

**REFLEXIONES EN TORNO A LA BÚSQUEDA NUEVOS
ESPACIOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA INTERCULTURALIDAD (1)**

*(REFLECTING AROUND THE SEARCH OF NEW SPACES TO CONSTRUCT
INTERCULTURE)(1)*

MARÍA LUISA RUBINELLI*

RESUMEN

Se reflexiona acerca de la concepción de sujeto presente en alguno de los nuevos documentos curriculares que se han producido a partir de la implementación del actual proceso de transformación educativa en nuestro país, centrando nuestra atención en los Contenidos Básicos Comunes (a nivel nacional) y en los Diseños Curriculares de la Provincia de Jujuy.

Investigamos la coherencia teórico-epistemológica de las concepciones de sujeto que se proponen en los mismos. La consideración brindada a la diversidad de los sujetos culturales es otro de los aspectos que nos ha preocupado, enfatizando la importancia de la dimensión simbólica de las culturas, y de los procesos de construcción de las identidades por parte de los sujetos sociales implicados en la educación.

ABSTRACT

We reflect upon the conception of the subject present in some of the new curriculum documents that have been produced from the implementation of the current process of educational transformation in our country, focusing our attention on the common basic contents (at national level) and in the Province of Jujuy Curriculum designs.

We have investigated the theorico-epistemological coherence of subject conceptions that are proposed by these conceptions. Consideration offered to the diversity of the cultural subject is other of the aspects we have been worried about, emphasizing the importance of the symbolic dimension of cultures, and of the processes of identity construction on behalf of social subject implied in education.

Los nuevos documentos vinculados a la transformación curricular que experimenta la educación en nuestro país nos plantearon la oportunidad de preguntarnos acerca de la concepción de sujeto potenciada por la nueva educación.

Encontramos un gran silencio acerca de los sujetos educativos reales y concretos, en relación con sus contextos socioculturales de pertenencia, a la vez diferentes y desiguales.

En nuestro análisis, haremos un breve recorrido por algunas áreas curriculares, tal como están planteadas en los documentos.

* Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy

En relación con las Ciencias Sociales, las perspectivas de análisis de la realidad son propuestas como construcciones teóricas, desde las cuales se ejerce un esfuerzo de delimitación de problemas y sectores de esa realidad, entendiendo a ésta como: social, heterogénea, dinámica, cambiante, compleja y conflictiva. La articulación de diversas perspectivas disciplinarias favorecería aproximaciones a la comprensión del hecho social desde el reconocimiento de sus implicancias en la vida de la humanidad, propiciándose lecturas e interpretaciones integradoras.

Los contenidos son vinculados con el desarrollo de competencias que permitan a los alumnos la construcción de identidades que incluyan, como una de sus dimensiones, la conciencia de continuidad de un proceso histórico, en el cual podrían reconocerse como actores sociales

Sin embargo, cuando se habla de culturas prehispánicas del NOA, éstas parecen ser consideradas como expresión de cosmovisiones que existieron en un momento lejano del proceso histórico. Pero no suelen aparecer las manifestaciones posteriores de las mismas, más cercanas a nuestro tiempo, como si no fuera necesario indagar acerca de la continuidad de estas formas culturales, resignificadas durante y luego de los procesos de conquista, colonización, evangelización - adoctrinamiento, hasta la actualidad. No favorecer la conciencia del transcurso del tiempo, y el análisis de los complejos procesos de cambios ocurridos en relación con las condiciones de vida de las culturas de la región, pareciera tender a enfocar sólo las rupturas, dejando paso a la sospecha de una total desaparición de las formas de organización social y de vida de esos pueblos, de los cuales muchos de los alumnos y alumnas de la zona son descendientes.

En tanto continúan vigentes pautas culturales, creencias, no asimilables a las de otras regiones del país - aunque sí afines al resto de la región andina y por tanto a parte de Latinoamérica- la importancia de su reconocimiento, como expresión de las diferencias, quedaría declarada pero no asumida.

Las dimensiones simbólicas, siempre alimentadas por las concepciones culturales en que adquieren sentidos, no encuentran lugar en las propuestas curriculares. Ejemplo de ello son las significaciones atribuidas a las categorías de tiempo y espacio en las actuales culturas andinas campesinas de raíces indígenas-prehispánicas(2), vinculadas a los complejos procesos de resignificaciones producidos durante el transcurso del proceso histórico vivido por esos pueblos.

En el caso de la Educación Física, se la asume en relación con el mejoramiento de la calidad de vida, el cuerpo propio y el contexto, buscando la formación integral del sujeto, a través del movimiento.

