

**Inflexión curricular en la Escuela Secundaria neuquina.  
La construcción de un Diseño generizado, emancipatorio, crítico  
y de-colonial (2016-2024)\***

**Milagros María Rocha\*\***

**Resumen**

El siguiente artículo presenta un análisis sobre la construcción del Diseño Curricular (DC) de la Escuela Secundaria Neuquina en general y la incorporación de la perspectiva de género en particular. El mismo se inscribe dentro del Plan de trabajo propuesto en mi Estancia de Investigación, en el Instituto Patagónico de Estudios en Humanidades y Ciencias Sociales (IPEHCS-CONICET), perteneciente a la Universidad Nacional del Comahue (UNCo). En ese marco, elaboré entrevistas a referentes claves que participaron activamente y acompañaron la producción del Diseño.

El escrito presenta cuatro apartados en donde se analiza: 1. las inflexiones que introduce el DC en términos generales, a partir de su definición emancipatoria, crítica y decolonial, 2. los debates que se libraron alrededor de la delimitación de las cinco perspectivas formativas: derechos humanos, género, ambiente, interculturalidad y educación inclusiva, 3. Las disputas en la conformación del Área de Ciencias Sociales, Políticas y Económicas y 4. las deliberaciones en torno a la creación de la materia Educación Sexual Integral. En suma, el texto pretende visibilizar el arduo e interesante proceso de justicia curricular (Connell, 1997).

**Palabras claves:** Escuela Secundaria Neuquina, justicia curricular, género, de-colonialidad

**Abstract**

The following article presents an analysis of the construction of the Curriculum Design (CD) of the Neuquén Secondary School in general and the incorporation of the gender perspective in particular. It is part of the work plan proposed in my Research Stay, at the

---

\* Recibido: 2024-07-09. Aceptado: 2024-07-16.

\*\*Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género (CInIG-IdIHCS, UNLP-CONICET). Correo electrónico: milagrosmrocha@gmail.com

Patagonian Institute of Studies in Humanities and Social Sciences (IPECHCS-CONICET), belonging to the National University of Comahue (UNCo). Within this framework, I conducted interviews with key references who actively participated and accompanied the production of the Design.

The writing presents four sections where it is analyzed: 1. the inflections that CD introduces in general terms, based on its emancipatory, critical and decolonial definition, 2. the debates that were fought around the delimitation of the five formative perspectives: human rights, gender, environment, interculturality and inclusive education, 3. The disputes in the formation of the Area of Social, Political and Economic Sciences, and 4. the deliberations around the creation of the subject Comprehensive Sexual Education. In short, the text aims to make visible the arduous and interesting process of curricular justice (Connell, 1997).

**Keywords:** Neuquén Secondary School, curricular justice, gender, de-coloniality

### **Resumo**

O seguinte artigo apresenta uma análise da construção do Desenho Curricular (CD) da Escola Secundária de Neuquén em geral e a incorporação da perspectiva de gênero em particular. Faz parte do plano de trabalho proposto em minha Estada de Pesquisa, no Instituto Patagônico de Estudos em Ciências Humanas e Sociais (IPECCHS-CONICET), pertencente à Universidade Nacional de Comahue (UNCo). Neste enquadramento, realizei entrevistas com referências chave que participaram ativamente e acompanharam a produção do Design.

O escrito apresenta quatro seções onde é analisado: 1. as inflexões que o CD introduz em termos gerais, a partir de sua definição emancipatória, crítica e decolonial, 2. os debates que se travaram em torno da delimitação das cinco perspectivas formativas: direitos humanos, gênero, meio ambiente, interculturalidade e educação inclusiva, 3. As disputas na formação da Área de Ciências Sociais, Políticas e Econômicas, e 4. as deliberações em torno da criação da disciplina Educação Sexual Integral. Em suma, o texto pretende tornar visível o árduo e interessante processo de justiça curricular (Connell, 1997).

**Palavras-chave:** Escola Secundária Neuquén, justiça curricular, gênero, descolonialidade

## **Introducción**

El presente artículo se enmarca en una línea de investigación que le da continuidad a mi trayectoria formativa doctoral. La misma se centró en el análisis de la incorporación de la perspectiva de género y mujeres en la enseñanza de la historia, universitaria y escolar, en la ciudad de La Plata, Provincia de Buenos Aires. A partir de la matriz analítica construida en ese marco, me interesa actualmente inscribir la indagación en otro escenario. En este sentido, presento en este escrito un abordaje centrado en la implementación del Diseño Curricular Jurisdiccional Nivel Secundario –Ciclo Básico Común y Enlace Pedagógico Interciclo- de Neuquén, que focaliza en la incorporación de la perspectiva de género. Interesa anticipar que, la misma, se incorpora tanto de manera transversal como específica, resultando una referencia no sólo para el propio nivel y, otros niveles educativos de la provincia, sino también como antecedente relevante a nivel nacional. Asimismo, cabe mencionar que el estudio se asienta en un área de vacancia y pretende aportar elementos fundamentales en lo relativo a los aspectos procesales prácticos del currículum del nivel secundario neuquino.

De esta manera el artículo se estructura, principalmente, a partir de las categorías de género y currículum. Respecto a género, pero a su vez de modo articulado, planteamos que dicha perspectiva contribuyó al cuestionamiento de las relaciones de poder en la construcción de los sexos y es por ese motivo que se ubica desde un pensamiento crítico (Morgade, 2016). Si bien este concepto se ha convertido en una herramienta útil para el análisis histórico (Scott, 1996) y, claramente, más allá; desde hace unas décadas, se avanzó en entender que “el sexo no subsume la raza, la etnicidad, la nacionalidad o la sexualidad; estas atribuciones identitarias se entrecruzan según modos que necesitan ser especificados” (Scott, 2023, p. 111). De ahí la importancia de comprender el potencial de un estudio que proponga la interseccionalidad (Crenshaw Williams, 1989; Viveros Vigoya, 2009) de categorías como género, clase, raza, etnia, entre otras.

Por su parte, Alicia De Alba (1998), considera al currículum como una propuesta político-educativa que sintetiza elementos culturales, producto de las disputas entre grupos con intereses diversos. Da Silva (1999) y De Lauretis (2000), comprenden al currículum como artefacto o tecnología de género y señalan que, al mismo tiempo,

corporiza y produce relaciones de género. Asimismo, y en diálogo con lo expuesto, Lopes Louro postula cómo

el centro, materializado por la cultura y existencia del hombre blanco occidental, heterosexual y de clase media, pasa a ser desafiado y contestado. Por lo tanto, mucho más que un sujeto, lo que pasa a ser cuestionado es toda una noción de cultura, ciencia, arte, ética, estética, educación. (2019, p. 2).

Se propone, así, un cruce conceptual y analítico.

