, como la promovida en el marco de esta reforma, rescata las lenguas del aislamiento y promueve el cambio de modelos monolingües y hegemónicos por otros más inclusivos e integradores. Por su parte, la perspectiva intercultural constituye un paradigma que permite revisar las relaciones de dominio - de una cultura sobre otras, de una lengua sobre otras, de una variedad sobre otras - para construir nuevos modelos y prácticas ciudadanas que favorezcan el reconocimiento, el respeto y la valoración de las diversidades lingüísticas y socioculturales. (DC 2017, p:192)*

## **“Los menos favorecidos” siguen en una ecuación de minoría des-subjetivada**

A partir de lo analizado podríamos argumentar que el posicionamiento de inclusión y calidad educativa del documento curricular, sostiene una perspectiva de la vulnerabilidad como una condición identitaria general que ubica a los sujetos en una posición de subalternidad. Sin embargo, de alguna manera refuerza esta posición, al dejar por fuera la constitución subjetiva de las discapacidades, sexualidades y pertenencias a pueblos indígenas y migrantes. Es innegable, que la incorporación de algunos elementos relacionados como saberes y fundamentación de los mismos, sin duda colaborarán en que quienes transitan por la ESRN, puedan potencialmente problematizar estas situaciones de subalternidad. Sin embargo los propios sujetos pertenecientes a “los menos favorecidos”, no están presentes como educandos, ni están reconocidos desde sus diferencias; lo que nos lleva a posicionarnos en que siguen siendo, de alguna forma, objetivados.

Esto es más notorio en lo que refiere a discapacidades, pueblos indígenas y migrantes, quizás como resultado de políticas educativas, donde las modalidades -en esta oportunidad las de educación especial y educación bilingüe- más allá de las buenas intenciones, han reforzado circuitos diferenciados, en búsqueda de lo común como homogéneo, sin lograr resquebrajar esta lógica, y dar lugar a posiciones donde ciertas subjetividades dejen de ser miradas, sentidas, diseñadas como “lo que el sistema deja por fuera” y se constituyan en la razón de ser de la educación como experiencia vital que se basa en las diferencias como potencia de la constitución de lo humano en relación intrínseca con el mundo natural.

Se refuerzan así los procesos de subjetivación política como condición subjetiva de subordinación, al interior de la propuesta educativa, se genera “el despojo relativo de la calidad subjetiva por medio de la subordinación” (Modonesi, 2010, p: 26), que ubica al otro como “objeto”, desprendido de su condición de sujeto, y la consiguiente capacidad autónoma para decidir.

La oportunidad radica en que toda situación de subordinación es una relación y una experiencia, que puede ser revisada, modificada o perpetuada. Cabe tanto la reproducción/opresión/dominación, como la transformación/emancipación/autodeterminación y la variada escala de grises que hay entre ellas.

Grupos negados en su existencia como sujetos colectivos, ubicados en una situación asimétrica, en la mejor de las ocasiones desvalorizados, y me pregunto ¿quienes somos para ubicar en ese lugar a los otros? ¿qué derecho nos arrogamos<sup>2</sup> para dejarlos por fuera o en las fronteras? “ G. Spivak afirma que si los subalternos pueden hablar, este acto significa que tienen un mínimo de organización y, por lo tanto, ya no son subalternos sino que emprendieron el largo camino hacia la hegemonía” (Misischia, 2019, p: 38)

---

<sup>2</sup> Verbo interesante: Atribuirse la facultad o cosa que se expresa de forma despótica o con desprecio hacia los demás. Sumaría si no es desprecio, desde la tolerancia o la arrogancia de decidir nosotros “darle un lugar”