La importancia de la recuperación de la riqueza del movimiento, se contraponen a los peligros derivados de la modalidad de vida en las sociedades actuales, haciéndose especial referencia al sedentarismo.(CBC para la EGB). Aunque sean significativos los contenidos propuestos, –como en otros casos- se universalizan las condiciones de vida vigentes en las grandes ciudades. Si bien la mayor parte de la población del país se concentra en ellas, debe admitirse que los pobladores de las zonas rurales no se enfrentan con los mismos problemas que aquéllas , en desmedro de su calidad de vida. (3)

Al tratarse la problemática ecológica ambiental, el fomento de las experiencias

de vida al aire libre aparece como oportunidad de relación con el medio natural y de su *apropiación y disfrute*. (CBC para la EGB). Con ello no sólo se desconoce la relación del niño rural con el medio, sino que también se enfatiza la apropiación del mundo – objeto como única posibilidad de goce del mismo.

Podemos suponer la obviedad de la necesaria adaptación de los contenidos a los diferentes contextos institucionales, pero planteos tan situados en perspectivas como la mencionada parecen desconocer la diversidad de situaciones.

Si bien en nuestros días la preservación del medio incumbe a todos, no es posible pensar que un/a niño/a de poblaciones rurales carezca de interacción, y por tanto de experiencia de relación con el medio natural, cuando éste se presenta en situaciones cotidianas como reto a resolver, y como trabajo a realizar. Pero, además, ese medio natural está marcado por intencionalidades, cargado de peligros, de advertencias y también de recursos para dar respuesta a lo cotidiano (hierbas terapéuticas que hay que aprender a identificar, lugares por los que no se debe transitar, precauciones que prevendrán de males, etc.)

La idea de apropiarse del medio vuelve a situarnos en una concepción vinculada a planteos modernos y también a algunos posmodernos: sólo la apropiación posibilita el goce.

Pero en la región andina, aún existe una visión personalizada de “la naturaleza”, en que la Tierra es concebida como madre (Pachamama) que requiere de cuidado, de rituales, de ofrendas.

Lo dicho indica que el desarrollo de actitudes (4) de cuidado y preservación del medio, no se sostendrá sobre fundamentos como los explicitados en el documento. La comprensión de ello está directamente vinculada a la práctica del respeto a las diferentes identidades culturales que coexisten en el país(5).

La finalidad de la inclusión del saber tecnológico- por otra parte- estaría dada por la constitución de “una cultura del hacer”. Los términos relacionados al saber tecnológico que se emplean en los documentos(6) (“uso”, “aplicación”, “consumo”) refieren a un sujeto capaz de identificar y aplicar tecnologías convenientes, así como de representar elementos cognoscitivos(7).

Este sujeto, que responde a la concepción cartesiana, como *subjectum* se pone como valioso frente al mundo –objeto. Según Heidegger representa ante sí al mundo, transformándolo en “imagen”, la que - como el sistema- es posible en tanto el sujeto “proyecta” una objetividad basada en los modelos de la razón matemática. En los CBC se propone formar al sujeto que “proyecta”, que anticipa y prevé efectos que la tecnología producirá en el ambiente y en la cultura(8), pero es significativa la ausencia de expectativas de formación de sujetos innovadores de la tecnología, capaces de creación y de producción de la misma.

Retomando la importancia de la dimensión simbólica: en el mundo andino la producción de artefactos y las tecnologías, además del cumplimiento de las funciones en relación al mundo material, busca la eficacia simbólica en dimensiones espirituales. Ello puede observarse en el proceso de construcción de la vivienda, en ritos de curación, de nacimiento y muerte, así como en la concepción de los opuestos como complementarios, lo que permite reforzar la eficacia de algunos recursos (como las terapias), a través de una adecuada alternancia o simultaneidad. Este modo de producción simbólica nos permite

acceder a una concepción de la tecnología que va más allá de la eficacia y eficiencia en el nivel del objeto, para situarlo en el de lo simbólico, mediante el cual se busca obtener eficiencia. Quizá podríamos pensarla como una tecnología simbólica, cuyos efectos C.Lévi Strauss(1958) denominó "eficacia simbólica".(9)

Si bien nuestro planteo se basa y fundamenta en el estudio de las culturas andinas, la dimensión simbólica de toda tecnología merece ser tomada en cuenta en cualquier cultura. En nuestro días se ha escrito mucho sobre las implicancias del impacto de las nuevas tecnologías (especialmente las comunicacionales) en la vida cotidiana de todo ser humano con acceso a las mismas, en especial en relación con sus propias concepciones de tiempo, espacio, lo público y lo privado, las fronteras.(10)

El tema no carece de importancia, especialmente atendiendo a las relaciones establecidas en los documentos analizados entre: procesos sociales - organización socioeconómica - expresiones culturales simbólicas.

La doble dimensión de reconocimiento de lo diferente en los otros, así como el hacerlo desde la afirmación de lo que siendo diferente en los otros nos constituye a nosotros mismos como seres que se construyen en una red de significaciones socioculturales contrapuestas, en tensión y en cambio no está claramente abordada(11).