Esta incipiente pesquisa forma parte de mi Estancia de Investigación en el Instituto Patagónico de Estudios en Humanidades y Ciencias Sociales (IPEHCS-CONICET) perteneciente a la Universidad Nacional del Comahue (UNCo), bajo la tutoría de la Dra. Soledad Roldan. Desde este marco elaboré entrevistas, con preguntas semi-estructuradas, a informantes claves que formaron parte, desde diferentes roles, de la construcción del Diseño Curricular (DC) de Neuquén. Puntualmente, se realizaron entrevistas a dos de los cinco referentes que participaron de la escritura del documento del área Ciencias Sociales, Políticas y Económicas. Estos dos referentes participaron activamente en la construcción del área, desde la disciplina Historia. Ambos formaron parte de todo el proceso de construcción curricular, al mismo tiempo, con otras funciones relevantes<sup>1</sup>. Además, se entrevistó a una de las tres coordinadoras del proceso de construcción curricular (de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue)<sup>2</sup>; a un Representante distrital (de los once que participaron)<sup>3</sup>, también docente de Historia y otra docente de Historia, que participó en la coordinación de la instancia de co-formación del Diseño Curricular, específicamente dentro del Área de Ciencias Sociales, Políticas y Económicas<sup>4</sup>.

El mismo fue pensado de manera holística y reúne varias particularidades a destacar, por caso, se han generado jornadas específicas en las escuelas para debatir y consensuar ideas, se ha logrado que los conocimientos y saberes a enseñar sean semejantes en toda la provincia marcando, con ello, un hecho histórico. Asimismo, la

---

<sup>1</sup> A lo largo del escrito se los denomina, por un lado, como informante B (dicha entrevista se elaboró en un bar céntrico de la ciudad de Neuquén, el 22/3/2024) y por otro lado, informante C (la entrevista se efectuó por zoom, el 5/4/2024).

<sup>2</sup> Se referencia como informante A. Dicha entrevista se realizó por zoom el 20/2/2024 y se ampliaron algunos aspectos en otra comunicación, presencial, el día 22/3/2024, en la Facultad de Humanidades, UNCo.

<sup>3</sup> Se lo asigna como informante D. Dicha entrevista se realizó en un bar de San Martín de los Andes, Neuquén, el 12/3/2024.

<sup>4</sup> Se alude a la entrevistada, como informante E. Dicha entrevista se realizó por zoom el 16/3/2024.

propuesta transversal de las perspectivas formativas, las modificaciones que introduce en el quehacer docente, son algunos de los elementos innovadores y transformadores de la Escuela Secundaria. Estas inflexiones, entre otras, son las que impulsaron (e impulsan) un proceso de justicia curricular entendiendo esto como “la disposición de una estrategia educativa para producir más igualdad en todo el conjunto de las relaciones sociales al que está unido el sistema educativo” (Connell, 1997, p. 4).

A partir de estas coordenadas planteamos cuatro apartados. El primero, *Inflexión curricular y justicia curricular en la Escuela Secundaria Neuquina*, presenta aspectos generales y algunos particulares que introduce el Diseño Curricular de Neuquén, haciendo foco en los cambios que introduce. El segundo, *Inflexiones en las perspectivas de formación*, explora en las disputas desplegadas ante la definición de éstas. El tercero, *Inflexión curricular y de-colonial en el Área de Ciencias Sociales, Políticas y Económicas*, recupera algunas discusiones y debates que se libraron allí. El cuarto y último, *Inflexión curricular y la incorporación de la materia Educación Sexual Integral*, desarrolla ciertos aspectos vinculados a su creación. En efecto, un análisis que, si bien no pretende exhaustividad, dada la extensión posible del artículo, sí presenta elementos centrales del proceso.

### **Inflexión curricular y justicia curricular en la Escuela Secundaria Neuquina**

La Provincia de Neuquén se encuentra implementando el DC para la Escuela Secundaria Neuquina, iniciando de manera gradual y progresiva, en el segundo semestre de 2023. Ese año se efectuó en cursos de primer año y, en 2024, en segundo. Sin embargo, comenzó a pensarse y gestarse desde el año 2016, luego de la Resolución Nº1697/15 del Consejo Provincial de Educación y fue aprobado, en sus distintos tramos, entre los años 2018 y 2020. Este hecho constituye un hito en la provincia, no sólo por la inexistencia previa de un Diseño Curricular en este nivel de escolaridad, sino por el proceso participativo en el que se dio. El mismo se materializó a través de un dispositivo que articuló al sindicato Asociación de Trabajadores de la Educación de Neuquén (ATEN), el gobierno de la educación -con la coordinación de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo)-y contó con referentes por cada escuela y distrito de la

provincia<sup>5</sup>. Con relación a cómo surgen las inquietudes para iniciar tal proceso y cuál es el contexto, la informante A, menciona que es la Resolución del 2015 la que, de algún modo lo inaugura, planteando la articulación de estos diferentes actores. Y eso generó un quiebre: “porque, también, da por tierra con un proceso que se había gestado un tiempo antes, con unos documentos curriculares que había hecho, justamente, un grupo de especialistas para la educación secundaria” (fragmento de entrevista, informante A, 2024). De esta manera, quienes llevaron adelante la producción del Diseño buscaron permanentemente la construcción a través del consenso entre docentes y la recopilación de experiencias. Por eso, fue edificado de manera democrática, poniendo en valor las voces de lxs trabajadores de la educación y la práctica en las aulas. Un proceso no exento de tensiones y disputas.

En el caso de la elección de quienes formaron parte de la coordinación por parte de la UNCo, la convocatoria se dirigió puntualmente a la carrera de Ciencias de la Educación. A propósito de esto, la informante A, expresa: “puntualmente a una profe de Ciencias de la Educación, que es Silvia Barco, que se jubiló en ese proceso y que ha sido una referente importante en la política educativa en la zona de Río Negro y Neuquén” (fragmento de entrevista, 2024). Al equipo de coordinación se sumó Soledad Roldan y Beatriz Celada que luego, por cuestiones laborales en la Facultad, fue reemplazada por María Josefa Rassetto, también docente de la Unidad Académica.

Con relación a los cambios que éste ha generado, la informante A, destaca el propio proceso de construcción y añade:

que fue un proceso participativo. Esa es la primera cuestión significativa porque siempre es una batalla que, en general, los sindicatos han dado, pero Neuquén particularmente, ha dado una gran batalla para que, justamente, las decisiones sobre educación no se cocinen entre tres o cuatro especialistas” (fragmento de entrevista, 2024).

Esta participación se efectuó sobre la base del trabajo hecho en las escuelas. Cada una de las instituciones eligió un representante por escuela y, a su vez, por distrito. Los representantes distritales tenían una labor clave, como señala uno de los entrevistados, como intermediarios, llevando la síntesis de lo trabajado en las escuelas a

---

<sup>5</sup>La provincia de Neuquén cuenta con trece distritos educativos regionales, I. Confluencia, II. Cutral Co/Plaza Huinca, III. Zapala, IV. Junín de los Andes, V. Chos Malal, VI. Centenario, VII. Loncopué, VIII. Confluencia II, IX. San Martín de los Andes, X. Plottier, XI. Aluminé, XII. Rincón de los sauces, XIII. PicúnLeufú. Para más información se puede acceder a <https://www.neuquen.edu.ar/autoridades/distritos-educativos/>

las reuniones generales y luego, comunicando los avances de lo trabajado allí, a las escuelas.