Aparece el respeto a la diversidad entendido como tolerancia, aparece allí un gesto donde alguien le da la palabra al otro y me pregunto nuevamente ¿quienes somos para dar la palabra? ¿para definir cuándo y dónde el otro emerge? Considero que ese respeto o tolerancia oculta la desigualdad desde un manto de buena conciencia, habilita la capacidad de “soportar” de manera indiferente, de “olvidar” las desigualdades. Tolerar al otro implica desentenderse de sus cualidades y de sus necesidades en el mismo momento en que proclamamos nuestra tolerante comprensión [...] lo propio no es la preocupación por el destino del otro, por sus necesidades y sus padecimientos, sino por su condición de amenaza o, más oscuro y preocupante, por su condición de vacío, de figura fantasmal que desaparece de nuestro mundo. (Forester, 2009, p: 2)

Es necesario recuperar la idea de la escuela es un espacio fértil para

*“conversaciones, diálogos, diferencias y disidencias necesarias para la búsqueda de modos alternativos de construcción del conocimiento pedagógico y de políticas que pongan en discusión cómo y con quién se construye el conocimiento, cómo y dónde circula, quiénes acceden y cómo se utiliza ... voces situadas territorialmente y por lo tanto en el ámbito cotidiano de interacciones sociales entre personas las que a través de un proceso de enlace con los sistemas organizacionales, constituyen operaciones de puesta en forma de la sociedad. En los procesos de interacción aparece el otro en la formación del sí mismo; en ese encuentro o desencuentro, que siempre es relación, se cobra conciencia de uno mismo. Voces situadas que solo con su existencia y como proceso tienen la potencialidad del cambio, aunque se encuentren en los márgenes sociales de la interacción. Voces situadas ... que permiten soñarse como un espacio que posibilita formas más igualitarias de habitar el mundo o en palabras de Derrida (2008, p. 81) una escuela que dice sí al recién llegado ... “antes de cualquier determinación, antes de cualquier anticipación, antes de cualquier identificación... todo ocurre como si las leyes de la hospitalidad consistiesen, al marcar límites, poderes, derechos y deberes, en desafiar y en transgredir la ley de la hospitalidad, la que ordenaría ofrecer al recién llegado una acogida sin condición”. (Misischia, 2019, pp 164)*

Desprendernos de categorías como inclusión y calidad educativa y apropiarnos de la idea de la escuela, que aunque es una construcción de la modernidad, también es una escuela habitada y por ello se aleja de la concepción de sujeto como núcleo duro de una identidad, distanciada o diferenciada del objeto y que prescinde de cualquier otredad. Interpelar, desde una mirada crítica, los documentos curriculares, para pasar de ser normas que nos encorseta a oportunidades para el ejercicio de una mirada crítica pedagógica.

## **Bibliografía**

- Canclini García Néstor (2007) &quot;Diferentes, Desiguales y Desconectados&quot;; Gedisa, Barcelona.
- Cullen, C. (1997). La calidad de la educación como lucha por el reconocimiento. En: Crítica de las razones de educar . Buenos Aires: Paidós.
- Diseño Curricular. Escuela Secundaria Rionegrina. (2017) Versión 1.0. Ministerio de Educación y Derechos Humanos. Gobierno de Río Negro.
- Forester, Ricardo (2009), “Adversus tolerancia”. Revista Digital de Estudios Judaicos, 5, 104-109. UFMG. Belo Horizonte.

- Foures C. (2018) Proyecto de investigación “Dimensiones de la práctica docente cotidiana. Una aproximación en clave analítica”. Universidad Nacional de Río Negro
- Mischia B. (2008) Narraciones de los profesores del Instituto de Formación Docente de Bariloche a cerca de las personas con discapacidad. Tesis de Maestría. Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Mischia B. (2019) Relación Universidad - Discapacidad. Voces acalladas que resuenan. Tesis de Doctorado. Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Modonesi M. (2010) Capítulo 1: Subalternidad en Subalternidad, Antagonismo, Autonomía. Marxismos y subjetivación polític. CLACSO.
- UNESCO, Declaración Mundial sobre la Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje aprobada en Jomtien, (Tailandia 1990) Recuperado el 21/2/2014 de [www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF)
- Vintrob S, Patrizio M. (2020) ¿A quién “Nombro” cuando nombro? Premisas para un nuevo lenguaje. Material de Cátedra Educación y Diferencia. UNRN