Si estos análisis correspondieran a una instancia institucional (escuelas), aun cuando ello podría implicar el desarrollo de una concepción institucional más autónoma, muy probablemente se estarían fomentando riesgos indeseados, como:

- continuidad de enfoques signados por subjetividades y lecturas folclórico-descriptivas que reclaman -generalmente- el privilegio de la esencialidad e inmutabilidad consecuente, en relación con la concepción de la supremacía del legado por sobre los sujetos que lo recrean. (Roig, 1981) (12).
- legitimación de una visión idílica, simplificadora y por tanto empobrecida de la dinámica de estas sociedades, insistiendo en la exclusión del tratamiento profundo de los temas del ámbito institucional,
- escaso acceso de los docentes a aportes disciplinarios actualizados (como los de la antropología contemporánea o los de la filosofía de la interculturalidad)

Es entonces imprescindible abrir instancias de análisis que tiendan a la seria consideración de la diversidad y la real coexistencia de concepciones de vida que emergen de procesos históricos lejanos en el tiempo, y con continuidad hasta el presente. Pero la legitimación de estos espacios pone en tensión conflictos implícitos en el reconocimiento de identidades (13).

Retomando ideas expresadas por pensadores de posiciones teóricas tan diversas como: Octavio Paz, Roberto Follari(14), N. García Canclini, R.Kusch, Arturo Roig y otros, A. Rush afirma: "la mixtura..típicamente latinoamericana ..nos preocupa tanto como nos fascina,solicita tanto nuestra responsabilidad política como nuestra imaginación teórica" (1998,p.178). Insistimos en que su no consideración hace que las afirmaciones acerca de la importancia del reconocimiento de la diversidad cultural como constitutiva del sujeto, encubra desigualdades y nuevas posibilidades de su silenciamiento.

Esta dificultad empobrece las posibilidades de establecer continuidades que permitan una mayor coherencia y vinculación con la propia realidad sociocultural de

la que participa gran parte de los alumnos de la Provincia(15).

Por otra parte, en el área Lengua encontramos escasa consideración de la lengua (escrita u oral) como expresión de diferentes culturas que conviven en nuestras regiones, como fenómenos lingüísticos y culturales.

En la Provincia se registra fuerte presencia de formas idiomáticas resultantes de pervivencias de lenguas regionales que –como tales- han desaparecido. La población rural evidencia mayores diferenciaciones de su lengua coloquial en relación con la estándar. Ello se patentiza en el empleo de expresiones derivadas del quechua u otras lenguas americanas de la región, en la organización de las estructuras sintácticas, en las modalidades de entonación, de acentuación, de concordancia, de asignación de géneros, de verbalización de sustantivos, etc.. No nos referimos a la importancia de un reconocimiento sólo instrumental del lenguaje coloquial(16), sino a que – sin desconocer la absoluta necesidad de dominio del lenguaje estándar por parte del/la alumno/a- será imprescindible potenciar su riqueza expresiva, el registro de la variedad de sus formas, la interpretación de las creencias y valores en ellas implícitas, y otros.

La comprensión del funcionamiento de las estrategias de legitimación contribuye a la real construcción de la vigencia de la ciudadanía y la convivencia democrática. Pero ello aparece poco coherente con la dificultad señalada en relación con exclusión de las dimensiones simbólicas.(17)

Los aportes de la antropología contemporánea han posibilitado pensar la diversidad de expresiones culturales, y la aproximación a las mismas desde la disposición al permanente esfuerzo hermenéutico de interpretación de las relaciones con el contexto, pero también abrieron el espacio a profundas discusiones acerca de las oposiciones e interrelaciones entre: universalismo – relativismo.

La tensión que se manifiesta entre la afirmación de la universalidad de la condición cultural humana y la relativización de la coherencia de los sentidos de las diferentes formas de su expresión introduce una importante contradicción, en tanto la aproximación a nuestras diversas identidades, implicaría mayores posibilidades de comprensión de nosotros mismos.

Sin recurrir a concepciones esencialistas, fundamentalistas o patrimonialistas, afirmamos la absoluta necesidad de que esa diversidad sea efectivamente considerada como estructurante de la cotidianidad de los sujetos que la construyen, portan y recrean dinámicamente.

En las formulaciones acerca de la cultura presentes en los CBC es clara la influencia de concepciones de raíces idealistas(18). Aunque las consideraciones sobre el tema pueden contribuir a gestar un espacio para la reflexión acerca de nuestra constitución como sujetos sociales, será imprescindible precisar las fuentes teóricas sobre las que se sustenta, para lo cual podría constituir un prometedor camino reflexionar sobre las vinculaciones de la concepción de cultura con la de ideología (en sentido amplio).

De lo contrario, será muy difícil no restringirnos a: filiaciones idealistas y/o religioso – dogmáticas, o expresiones del relativismo cultural, que obturen las posibilidades de análisis de las complejas y conflictivas realidades de nuestras instituciones -y los sujetos que las constituyen-, en vinculación con el contexto

local, nacional e internacional.