La participación de diferentes actores se llevó a cabo a partir de las jornadas institucionales específicas que se incorporaron, entre 2016 y 2019, para pensar, discutir y avanzar en la elaboración del DC. Tras un largo proceso de reuniones buscando acuerdos entre los diferentes agentes intervinientes, se llegó a una síntesis y propuesta político-educativa (De Alba, 1998) concentrada en la Resolución 1463/18, documento “madre”, como expresa uno de los entrevistados.

Resulta novedoso este proceso de construcción colectiva que, por otra parte, irrumpe con una situación preexistente. Es decir, la Escuela Secundaria neuquina, particularmente, se organizó con base a una multiplicidad de planes de estudio (Cavilla, Olivarez y Sales de Souza, 2022). En este sentido, este cambio y conquista, logra superar una injusticia y desigualdad curricular que estaba “sostenida sobre una base de ciento nueve Planes de Estudios que ofrecían trayectos de formación focalizados” (Res. 1463/18, p. 17). En relación con la importancia de este proceso de construcción curricular, que es histórico en la provincia, la informante C, esboza que analizaron “Plan por plan, o sea, 139 planes y en Neuquén había 132 escuelas, o sea, había más planes de estudio que escuelas físicas, entonces poder pensar en todo lo común de eso” (fragmento de entrevista, 2024) fue una experiencia ardua y compleja. La Escuela Secundaria se sostenía sobre la base de planes de estudios diversos y múltiples y, en ese sentido, era “todo tan situado que el desafío era pensar algo en el orden de lo común” (fragmento de entrevista, informante A, 2024). Esa construcción común y colectiva, le imprime relevancia al Diseño. Se logra, así, una organización que deja atrás la fragmentación y dispersión e inaugura un proceso de justicia curricular. El informante B, agrega: “por eso, nosotros siempre hablamos de la construcción del Diseño Curricular y no de reforma educativa, porque no había nada que reformar” (fragmento de entrevista, 2024). Como se señala, anteriormente, las escuelas se organizaban conforme a los diferentes planes de estudios. Por eso, este Diseño unifica criterios y permite que lxs estudiantes, a lo largo y ancho de la provincia, como expresa frecuentemente uno de los informantes, estudien los mismos conocimientos y saberes. Este acto de justicia curricular resulta significativo, entre otros aspectos, ante la movilidad frecuente de estudiantes dentro de Neuquén. El informante B, amplía:

de primero a tercero, reciben los mismos conocimientos y saberes, lo cual nos parece que no es menor y, de hecho, ya se observan algunos logros de eso, porque cuando un pibe pasa de una ciudad a otra, de un colegio a otro, incluso de una modalidad a otra, hasta tercero, vio los mismos conocimientos y saberes. Así que ese es un primer gran logro. (fragmento de entrevista, 2024)

En palabras de Connell “aquí está la base de un currículum común que se debe ofrecer a todos los estudiantes, como una cuestión de justicia social” (1997, p. 3). Esto ha estado presente, como principio, en la construcción del Diseño. De este modo, se estructuró un Ciclo Básico Común (CBC) a todas las orientaciones, éste se corresponde con 1º y 2º año, entendido como una unidad pedagógica y un Interciclo, en 3º año, como Enlace Pedagógico, es decir, con la intención de continuar la formación general básica, pero también, de introducir la formación específica de cada orientación.

Fueron varias las apuestas que se llevaron adelante, entre ellas, se generaron las condiciones para la participación. Puntualmente, nos referimos a las licencias otorgadas a quienes participaron activamente en este proceso. En el caso de lxs representantes distritales, se reunían una o dos veces al mes, con los representantes de las áreas de gobierno, en la instancia que se denominó Mesa Curricular Provincial, en donde se ponía en común las síntesis de las instancias previas de trabajo “y ahí se decidía cómo seguir, con qué seguir, si profundizar por acá o avanzar en otro paso más” (fragmento de entrevista, informante A, 2024). Es decir, las discusiones, iban y venían, volvían, se reformulaban y así, luego de varios años de trabajo se logró reunir, en varias de las resoluciones, la síntesis de la propuesta político- educativa de la Escuela Secundaria neuquina.

Otro aspecto innovador del Diseño, y por ende otro quiebre que se genera, es haber discutido y modificado “la función del currículum en disciplinas estancas y eso reflejado en el trabajo docente” (fragmento de entrevista, informante A, 2024). Concretamente, entre las particularidades que propone el DC es el trabajo por Áreas, concebidas como “una forma de organización que integra objetivos, contenidos, metodologías, recursos y modos de evaluación en torno de ejes orientadores y no de una mera yuxtaposición de contenidos” (Res. 1463, p. 67). Para el CBC, las áreas se configuran “atendiendo a criterios de: interdisciplinariedad, de especificidad de formación según la modalidad de la escuela secundaria y por el enfoque integrador para comprender el objeto de estudio-enseñanza” (Res. 1463, p. 67). De este modo, se

configuran las Áreas de: Ciencias Sociales, Políticas y Económicas<sup>6</sup>, Lenguajes y producción cultural<sup>7</sup>, Ciencias Naturales<sup>8</sup>, Matemática-Informática<sup>9</sup>. Y se crean las Áreas de Tecnología y Tecnología Agropecuaria.

Por otra parte, la estructura académica del Diseño a su vez contiene Espacios Curriculares Inter-Áreas, “indispensables para educar en el protagonismo, la sensibilidad y la comprensión de lo social” (Res. 1463, p. 68). Aquí se incluye la materia Comunicación y Medios y Educación Sexual Integral. Aspecto que ampliaremos en el cuarto apartado del artículo.

Respecto a las modificaciones en el quehacer docente, las mismas vienen a colación de que el trabajo se hace en solitario y que se sostiene, además, sobre la lógica del “docente taxi”. Es decir, se toman horas en una multiplicidad de escuelas y eso no permite consolidar o alimentar lazos de pertenencia institucional. Estas modificaciones surgieron como una demanda en el marco de las reuniones que se desarrollaron para elaborar el Diseño. Sin embargo, como informa uno de los entrevistados, a medida que se materializaba en los documentos y en las grillas horarias la idea del trabajo en parejas pedagógicas por Áreas<sup>10</sup>, surgieron ciertas resistencias, entre otras cuestiones, por el desafío que supone pensar con otrx, enseñar con otrx. Pero también, comienza a observarse lo interesante de esta propuesta. Por caso, una de las entrevistadas manifiesta: “Y después, que hablo con otros compañeros y compañeras, en el aula funciona muy bien, a los chicos les encanta, le gusta que trabajen dos profes juntos” (fragmento de entrevista, informante E, 2024).

A continuación, desarrollamos otros aspectos transformadores, nos referimos a las perspectivas de formación propuestas y definidas en el DC.

---

<sup>6</sup>Ésta comprende las siguientes asignaturas: historia, geografía, economía, construcción de ciudadanías y filosofía. Cabe señalar que, en esta Área, se crea e incorpora la materia filosofía.

<sup>7</sup>Ésta comprende las materias de: Lengua y Literatura, Lengua otras (Inglés/francés), Danza/teatro, Música y Artes visuales.

<sup>8</sup> Comprende las asignaturas de Biología y Físico-química.

<sup>9</sup> Las materias: Matemática e Informática

<sup>10</sup>De esta manera, el trabajo docente se reorganiza de la siguiente manera: además del espacio específico disciplinar que se desarrolla en el aula, se agrega un Espacio Pedagógico Articulado (EPA), pensado como instancia de trabajo colaborativo, interdisciplinar y en parejas pedagógicas, tanto dentro como fuera del aula, en las horas institucionales de Articulación. Estas últimas, se corresponden con un tiempo y espacio destinado para reflexionar sobre situaciones diversas, emergentes del aula, coordinar diferentes tareas con otrxs docentes, planificar, acordar proyectos, materiales, etc. Junto a estos cambios se incorporan otros, por ejemplo, en las formas de evaluar y en la calificación, que es por Área.

## **Inflexiones en las perspectivas de formación**

Otras de las transformaciones propuestas tienen que ver con la delimitación de las cinco perspectivas de formación seleccionadas, entre las que nos interesa hacer foco en la de género, sin perder de vista, lógicamente, la articulación y relevancia de las otras cuatro. En efecto, la perspectiva de género se incluye como una mirada estructurante del DC y se incorpora, también, un nuevo espacio curricular donde la misma se encuentra especialmente presente. Nos referimos a la creación de la materia Educación Sexual Integral, aspecto que enfatiza la formación en género en el nivel medio.

En el Diseño Curricular se plantea que la política curricular “encuentra sus fundamentos en principios políticos pedagógicos y perspectivas de formación en Derechos Humanos, Género, Interculturalidad, Ambiente e Inclusión Educativa en clave crítica, emancipatoria y decolonial” (Res. 1463/18, p. 17). Estas miradas cobran significatividad dado que las tensiones territoriales en Neuquén

involucran a poblaciones históricamente subalternizadas como el pueblo mapuche y los/as migrantes latinoamericanos/as (...), dicha provincia alberga la mayor concentración de población mapuche en todo el territorio de Argentina, como así también de migrantes de otras procedencias. (Trpin y González, 2021, p. 213).

Puede pensarse que la incorporación de las perspectivas permite nombrar “no sólo las injusticias del pasado, sino las del sistema presente” (Briones, 2002, p. 411). En este sentido, uno de los informantes expone que el Diseño, “define en qué sociedad estamos construyendo el primer Diseño Curricular para la Escuela Secundaria, en una sociedad que es patriarcal, que es capitalista y que es colonial. Y lo dice sin medias tintas” (fragmento de entrevista, informante B, 2024). El marco socio-político-pedagógico plantea una construcción curricular que se asienta en los enfoques de la Sociología Crítica del Currículum, los Estudios sobre el Pensamiento Decolonial, las Pedagogías Críticas de Derechos Sociales Exigibles y de Derechos Humanos.

A propósito de las tensiones que se generan durante este proceso, pero que son propias de toda propuesta política educativa, como lo advierte Alicia de Alba (1998), al respecto, uno de los entrevistados, manifiesta:

Aparecieron las tensiones con las perspectivas que se proponían, porque el Diseño, ya de entrada, digamos, marcaba una fuerte deconstrucción en muchos aspectos, no solamente desde las Ciencias Sociales, sino en todos los aspectos de la Escuela Secundaria. Entonces eso generó, dentro de las escuelas, mucha

tensión, sobre todo en las escuelas técnicas (fragmento de entrevista, informante D, 2024)

Pese a las resistencias que surgieron en el propio acontecer, se avanzó en la toma de decisiones, buscando la construcción de consensos como mecanismo de producción curricular.

De esta manera, las perspectivas se plantean como aspectos transversales en todas las áreas de conocimiento y se constituyen desde “enfoques filosóficos, epistémicos, pedagógicos y didácticos que otorgan direccionalidad a los procesos de enseñanza y de aprendizaje y configuran la experiencia escolar” (Res. 1463, p. 67). Las mismas se fueron delineando con el correr de las jornadas de trabajo. En vinculación a este punto, uno de los entrevistados expresa:

el primer documento de la perspectiva de Derechos Humanos, que fue a las escuelas, era un documento que hacía pie en el horror de Auschwitz y el holocausto judío y a partir de ahí, entonces, la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la ONU y qué sé yo y, ahí, tuvimos que darle toda una vuelta porque, justamente, hay un pequeño gran detalle que se está pasando por alto, que era el tema de los genocidios previos, por ejemplo, de los pueblos preexistentes, ni más ni menos, el mayor genocidio que registró la historia humana (fragmento de entrevista, informante B, 2024).

La construcción de cada una de las perspectivas supuso reformulaciones, debate y toma de decisiones, “darle toda una vuelta”, como manifiesta el entrevistado. En ese sentido, el Diseño desarrolla una mirada descolonizada de los Derechos Humanos y para ello “es necesario ir a la raíz de la modernidad occidental y capitalista que produjo el mayor genocidio que registra la historia humana –mucho antes que Auschwitz-; la conquista de Abya Yala y África” (Res. 1463, p. 72).

En el caso de la perspectiva de Inclusión educativa, por ejemplo, una de las entrevistadas plantea estas deliberaciones que se dieron en el propio proceso. En alusión a esto, menciona: “inclusión ¿dónde va? porque en realidad interculturalidad puede ir con inclusión, eso sí fue una discusión. Si tomaba su propia entidad y le dábamos un lugar específico” (fragmento de entrevista, informante A, 2024). Y complementa que las mismas se fueron delineando en función de

la gente que más recorrido tenía en distintas temáticas. Entonces, ahí había, desde gente en las escuelas, militantes de algunos temas específicamente o que habían trabajado mucho en las clases, en proyectos, en las planificaciones de determinados temas, que tenía mucha claridad. O, por ejemplo, Silvia Barco, que

era una de las coordinadoras, militante histórica de APDH<sup>11</sup> de Neuquén, entonces, ahí, ella tenía mucha claridad respecto de los Derechos Humanos y así (fragmento de entrevista, informante A, 2024).