La conceptualización de “persona” que encontramos en Formación Ética y Ciudadana imbrica dos perspectivas teóricas diferentes que, al no estar explicitadas, generan ambigüedad en la noción que se postula como fundamento del área. Así a una concepción religiosa, que promueve el reconocimiento de la relación intersubjetiva y la vinculación del hombre con Dios, se trata de unir una concepción iluminista – moderna centrada en la afirmación del individuo. Se emplean diferentes paradigmas teóricos para introducir simultáneamente perspectivas de análisis gestadas en muy diversos contextos, así como temáticas correspondientes a distintos niveles de complejidad, abstracción y especificidad.

Sin una fundamentación e historización de las concepciones teóricas que han sustentado las selecciones, no será posible superar la ambigüedad señalada

Uno de los aspectos relevantes en la constitución de la subjetividad es el imaginario social, matriz simbólica constituyente del sujeto en que las formaciones discursivas rectoras de significados que no son tematizadas están supuestas en el hacer, pensar y sentir cotidianos, siendo invisibilizadas, y opacándose sus supuestos ideológicos y su naturaleza histórica, al ser deshistorizadas y revestidas de una aparente absoluta trascendencia (Roig, 1994), para ser presentadas como racionales, objetivas y científicas.

El término *persona* adquiere connotaciones diferentes en el pensamiento griego clásico(19), en la concepción del ciudadano en Roma, y también durante el medioevo, en que la libertad de la persona deviene de su carácter de creación única en cada caso, a imagen de la Divinidad, pero necesitada de la gracia divina.

La noción de sujeto de la modernidad, asume el privilegio de lo racional, de la conciencia de sí, de la libertad, y del dominio del mundo.

El sujeto trascendental será garante del conocimiento científico, del actuar moral y de la creación estética.

La construcción moderna de un sujeto transparente para sí, ahistórico y universal encuentra límites en instancias que cuestionan la autonomía de su racionalidad.

Hoy asumimos la concepción de un sujeto atravesado por diversas instancias(20) que lo descentran del papel hegemónico de la conciencia y lo afirman como sujeto constituido por su historia y sus relaciones sociales.

Pero para los posmodernos, del descentramiento del sujeto se ha pasado a su fragmentación y dispersión (Lyotard, 1991). La fugacidad del tiempo, la fabulación de la realidad, el nihilismo, la libertad reemplazada por la posibilidad de vagar sin rumbo en un continuo transcurrir de apariencias, limitarían las posibilidades humanas a procurar una tenue fruición y una casi indiferente piedad (Vattimo, 1987). Nuevamente la deshistorización, basada en una absoluta vigencia del presente.

Sin embargo, en estas teorizaciones sobre la realidad contemporánea se abre la consideración de las diferencias, aun cuando –y como consecuencia de la deshistorización mencionada- sea como “simple” afirmación de la presencia de los otros.

La ambigüedad antes señalada se manifiesta - una vez más- en el empleo de términos como: “persona”, “sujeto”, “actor”, “agente”(21), en calidad de sinónimos,

cuando en realidad encierran significaciones diversas y complejas, que refieren a la complejidad y conflictividad de las sociedades contemporáneas, y en especial a la de nuestro país

Entendemos que las yuxtaposiciones, sinonimias inadecuadas y/o ambigüedades pueden estar relacionadas con:

- los sectores político-sociales (“sujetos de la determinación curricular” Alba, 1995) que participaron en las consultas realizadas para la elaboración de los documentos, y los poderes puestos en tensión por cada uno de ellos;
- las divergencias entre representantes de diferentes paradigmas disciplinares implicados.

Es indiscutible la complejidad del proceso de consulta y elaboración de los documentos nacionales que protagonizó nuestro país. Es imposible –además- no compartir la absoluta e imperiosa necesidad de una profunda transformación en todos los niveles de nuestro sistema educativo y en las prácticas que dan concreta existencia al mismo.

Pero coincidimos con C. Cullen (1996) en que no es posible colocar exclusivamente en la reflexión institucional las expectativas de generar análisis críticos desde sustentos teóricos en que la mezcla de perspectivas oculta sus fundamentos y objetivos, comprometiendo las posibilidades del proceso.

Otro tema trascendente es el de los valores.

El cuestionamiento sobre la posibilidad de la afirmación de la existencia de valores universales abre una reflexión por demás interesante, necesaria y urgente. Pero su tratamiento aparece(22) diluido en afirmaciones generales y descontextualizadas que dificultan la exploración de la complejidad del tema y de sus implicancias.

“Si partimos de que el fin de la ética no es adoctrinar, sino ayudar a comprender cuáles son las opciones morales y dilucidar críticamente esas opciones “(José 1996, p. 216) la contextualización de los problemas éticos, tanto en relación con el desarrollo de las teorías éticas mismas y las perspectivas desde las que se piensa al sujeto moral, como en sus relaciones con las ideas sociales, políticas, y económicas de las sociedades en que fueron gestadas es necesaria para la construcción de argumentaciones coherentes y consistentes, la elaboración de hipótesis, el análisis de alternativas, la identificación de falacias y ambigüedades en los discursos, el análisis de ejemplos, de situaciones dilemáticas, de valores, y la propuesta de diferentes perspectivas.