La informante menciona que las perspectivas fueron surgiendo en ese intercambio de reuniones y jornadas y desde la recopilación de experiencias pedagógicas. En palabras ella,

esa construcción que ya estaba medio funcionando en el cotidiano, por supuesto, no de manera general. Entonces, qué pasa, lo que sí genera después es resistencia, para unas escuelas eso es muy cercano y para otras escuelas es como que les estás hablando de otro planeta, ya sea la cuestión ambiental o de género” (fragmento de entrevista, informante A, 2024).

La entrevistada hace alusión al trabajo que ya se venía haciendo en algunas instituciones que implicaban a estas perspectivas y que, por ello, para algunas escuelas la incorporación de éstas no iba a implicar mayores desafíos, pero sí en aquellas escuelas que no tenían un recorrido vinculado a estos ejes propuestos. De ahí que surjan resistencias o incomodidades, dado que el abordaje de estas perspectivas implica inevitablemente un re-pensar en muchos sentidos, desde los conocimientos y saberes aprendidos y a enseñar, la búsqueda bibliográfica y de materiales, entre otras. Por ejemplo, acerca de la perspectiva de género, una de las entrevistadas agrega que la misma “no es lineal con los contenidos, la perspectiva es cómo nos paramos en el aula (...) es quién pasa a la bandera, cómo se ocupa el patio, cómo distribuimos los espacios, qué efemérides damos, desde donde las damos” (fragmento de entrevista, informante C, 2024). Es decir, implica reflexionar en términos específicos, transversales y desde múltiples aristas el quehacer escolar.

En relación con la perspectiva de género, en el Diseño se despliega toda una caracterización en donde se pone en cuestión, entre otros aspectos, la estructura triangular de la colonialidad del poder, saber y ser. La misma

cuenta hoy con herramientas innegables para su desarrollo: la ley de Educación Sexual Integral es una de ellas y otra es la fuerza con la que el feminismo se introduce en los resquicios que abre, ya sea en el seno de los poderes del Estado,

---

<sup>11</sup>APDH, Se refiere a la Asamblea Permanente los Derechos Humanos, creada en nuestro país en 1975 por personas autoconvocadas provenientes de diversos sectores sociales, políticos, sindicales, entre otros.

como en la cultura, la ciencia, la política y la producción de saberes” (Res. 1463, p. 89).

Pese a estos avances, según informan algunxs de lxs entrevistadxs, dicha perspectiva, junto con la de interculturalidad, fueron la que mayor conflictividad despertó. En cuanto a la de género, aparecieron algunas resistencias vinculadas a los argumentos sobre “ideología de género”, mientras que, desde la perspectiva intercultural, también surgieron resistencias por el ejercicio reflexivo agudo al que invita. Ésta se concibe como

un giro epistémico que tiene como base el análisis, en la larga duración, de la explotación y el extractivismo económico, la dominación política-simbólica y la marginación sociocultural, sufridas por los pueblos y comunidades preexistentes a la constitución de los estados y la-s-nación-es considerados modernos” (Res. 1463, p. 92).

Asimismo, el Diseño postula que dicha perspectiva se corre de las descripciones culturales particulares o las minorías étnicas como propone el multiculturalismo que esconde una falsa inclusión. Por lo tanto, la misma apela a un análisis de las “cartografías de las realidades socio-históricas para su descolonización, humanización y transformación partiendo del reconocimiento de la-s diferencia-s y la comprensión de la heterogeneidad desde las diversidades” (Res. 1463, p. 93). En línea con esto, una de las entrevistadas expresa:

lo que sería en Castro Gómez, la hibris del punto cero, quién nos dijo a nosotros que había una raza superior y otras inferiores y qué conocimientos son superiores y otros inferiores. Entonces, la perspectiva intercultural te dice que hay otras matemáticas y no sólo una, que hay otras ideas de cuerpo y no sólo una. Para mí, va en ese sentido para las Ciencias Sociales (fragmento de entrevista, informante C, 2024).

Este proceso de construcción curricular que abogó (y aboga) por la emancipación, criticidad y decolonialidad remueve, pincha, incomoda y propone formas-otras de pensar y hacer la escuela. Y para llevar adelante tamaño desafío se llevaron a cabo instancias de co-formación. Al respecto una de las informantes alude: “armaron como unas cohortes donde los mismos profes, muchos de los que habían estado en el proceso de construcción, fueron los que formaron a sus pares, digamos, por ejemplo, en las perspectivas” (fragmento de entrevista, informante A, 2024). Otro de los entrevistados agrega que “el Diseño no acudió jamás a profesores o profesoras de otros

niveles educativos, lo hizo con profesores y profesoras del mismo nivel secundario” (fragmento de entrevista, informante B, 2024). Todas las Áreas tuvieron su instancia de co-formación. Las cohortes iniciaron este trabajo de manera virtual en el año 2020<sup>12</sup>, con toda la complejidad de conectividad y encuentros mediados por pantallas.

Las perspectivas construidas tuvieron una incidencia fundamental en la configuración de las Áreas. En este sentido, una de las entrevistadas plantea que una vez que se definieron las perspectivas, “las Áreas tuvieron fundamentos epistémicos para poder pensar el qué” (fragmento de entrevista, informante C, 2024). Y añade que, a lo largo de la construcción del Diseño Curricular, la disputa estuvo, justamente, en el *qué* y no en el *cómo* enseñar. A continuación, nos detendremos en el análisis del Área de Ciencias Sociales, Políticas y Económicas, para indagar en la construcción metodológica que es “sin recetas, cuando el qué orienta el cómo” (Res. 1381, p. 3).

### **Inflexión curricular y de-colonial en el Área de Ciencias Sociales, Políticas y Económicas**

En el presente apartado abordamos algunos aspectos vinculados con la construcción del Área de Ciencias Sociales, Políticas y Económicas, en el marco del Diseño Curricular. Indagamos cómo se fue construyendo la idea de Área, los debates que se libraron en torno a su creación y cómo se fueron constituyendo las Ciencias Sociales en general y cómo las concibe este Diseño en particular, junto a los conocimientos y saberes seleccionados.

Con relación a cómo se fue conformando la idea de área, una de las entrevistadas menciona que se dieron disputas epistémicas interesantes, desde qué materias la integrarían y cómo las re-denominarían. La misma manifiesta:

No sabes lo que costó construir la idea de Área. Entonces, para mí, una de las grandes conquistas, primeras, además del marco sociopolítico que fue y vino en las primeras tres jornadas, después, fue la idea de Área, o sea, cómo nos agrupábamos (...). Entonces dar pequeñas disputas epistémicas que fueron gigantes, para mí, en vez de hablar de recursos naturales, bienes comunes, en vez de historia, historias, sacarle la mayúscula, en vez de ciudadanía, pensar en ciudadanías (...). Fueron grandes disputas ahí, dentro del Área que, a mí, me parecieron de lo más interesantes. (fragmento de entrevista, informante C, 2024)

---

<sup>12</sup> frente al COVID 19, y las medidas de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO).

En términos de López Louro (2019), se disputó fuertemente el “centro” vinculado a “nociones de universalidad, de unidad y de estabilidad” (2019, p. 3). La misma entrevistada, agrega,

Ahí, dimos una discusión muy fuerte de la idea de área, con un sentido más epistemológico, pedagógico-político y ético. Disputamos que las Economías sean parte de las Sociales, desde retomar a clásicos desde David Ricardo hasta Smith, hasta retomar a las nuevas concepciones de economía, economías agroecológicas, economías feministas, economías comunitarias. (fragmento de entrevista, informante C, 2024)

De esta manera se fue configurando el Diseño y el Área de Ciencias Sociales, Políticas y Económicas, en particular, marcando varios cuestionamientos. Por un lado, como expresa la entrevistada, las materias que finalmente integran dicha Área son: historia, geografía, economía, construcción de ciudadanías y filosofía, desde un posicionamiento de-colonial y antipatriarcal.

La fundamentación del Área se posiciona atenta a enseñar historias-otras, geografías-otras, filosofías-otras, etc, corriéndose de las formas hegemónicas y clásicas, revalorizando los conocimientos, desde una mirada integral que va más allá de la historia nacional oficial y de las teorías y saberes eeurocentrados (Porto-Gonçalves, 2018). La expresión eeurocentrada, acuñada por Porto-Gonçalves, subraya la doble hegemonía de poder, tanto la europea como la estadounidense, que se evidencia en los sesgos de la ciencia (Bolla y Rocha, 2022). De esta manera, “la crítica al eurocentrismo desde la inflexión decolonial pasa por reconocer que todo conocimiento es un conocimiento situado, histórico, corporal y geopolíticamente” (Restrepo y Rojas, 2010, p. 20). En vinculación a estos planteos uno de los entrevistados añade,

esto lo aclara el diseño, historias-otras, lenguajes-otros, filosofías-otras porque, justamente, la otra como adjetivo. Aquí aparece igualando la historia oficial, en lugar de decir otra historia argentina, significa que nos estamos remitiendo a una historia que sigue siendo la oficial, la central, la dominante, bueno, cuando señalamos historias-otras, estamos señalando que estamos en el mismo pie de igualdad que con la hegemónica. En ese sentido, cómo llegamos al cambio, bueno, llegamos lisa y llanamente, insisto en esto, desde las experiencias áulicas, por aquí, por allá. (fragmento de entrevista, informante B, 2024).

El entrevistado retoma algo que se mencionó en los apartados anteriores y que tiene que ver con la relevancia dada a las experiencias áulicas recopiladas, que funcionaron como motor de inspiración.

Continuando con el planteo de la reconstrucción epistémica que se dio en el Área de Ciencias Sociales, y se da desde la propia práctica y puesta en marcha del DC, traemos otro fragmento de entrevista en donde se retoma la categoría de justicia curricular y la importancia del posicionamiento que se adopta: del lado de la vida, visibilizando y repudiando las atrocidades cometidas a lo largo de la historia. En palabras de uno de los entrevistados:

no se trata de aprender el proceso socio-histórico a la vieja usanza, de hombres importantes, fechas, batallas, para nada, por favor, para nada, lejos de eso, la pretensión es que se observe que hay historias-otras, filosofías-otras aquí y ahora, vamos, es un acto de justicia curricular. Insistimos mucho en esto de, en defensa de la vida y contra la muerte, en el mismo movimiento, porque nosotros no seremos cómplices de los crímenes, las violaciones y los robos de nuestros antepasados, pero consideramos que nos convertimos en cómplices cuando a los silencios del pasado, le incorporamos los silencios del presente (fragmento de entrevista, informante B, 2024).

El informante agrega que las Ciencias Sociales se han constituido de manera genocida,

epistemicida, femigenocidas. Si, si, si, esas Ciencias Sociales descansan en los genocidios y epistemicidios de los pueblos preexistentes a los Estado Nación, de las 400.000 brujas que queman en Europa, del transporte de 20 millones de negros que en América, en Abya Yala, son convertidos en esclavos. Y también, de otro genocidio, muchas veces olvidado, de la mal llamada reconquista española (fragmento de entrevista, informante B, 2024).

De esta manera, y como el DC lo explicita,

la justicia curricular supone un currículum contrahegemónico considerando los intereses y las perspectivas de los sectores menos favorecidos económica, social, política y culturalmente (...) y se expresa en criterios de igualdad y reconocimiento a todo el conjunto en su diversidad. (Res. 1463, p. 40).

Acerca de esta reconstrucción de las Ciencias Sociales, otra de las entrevistadas menciona que fue necesario,

meter las patas en el barro y hacernos cargo de qué tipo de Ciencias Sociales queríamos. Hubo una apuesta ética ahí, entonces, para desmontar esta idea de Ciencias Sociales que chorrean sangre. Yo empecé así, para mí, la historia chorrea sangre, bueno, yo no quiero ser cómplice de eso, entonces sería como formarnos todes de nuevo, ¿no? (fragmento de entrevista, informante C, 2024).

Esta apuesta epistémica, político-pedagógica que hace el Diseño, supuso una revisión de lo aprendido y aprehendido, para enseñar otras Ciencias Sociales, donde se entramen cuestiones de clases, colores, géneros, sexualidades, entre otras.

En cuanto a los conocimientos y saberes, el Área de Ciencias Sociales, Políticas y Económicas, al igual que el resto de las áreas, delimita núcleos problemáticos entendidos como planteos de interrogantes por indagar o temas controversiales. Estos núcleos contemplan, así, la multiperspectividad y la multidimensionalidad e incluyen nudos problemáticos disciplinares. Es importante destacar que tanto los núcleos, como los nudos disciplinares, se estructuran en función de ciertas categorías que son relevantes para el Área, resultan transversales a todas las disciplinas que la integran y se complejizan de manera paulatina a lo largo del CBC.

Acerca de cómo se fueron delineando los conocimientos y saberes, desde esta mirada decolonial, una de las entrevistadas sostiene:

El punto de partida para cualquier decolonizador es 1492, bueno, yo lo discuto. Lo discuto porque para mí son esos puntos inaugurales que siguen marcados como acontecimientos en una cronología lineal (...). En las Ciencias Sociales hay una idea de que las cosas siempre se explican con hitos, el conocimiento y la escritura, la creación de imperios, por qué no la idea de Revolución y qué entendemos por revolución (fragmento de entrevista, informante C, 2024).