Victoria Camps (1994,p.16) afirma que “contamos con un conjunto de valores universalmente consensuales, un sistema valorativo que sirve de marco y criterio para controlar hasta dónde llegan nuestras exigencias éticas individuales y colectivas. Son valores producto de la civilización no sólo occidental.... se resumen en los llamados derechos fundamentales...”. O –como sostiene M. Walzer (1996,p.71) “el minimalismo... es un producto del mutuo reconocimiento entre protagonistas de diferentes culturas morales completamente desarrolladas...[de] principios y reglas reiterados en diferentes tiempos y lugares y que se consideran similares...y reflejan

historias diversas y visiones del mundo distintas...En el contexto cotidiano proveen de perspectivas diferentes; [que] vistas desde la distancia; en momentos de crisis y confrontación, contribuyen a la comunalidad...”

Ética “marco”, “mínima”, “abierta”, “ética sustantiva básica”, todas refieren a la necesidad de superar el planteo ontologizante de las razones últimas (Kinen, 1999) y a la construcción de una racionalidad intercultural basada en el respeto del otro y una argumentación (23) que reconozca las desigualdades existentes.

En general se adoptan - como punto de partida- perspectivas de: *construcción, proceso y consenso* a través de la defensa de argumentaciones sólidamente fundadas racionalmente, pero falibles, es decir: precarias y perfectibles, lo que requiere el compromiso permanente de participación.(24)

La complejidad de las relaciones universalismo- particularismo, así como la conflictividad de las afirmaciones identitarias, requieren los mayores esfuerzos para prevenir posibilidades que conduzcan a peligrosas legitimaciones arbitrarias, o a un pesimismo conformista que no se interese por identificar las falacias en que se sostienen algunos fundamentalismos.

El desafío implica pensar las formas identitarias actuales, encontrándonos simultáneamente con culturas tradicionales influidas por los medios masivos y otras expresiones del mundo actual a las cuales también resignifican , con sectores que continúan pensándose como hegemónicos desde concepciones autoritarias y patrimonialistas que esencializaron a las culturas populares, deshistorizándolas y negándoles por tanto su dinamismo; y otras vertientes que -autocalificándose como defensores de los pueblos indígenas oprimidos- asumen posiciones fundamentalistas. En relación con un tema de importancia tan significativa como es el de la/s identidad/es, que ha sido tratado a lo largo del desarrollo de la Historia de las Ideas latinoamericanas, llama la atención la ausencia de mención a la filosofía latinoamericana y a corrientes de pensamiento que han tenido gran desarrollo en ella, que –desde posicionamientos divergentes- brindarían posibilidades de abrir el análisis, debate y diálogo sobre la cuestión.

Uno de sus actuales representantes, Arturo A. Roig (1993,p.105), afirma: “la Filosofía Latinoamericana se ocupa de los modos de objetivación de un sujeto, a través de los cuales se autorreconoce y se autoafirma como tal. Esos modos de objetivación son...históricos y no siempre se logra a través de ellos una afirmación de subjetividad plena...La Filosofía Latinoamericana... implica ..una posición proyectiva desde la cual no sólo se mira con una actitud constructiva hacia adelante, sino que se mira hacia atrás con igual signo. Se trata de una objetividad que no renuncia al punto de partida inevitablemente subjetivo..[Con ella] ponemos en juego un derecho respecto de nuestro pasado, el de medirlo desde un proyecto de futuro vivido desde este presente... De este modo surge un tipo de narratividad que es proyectivo...[desde el que] se da la posibilidad de rescatar lo ‘ insignificante –episódico ‘ en que está contenido un poder irruptivo, auroral...[que] apunta a desentrañar una racionalidad que no es la vigente y avanzar desde ella hacia un discurso de intención performativa que nos ponga más claramente en el camino de la humanización...”

Es imposible construir argumentos válidos sobre nuestra/s identidad/es desconociendo la dimensión proyectual de las mismas. La cuestión tiene directa

vinculación con la dimensión axiológica, presente en toda práctica de argumentación y en toda praxis de ciudadanía, como así también con la urgencia de la tarea de construir las condiciones de posibilidad de vigencia de la interculturalidad, la que requiere el reconocimiento ineludible de:

- la contingencia de los sujetos, sus acciones y discursos.
- el sentido positivo de la diversidad, advirtiendo que la alteridad oculta muchas veces desigualdades, que no admiten justificación posible.
- la propia cultura como punto de partida de la construcción de la identidad personal, social y política, en un mundo complejo, conflictivo y dinámico.
- la urgencia de “una reformulación epistemológica del saber filosófico, [que implique] una decodificación ideológica”. (Roig 1998,p.135)
- la necesidad de generar garantías del efectivo cumplimiento de acuerdos basados en valores compartidos, que tiendan a la real vigencia de la dignidad, la equidad, la justicia, la solidaridad y la paz.