De esta manera se organizan los conocimientos y saberes para el CBC (1º y 2º año) y el Enlace Pedagógico Interciclo (3º año), en seis cuatrimestres. En 1º año, es decir, durante el primer y segundo cuatrimestre, se seleccionan diferentes revoluciones que implicaron transformaciones y rupturas “efectivamente, en la cotidianeidad de millones de hombres y mujeres” (fragmento de entrevista, informante B, 2024) y que resultan disruptivas por varios motivos, entre ellos, porque rompen con la lógica lineal de la enseñanza. En ese sentido, se especifican una diversidad de revoluciones<sup>13</sup>, entre ellas, aparece mencionada la Revolución de Haití. Al respecto, el entrevistado argumenta:

nuestros pibes llegan a la Escuela Secundaria, de la Revolución Francesa, han oído hablar y el kiosquero de la esquina, sabe de la libertad, igualdad y fraternidad. ¿De Haití?, bien, gracias. Bueno, ¿entonces? La revolución de Haití pone entre dichos esa Revolución Francesa, dice, hola humanidad, o lo mismo

---

<sup>13</sup> Se mencionan: a) La Revolución Negra de Haití; b) La Revolución Cubana de 1959; c) La Revolución Mexicana de 1910; d) La Revolución Socialista Rusa; e) La Revolución Industrial China; f) La Revolución Industrial Inglesa (Res. 1381, p. 6)

con, no sé, en 1364 hay revoluciones de todo tipo y color. La de Túpac Amaru, por ejemplo, bueno, ¿por qué remitirnos al 25 de mayo?, ¿hola? Antes, hubo movimientos revolucionarios que hicieron temblar el poder y, también, durante un breve lapso de tiempo, establecieron otras coordenadas, otras cotidianidades entre los hombres y las mujeres (...). Entonces, bueno, hola Túpac Amaru, venga, adentro de las aulas (fragmento de entrevista, informante B, 2024)

Para 2º año (tercer y cuarto cuatrimestre) se indican otras revoluciones<sup>14</sup> y para 3º año (quinto y sexto cuatrimestre) se hace hincapié en las genealogías y genocidios<sup>15</sup>.

Una de las entrevistadas, afirma que:

la idea de genocidio, para mí, permitía acomodarnos en otras categorías, como la de femigenocidio que veníamos laburando con la cacería de brujas, la de etnicidio, la de epistemicidio y los genocidios como prácticas que están siendo. Ahí nos apoyamos en Daniel Feierstein (...) prácticas genocidas que están siendo (fragmento de entrevista, informante C, 2024).

En efecto, desde un enfoque de-colonial, emancipatorio y crítico, la disputa del Área radicó, fundamentalmente, en el *qué* más que en el *cómo* enseñar, para romper con la razón eeuurocentrada (Porto-Gonçalves, 2018) y la enseñanza lineal del tiempo y espacio.

### **Inflexión curricular y la incorporación de la materia Educación Sexual Integral**

La materia Educación Sexual Integral se incorpora como una materia más, dentro del mapa curricular y se define como un Espacio Inter-Áreas, junto con la materia Comunicación y Medios. Destacamos así, la creación de este nuevo espacio curricular que le da relevancia a la enseñanza de la ESI en la Escuela Secundaria, no sólo desde el trabajo que cada docente pueda realizar en las aulas, sino que hay una apuesta

---

<sup>14</sup> El documento de criterios y secuenciación de conocimientos y saberes (Res. 1381/22) señala: “La incorporación de las epistemologías otras en el abordaje de las ciencias sociales, políticas y económicas posibilita pensar-nos desde espacios y tiempos no lineales, entramados, rizomáticos rompiendo las explicaciones mecanicistas y unicasales. Procesos sociales que instituyen nuevas y emancipadoras relaciones humanas modificando la existencia en y con la naturaleza: a) Revolución Neolítica; b) Rojava: la Revolución que está siendo; c) La Conquista, la “caza de brujas” y la acumulación originaria; d) La Rebelión de Túpac Amaru; e) La Revolución Popular China de 1949; f) El Proceso de Humanización; g) La Revolución Sandinista de 1979. (Res. 1381, p. 19)

<sup>15</sup>El documento de criterios y secuenciación de conocimientos y saberes (Res. 1381/22) plantea desarrollar, en el quinto y sexto cuatrimestre: genealogías de los Derechos Humanos e Interculturalidad, genealogías de la cuestión de género y genealogía socioambiental, en cada uno de los casos, se especifican procesos sociohistóricos que se pueden consultar en las páginas 36-38, de la Resolución.

específica, que es obligatoria, para el Ciclo Básico de todas las modalidades. A propósito de esto, uno de los entrevistados plantea:

deja de ser un taller, deja de ser la voluntad de un profe, una profe, deja de ser el interés de y se convierte en un espacio curricular más, con todas las de la ley (...). Eso es válido para todas las modalidades, para todas las escuelas, van a tener también ahora Educación Sexual Integral (fragmento de entrevista, informante B, 2024).

Y complementa,

ahí también, en términos epistémicos, hubo que darle una vuelta porque la Ley Nacional de ESI, por lo menos inicialmente, después fue modificando y llegaron otros materiales, pero, inicialmente, esa Ley ESI era una Ley blanca, heterosexual, bien binaria. Así que ahí se le dio toda una vuelta, desestructura, agregándole color, agregándole géneros y clases, entonces, bueno, porque eso forma parte del Diseño Curricular (fragmento de entrevista, informante B, 2024).

El testimonio plantea que se realizó una relectura de la Ley de Educación Sexual Integral, sancionada en 2006 y de los materiales que inicialmente se generaron en torno a ésta. Así, el espacio curricular que se conforma a partir del Diseño, le imprime otras variables, como manifiesta el entrevistado, agregándole color, géneros y clases.

A lo largo del tiempo se han desarrollado diferentes enfoques de la ESI en las escuelas. En este caso, el Diseño menciona el enfoque: tradicional-moralista (se posiciona desde la moral, por tanto, determina lo que está bien y lo que no), el médico-biologicista (apunta a una formación que evite enfermedades de transmisión sexual y provee conocimientos de prevención y reproducción), el normativo-judicial (se focaliza en los derechos de niños, niñas y adolescentes y en la vulneración de éstos), el de la sexología (sostiene una conceptualización de la sexualidad en términos de construcción a lo largo de la vida y propicia la enseñanza de “buenas prácticas” sexuales, atentas al cuidado y disfrute de la sexualidad) y, el de género (problematiza las relaciones de poder y, desde esta mirada crítica, tensiona los sentidos socialmente construidos como hegemónico, los estereotipos y plantea que el ser humano desarrolla diferentes formas de ser, pensar y actuar). En relación con lo que propone la Ley Nacional de ESI, el DC toma de referencia los tres últimos enfoques,

como la defensa de la igualdad de derechos para varones, mujeres y toda otra identidad sexo-genérica (travesti, transgenero, otras) propia de enfoque de género; la identificación de situaciones de vulneración de derechos y la adquisición de comportamientos de autoprotección, que se desprende del enfoque jurídico, y la

inclusión de la dimensión del placer, que proviene de la sexología (Res. 1463, p. 330).