NOTAS

- 1) El proyecto de investigación: La concepción del hombre que se plantea en los nuevos contenidos curriculares para EGB 3 y Educación Polimodal, Sector UNJu, en cuyo marco se integra el presente artículo, ha abordado la indagación teniendo en cuenta fundamentalmente la preocupación por la consideración de concepciones andinas de hombre en los documentos curriculares básicos. El recorte que asumimos se fundamenta en que, aunque en la Provincia de Jujuy se encuentran vigentes otras manifestaciones culturales también provenientes de concepciones prehispánicas, por ejemplo en la zona de los Valles, desde hace varios años hemos deslindado nuestro campo de trabajo en la región de Quebrada de Humahuaca y Puna Jujeñas. Aún así, entendemos que desde nuestro análisis crítico, realizamos una contribución a la apertura hacia lecturas que posibiliten mayor consideración de la diversidad de los sujetos sociales presentes hoy en la Provincia.
- 2) En las culturas andinas contemporáneas las concepciones de tiempo y espacio no presentan ordenación homogénea ni dirección lineal. El orden deviene de la organización del tiempo en relación con ciclos productivo – rituales. La implicancia ritual, a su vez, se encuentra signada no sólo por antiguas ceremonias y creencias que tienden al reaseguro de la producción y de la vinculación con los otros y con lo Otro, sino que desde la conquista se han incorporado diversas festividades, resignificadas y recreadas. Espacio y tiempo se constituyen como unidad y se organizan en diferentes niveles interrelacionados. Tal ordenamiento del mundo y la vida requiere, por ejemplo, que los vínculos entre las personas sean los que confieran legitimidad, más allá de los contratos fundantes de la organización moderna del Estado.
- 3) En el DC de Jujuy se mencionan las diversidades presentes en el territorio y en las características socioculturales de la Provincia.
- 4) En los Documentos curriculares están vinculadas a las competencias.

- 5) Otro tema de interés para un análisis como el que venimos realizando, es el de la significación que se otorga a la actividad lúdica. El juego es propuesto como instrumento o camino de asimilación de aprendizajes. Sin embargo, cuando el juego adquiere significaciones rituales que implican lo cultural, lo social, lo económico y lo político, no es posible considerarlo sólo desde una perspectiva instrumental, ya que se vincula con aspectos de la propia identidad. *CBC para la EGB. Area Educación Física.*
- 6) *Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal.* Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Bs.As., 1997.p.165.
- 7) Competencias centradas en la capacidad de representación de: estructuras, comportamiento de sistemas, bloques, estados de sistemas, etc. *CBC para la EGB. CBC para la EP. Area Tecnología.*
- 8) De allí los términos utilizados en el discurso tecnológico: “anticipación”, “representación”, “previsión”, “diagramación”, “simulación”, etc.
- 9) Vilca, Mario. La concepción de sujeto en los contenidos curriculares de Tecnología. *Informe final de proyecto de investigación.* Jujuy. UNJu.1999.
- 10) Se encuentran desarrollos –entre muchos otros autores- en E.Laclau, N. García Canclini, G.Vattimo, y otros.
- 11) “El conocimiento de la diversidad existente entre los seres humanos... permite también asumir actitudes flexibles y respetuosas frente a los demás, de modo que la valoración de lo propio no signifique la negación de los otros. Dicho conocimiento... permite a cada ser humano reconocer su condición de miembro de una cultura y de una historia forjadas a través de las actividades, los esfuerzos y afanes de quienes lo han precedido...”(CBC para la EGB,p. 168). Y en el DC: “la enseñanza de las Ciencias Sociales está vinculada con la construcción de una visión crítica de la realidad...[con] la revisión de los valores que sustentan las prácticas cotidianas y el re-pensar la propia significatividad social.(p. 3)
- 12) “ Aquella renuncia a la propia historicidad del sujeto que pareciera caracterizar al tradicionalismo....no [se niega] tanto a sí mismo, como agente de la historia, sino ..a los otros, lo que sólo es posible... mediante la afirmación de una total separación del ‘legado’...Respecto del mundo de bienes, el sentido legítimo de toda transmutación de valores, depende en última instancia del sistema de relaciones humanas considerado desde el punto de vista del deber ser...el mundo de los medios lo es siempre respecto del mundo de los fines y...ni uno ni otro son fijos o permanentes, sino eminentemente procesuales.” (Roig, 1981.p.50).
- 13) Entendemos que la práctica de la *transversalidad*, propuesta en los documentos curriculares, puede ser una estrategia válida para repensar la fragmentación y dispersión del sujeto contemporáneo, así como la vigencia de sujetos constituidos en culturas tradicionales, siempre que ella suponga la profundización de la investigación en ese sentido, así como el trabajo sobre lo implícito en lo cotidiano y sobre los supuestos ideológicos que sustentan las prácticas. Pero –además- todo ello debe ser sustentado por decisiones políticas basadas en la conciencia de la importancia de reconocernos diferentes y la urgencia de remediar las desigualdades.