La particularidad de la enseñanza de la ESI en el DC de las escuelas secundarias de Neuquén, reside en el entrecruzamiento de los cinco ejes de la ESI (cuidado del cuerpo y la salud, valorar la afectividad, respecto por la diversidad, reconocer la perspectiva de género y ejercer nuestros derechos) y los lineamientos epistémicos del Diseño. Es decir, los ejes de la ESI se abordan en clave decolonial, crítica y emancipatoria y dialogan con las perspectivas mencionadas en el segundo apartado (Derechos Humanos, Género, Interculturalidad, Ambiente, Inclusión educativa) garantizando así, esa integralidad que se propone (Res. 1381/22)<sup>16</sup>.

En vinculación a lo expuesto, una de las entrevistadas también hace mención al cuestionamiento de la Ley y de los primeros materiales que se difundieron entre las escuelas: “la idea de negritud, eso no está en la ESI, o en las láminas de la ESI. Las láminas son blancas y son cuerpos heteronormados y son cis, entonces, pensar eso, qué láminas harías vos desde este Diseño (fragmento de entrevista, informante C, 2024). A su vez, la informante expresa que la enseñanza de esta ESI en particular requiere, por parte de quienes la van a enseñar, interiorizarse en el Diseño en su conjunto. Explícitamente sostiene: “tengo que conocer el Diseño para dar esa ESI y, creo, que eso es uno de los grandes desafíos” (fragmento de entrevista, informante C, 2024).

Posteriormente, el debate avanzó en acordar quiénes la enseñarían. En conexión con este planteo, la misma entrevistada postula:

Yo me leí el nomenclador completo y una de mis tareas fue, nomenclador completo, ver títulos, ver dónde se podía ampliar. Y el primer puntapié para eso fue la ESI, quién daría ESI. Está todo escrito, está todo re lindo, quién da ESI (...), no la podían dar sólo profes de biología (fragmento de entrevista, informante C, 2024).

Interesa señalar, retomando el planteo que realiza la entrevistada, que finalmente quiénes se encuentran con posibilidad de dictar la materia son aquellxs docentes,

---

<sup>16</sup> Con relación a esta intersección entre los cinco ejes de la ESI y las cinco perspectivas del Diseño, en el Documento de criterios y secuenciación de conocimientos y saberes. Ciclo Básico Común. Interárea: Educación Sexual Integral, se especifica, por un lado, *las Categorías Centrales de los Ejes de la ESI y las Perspectivas del Diseño Curricular*. Y por otro lado, *las Categorías de los Enfoques y las Perspectivas del Diseño Curricular* (Resolución 1381/22, ver p. 2 y 3).

formados en cualquier disciplina, que puedan acreditar una cierta cantidad de horas de capacitación en ESI.

En suma, una propuesta de cruces epistémicos que abogan por una integralidad en la teoría, como en y desde la práctica.

### **Consideraciones finales**

A lo largo del artículo, en sus cuatro apartados, se evidencia cómo el DC requirió de múltiples esfuerzos, apuestas y consensos. Sin duda, un proceso innovador y transformador para la Escuela Secundaria neuquina que se encuentra, actualmente, en plena implementación, moviendo y re-moviendo lo instituido: en la matriz del nivel secundario (régimen académico, organización del currículum, organización del trabajo docente); en relación con la enseñanza de las Ciencias Sociales; los saberes que se incorporan al currículum formal, entre otros aspectos. Un camino novedoso y disruptivo, en muchos sentidos, no sólo para el nivel y la provincia, sino también en términos federales. Sin duda, el fuerte cuestionamiento al “centro” (Lópes Louro, 2019) y el diseño de un currículum generizado, en diálogo con las otras perspectivas formativas propuestas, forman parte de las disputas y conquistas.

Su definición, de-colonial, emancipatoria y crítica, inevitablemente supone inflexiones, en diferentes escalas, en aras de una justicia curricular, un currículum común y toda estrategia educativa que produzca mayor igualdad en las relaciones sociales que implican al sistema educativo (Connell, 1997).

Para cerrar, pero abriendo próximas indagaciones, el *qué* enseñar, debatido y disputado durante largo años, comienza desde hace poco tiempo a recorrer el *cómo*. Hoy, la Escuela Secundaria, se encuentra transitando los desafíos que le propone su primer Diseño. Y en ese sentido, el estudio del currículum práctico, esa vida cotidiana escolar habitada por revisiones, transformaciones y resistencias, queda para futuras exploraciones.

### **Bibliografía**

Bolla, L. y Rocha, M. (2022). Epistemologías y pedagogías de la visibilidad: Una aproximación crítica a los sesgos sexo-genéricos y coloniales del conocimiento

académico. Saberes Y prácticas. Revista De Filosofía Y Educación, 7(1), 1–13.  
<https://doi.org/10.48162/rev.36.054>

Briones, C. (2002). Viviendo a la sombra de naciones sin sombra: poéticas y políticas de (auto)marcación de lo “indígena” en las disputas contemporáneas por el derecho a una educación intercultural. En N. Fuller (Ed.). Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades (pp. 381-417). Pontificia Universidad Católica del Perú e Instituto de Estudios Peruanos.

Connell, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Morata.

Crenshaw Williams, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. pp. 139. University of Chicago Legal Forum.

Da Silva, T. (1999). *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Autêntica Editorial.

De Alba, A. (1998). Crisis, mito y perspectivas. Miño y Dávila.

De Lauretis, T. (2000). *Diferencias: etapas de un camino a través del feminismo*. Horas y horas.

Lópes Louro, G. (2019). Currículo, género y sexualidad. Lo “normal”, lo “diferente” y lo “excéntrico”. *Descentrada*, 3(1), e065.

Morgade, G. (2016). *Educación sexual integral con perspectiva de género: la lupa de la ESI en el aula*. Homo Sapiens

Porto-Gonçalves, C. W. (2018). *Amazonía: encrucijada civilizatoria. Tensiones territoriales en curso*. Instituto para el Desarrollo Rural de Sudamérica, CIDES-UMSA.

Restrepo, E. y Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Universidad del Cauca.

Scott, J. (1996). El género: Una categoría útil para el análisis histórico. En M. Lamas (comp.). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp.265-302). PUEG.

Scott, J. (2023). *La fantasía de la historia feminista*. Omnívora Editora.

Trpin, V. y González, M. (2021). “Vamos abriendo camino...” Experiencias de formación en educación intercultural en la provincia de Neuquén. *Runa, Archivo Para Las Ciencias Del Hombre*, 43(1), 211-228.

Viveros Vigoya, M. (2009). La sexualización de la raza y la racialización de la sexualidad en el contexto latinoamericano actual. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, (1), 63–81.

### **Fuentes**

Entrevistas a referentes claves en el proceso de construcción del Diseño Curricular de Neuquén, febrero, marzo y abril, 2024.

Provincia de Neuquén. Consejo Provincial de Educación. Resolución N°1697/15.

Provincia de Neuquén. Consejo Provincial de Educación. Resolución N°1463/18.

Provincia de Neuquén. Consejo Provincial de Educación. Resolución N°1381/22.