- 14) "Lo que resiste a tal racionalización en Latinoamérica es muy fuerte en las culturas indígenas y mestizas, de modo que esa racionalidad opera 'superpuesta' a racionalidades diversas y contradictorias con ella" (Follari 1990 p.148.)
- 15) Temáticas como: "movimientos identitarios en el Tercer mundo", "reivindicaciones sociales de las minorías" (DC,p.24) o "el surgimiento de las economías regionales", "la educación como instrumento de homogeneización" (DC,p.25) entre otras, deberían ofrecer la posibilidad de ser abordadas en relación con las propias concepciones culturales vigentes, que a su vez refieren a los procesos identitarios-
- 16) El reconocimiento de su importancia no debe circunscribirse a ser punto de partida de la facilitación del acceso al lenguaje estándar.
- 17) Lo dicho nos remite al tema de las concepciones de "cultura", presentes en los CBC para EGB,p.182/3; en los CBC de la Educación Polimodal, área Ciencias Sociales de la FGF, p.141,145 y 149; y en los CBO, Modalidades: Humanidades y Ciencias Sociales, p.326/8;y Comunicación, Artes y Diseño,p365/6.
- 18) Ello sería coherente con la referencia exclusiva a la historia de la cultura como dimensión diacrónica del sujeto social, en el área de Lenguajes artísticos.
- 19) "Poder vivir de acuerdo con las costumbres" ser reconocido intersubjetivamente como un igual, como ciudadano de la polis. (Marín, 1997,p.89.)
- 20) "Sujeto, ...en su dimensión social significa estar sujetado a las prácticas sociales y discursivas de una época...Para los juristas, el sujeto está, de hecho, sujetado a las condiciones del ordenamiento jurídico en general y a las de las leyes en particular. Para los historiadores, el acento está puesto en el peso y la significación del pasado en su actualidad. Para la psicología, aparece sujetado por su pasado como historia personal y por su presente de vida... Otras concepciones permiten descubrir a este sujeto como: sujeto de necesidades, conocimientos y deseos." Postigo de Caffè, C. 1999.En prensa.)
- 21) Refiriéndose a la globalización de la economía C.Cullen sostiene: "en el nuevo escenario tienden a desaparecer los sujetos políticos, ...reemplazados por agentes sociales...los problemas sociales tienden a desvincularse de sus causas políticas y económicas. Los problemas críticos, definidos como sociales ...deben resolverlos los agentes sociales mismos". (1996,p 123.)
- 22) "La reflexión sobre los valores plantea la pregunta acerca de si es posible reconocer valores universales... La escuela tiene la responsabilidad... de promover aquellos valores...reconocidos universalmente...Promoción del bien, búsqueda de la verdad, la vida, la dignidad de las personas, el amor, la paz, la convivencia, la solidaridad, la amistad, la comprensión mutua, la justicia, la libertad, la tolerancia, la honradez, el entendimiento internacional e intercultural." CBC para la EGB,p.339.)
- 23) Entre nosotros: Guillermo Obiols, Teresa José, Dorando Michelini, Ricardo Maliandi, Antonio Kinen, Arturo Roig, Eduardo Rabossi y otros.
- 24) Tanto O. Guariglia, G. Obiols, como Teresa José sugieren acertadamente la vinculación entre la construcción de la argumentación moral y la criticidad, la falibilidad y el permanente esfuerzo por conferir inteligibilidad al mundo,

BIBLIOGRAFIA

ARCHIDEO, L (1996) Filosofía. Fuentes para la Transformación curricular. Formación ética y ciudadana. MCE. Bs. As.

ARNOLD, DY (coord.) Hacia un orden andino de las cosas, Hisbol/ICA. La Paz. 1992.

CAMPS, V (1994) Los valores de la educación. Anaya. Madrid.

CULLEN, C (1996) Los contenidos transversales. Cuestión política, problema teórico, desafío didáctico. En Actas de 2das. Jornadas de formación ética y ciudadana. UNSa. Salta.

CULLEN, C (1998) La discusión ética entre el disciplinamiento social y la madurez individual de los sujetos. En José E.T. y Palacios M.J.(Comp.) Formación ética y ciudadana. Cuestiones teóricas y didácticas. UNSa. Salta.

DE ALBA, A (1995) Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas, Ed. Miño y Dávila. Bs As.

FOLLARI, R (1990) Modernidad y posmodernidad: una óptica desde América Latina, REI - Aique, Bs. As.

FOLLARI, R (1993) Posmodernidad, filosofía y crisis política. REI – Aique, Bs.As.

FOLLARI, R (1995) Práctica Educativa y Rol Docente, Aique. Bs.As.

FORNET BETANCOURT, R (1998) Supuestos filosóficos del diálogo intercultural. Utopía y praxis latinoamericana. Venezuela. Año 3. No.5.

FOUCAULT, M (1998) Vigilar y castigar. Siglo XXI. Bs.As.

FOUCAULT, M (1994) Hermenéutica del sujeto. Ed. La Piqueta. Madrid.

GARCIA CANCLINI, N (1995) Culturas híbridas. Sudamericana. Bs.As.

GARCIA CANCLINI, N (1995) Consumidores y ciudadanos. Grijalbo. Bs.As.

GARCIA CANCLINI, N (1997) Cultura y comunicación, UNLP. La Plata.

GUARIGLIA, O, OBIOLS, G (1996) Filosofía. Fuentes para la Transformación curricular. Formación ética y ciudadana. MCE. Bs.As.

JOSE, T (1996) Filosofía. Fuentes para la Transformación curricular. Formación ética y ciudadana. MCE. Bs.As.

JOSE, ET y PALACIOS, MJ (comp.) Formación ética y ciudadana. Cuestiones teóricas y didácticas. UNSa. Salta. 1998.

- KANT, I (1993) Respuesta a la pregunta ¿qué es la Ilustración? En ¿Qué es la Ilustración? Tecnos.Madrid.
- KINEN, A (1999) Razón, unidad y pluralidad. Ponencia presentada en VIII Jornadas de Filosofía del NOA. UNSe Santiago del Estero.
- KUSCH, R (1976) Geocultura del hombre americano, García Cambeiro,Bs.As.
- KUSCH, R (1999) Obras completas. Fundación Ross. Rosario.
- LEVI STRAUSS, C (1958) La eficacia simbólica. En Antropología estructural. FCE. Bs. As. 1958.
- LEVI STRAUSS, C (1984) El pensamiento salvaje. FCE. México.
- LIPMAN, M. y otros (1992) La filosofía en el aula. Ed. de la Torre. Madrid.
- LYOTARD, JF (1991) La condición posmoderna.REI.Bs.As.
- MARIN, H (1997) La invención de lo humano, Iberoamericana, Madrid.
- OBIOLS, G (1996) Enfoques, inserción curricular y metodología para la Educación Ética y Ciudadana. En Actas de 2das. Jornadas de formación ética y ciudadana. UNSa.Salta.
- POSTIGO DE CAFFE, C El lenguaje y la construcción social de los sujetos en Jujuy
- RUBINELLI, ML (coord.) (1999) Sujetos sociales y educación en Argentina hoy, Jujuy, UNJu. En prensa.
- RABOSSO, E (1996) ¿Qué es la Ética?. En Actas de 2das. Jornadas de formación ética y ciudadana. UNSa.Salta.
- ROIG, A (1981) Teoría y Crítica del Pensamiento Latinoamericano, FCE. México.
- ROIG, A (1993) Rostros y Filosofía de América Latina.EDIUNC.Mendoza.
- ROIG, A (1994) ¿Qué hacer con los relatos, la sospecha y la mañana? “ En El pensamiento latinoamericano y sus aventuras. CEAL.Bs.As.
- ROIG, A (1998) Filosofía latinoamericana e interculturalidad. Unterwegs zur interkulturellen Philosophie, Frankfurt.
- RUBINELLI, ML (1997) Algunas consideraciones sobre la posmodernidad situada desde América Latina”. Cuadernos.FHYCS. No.10.UNJu.
- RUBINELLI, ML Consideraciones sobre ordenadores simbólicos de la concepción espacio temporal en el NOA”. En prensa en UNJu. (coord.) Salud - enfermedad. Un análisis del pensamiento andino.UNJu.Jujuy. 1999.

RUSCH, A (1998) Latinoamérica y el síntoma posmoderno. Instituto Interdisciplinario de Estudios Latinoamericanos. UNT. Tucumán.

VATTIMO, G (1987) El fin de la modernidad. Gedisa. Barcelona.

VILCA, M Sujeto, saber y educación. ¿Hay todavía un afuera luminoso?. En Rubinelli, M.L. (Coord.) Sujetos sociales y educación en Argentina hoy. UNJu. En prensa.

WALZER, M (1996) Moralidad en el ámbito local e internacional. Alianza Universidad. Madrid.

DOCUMENTOS

Acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación.

Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Bs.As., 1995.

Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Bs.As., 1997.

Diseño Curricular para la Educación General Básica. Tercer ciclo, Provincia de Jujuy. Versión 1.0. Jujuy, 1997 y Versión 2. 0. Jujuy. 1998.

Fuentes para la Transformación curricular. Diferentes áreas. MCE. Bs.As. 1996.

CCB para la Formación Docente. MCE. Bs.As. 1998.

Los contenidos transversales. MCE. Bs.As. 1997.

Temas transversales. Ministerio de Educación y Ciencia de España. 1993.