



Eje II: “Inventamos o erramos” Epistemologías desde la periferia

Mesa 9: Proyectos políticos, currículum y proyectos educativos

Título de la ponencia: **América Latina en la escuela: supuestos epistemológicos e historiográficos de los diseños curriculares de la Escuela secundaria de la Provincia de Buenos Aires.**

Autores/as: **Mara Espasande, Daniela D’ Ambra, Henry Cruz, Ernesto Dufour y Facundo Di Vincenzo (CEIL-UNLa)**

Resumen

Este trabajo presenta las conclusiones de la investigación “La enseñanza de la historia y la geografía latinoamericana y caribeña: descolonización del saber y reconfiguración de identidades territoriales” radicada en el CEIL “Manuel Ugarte” de la UNLa, cuyo objetivo general fue analizar los supuestos teórico-epistemológicos e historiográficos de los diseños curriculares de la escuela secundaria de la Provincia de Buenos videntes. Subyace la pregunta sobre la vigencia (o no) de una matriz eurocéntrica de conocimiento o, por el contrario, de otras vertientes de pensamiento vinculadas al vasto legado de unidad continental u otras vertientes al interior de las Ciencias humanas y sociales vinculadas a la descolonización cultural y pedagógica. El proyecto se enmarca en los postulados del Pensamiento Nacional Latinoamericano acerca de la persistencia de un proceso de dominación de los países del centro respecto de los países semi-coloniales o periféricos, que si bien parten de premisas axiológicas diversas confluyen en la consideración de la esfera cultural legitimadora como ámbito de disputa de poder; así como de los desarrollos teóricos desarrollados por la mexicana Alicia Alba en torno al concepto de currículum. Para lograr el objetivo planteado, por un lado, se ha entrevistado a funcionarios e integrantes de los equipos técnicos de la Dirección General de Cultura y Educación que llevó adelante la reforma curricular en la provincia entre los años 2007 y 2011 a fin de comprender la forma en que fueron definidos las perspectivas históricas y los supuestos epistemológicos que vertebran los contenidos de Historia y Geografía; y, por otro lado, se ha realizado un exhaustivo análisis documental de los DC videntes.

Palabras clave



Descolonización pedagógica; currículum; epistemología; reforma educativa bonaerense; América Latina; Historia; Geografía.

Introducción

La enseñanza de las ciencias sociales en general -y de la historia y la geografía en particular- constituye un importante dispositivo en la conformación de identidades. En este sentido, las dos disciplinas se tornan campos inseparables e interdependientes de observación, en cuanto espacio y tiempo son dimensiones que integran la vida de los sujetos. Los adelantos teóricos de los últimos décadas permitieron el pasaje desde la concepción tradicional acerca el espacio geográfico como mero receptáculos físicos de carácter neutro y asignificativo hacia el paradigma espacio como construcción social plausible de devenir agencia política e identitaria en sí mismo; del mismo modo, la disciplina histórica se constituyó como un pilar central en la conformación de la *memoria* y los sentidos de pertenencia. Las dos disciplinas han conocido un largo camino de evolución teórica, pasando de ser simples herramientas auxiliares de procesos políticos a tornarse en campos de ejercicio crítico y construcción teórica como como herramientas activas de intervención ante las renovadas transformaciones y crisis de los tiempos contemporáneos.

En la segunda mitad del siglo XIX y principios del siglo XX, en Argentina la enseñanza escolar de dichas disciplinas contribuyó a la particular construcción de un determinado sentido de nacionalidad -conforme a las necesidades del Estado moderno- en contraposición a la histórica pertenencia americana ya que, desde el momento de la fundación del sistema educativo argentino, se implantó la enseñanza de la historia y la geografía desde los parámetros universalistas propios del racionalismo abstracto occidental, restringiendo sus intereses al recorte del actual territorio nacional en tanto entidad autoengendrada y atomizada.

Con este problema como objeto de estudio, desde el Centro de Estudios de Integración Latinoamericana “Manuel Ugarte”, adscrito a la Universidad Nacional de Lanús (UNLa), conformamos un grupo de investigación con el objetivo de observar la presencia de América Latina en los contenidos de los diseños curriculares de la enseñanza secundaria en la Provincia de Buenos Aires. Dentro de nuestros fines académicos consideramos central la formación de una conciencia geopolítica latinoamericana necesaria para avanzar en los procesos de integración regional.

En este sentido, el proyecto se enmarca en los postulados del Pensamiento Nacional Latinoamericano acerca de la persistencia de un proceso de dominación de

los países del centro respecto de los países semi-coloniales o periféricos, que cuenta con una dimensión cultural que legitima dichas relaciones sociales.

Ahora bien, desde este marco teórico, ¿qué entendemos por “colonización cultural”? Fermín Chávez define a la cultura como “...una organización tradicional de ideas, creencias, costumbres y herramientas (...) Es el individuo quien resulta explicado por su organización cultural, y no viceversa (Chávez, 2012: 1721, 173). El arraigo, la tradición, el vínculo con el suelo, se encuentran, entonces, íntimamente ligado con la cultura. Tomando la definición de Rodolfo Kusch: “...detrás de toda cultura está siempre el suelo [...] y ese suelo así enunciado, que no es cosa, ni se toca, pero que pesa, es la única respuesta cuando uno se hace la pregunta por la cultura. Él simboliza el margen de arraigo que toda cultura debe tener...” (Kusch, 1975: 74).

Desde esta perspectiva, la “colonización cultural” deviene del proceso por el cual se genera la ruptura del vínculo de arraigo con el suelo donde se gravita (Kusch, 1975), y de la imposición de sensibilidades ajenas (Ugarte, 1933), de la construcción de una ciencia del pensar que no es propia para los/as americanos/as sino de una episteme impuesta a partir de la negación del “otro” americano que alcanza el plano psicológico, ético, estético y ontológico (Chávez, 2012). La imposición de un *centro* hacia una *periferia* “precisa que la conciencia propia, del colonizado, desaparezca, entre en eclipse, luego de cuestionarla como una aberración, una escoria, una rémora del pasado irracional ‘bárbaro’” (Chávez, 2012: 170-171) lo que genera que la autodenigración colectiva se constituya en uno de sus dispositivos centrales fundamentadas en la dicotomía “Civilización y Barbarie”. En este sentido, la filosofía modera eurocentrada -que se constituyó en Europometrismo en palabras de Chávez- se conformó desde el “*ego conquiro* (yo conquisto, protohistoria del *ego cogito*, yo pienso” (Dussel, 2011) localizando al otro no-europeo como despojado de racionalidad y conocimiento. Al decir de Ana Jaramillo: “La verdad de la modernidad, el racionalismo universal, surge de la creencia en la supremacía cognitiva de la razón abstracta, no solo para entender el sentido de la realidad sino también la propia existencia y la identidad (Jaramillo, 2014: 74).

Acompañando este proceso de colonización cultural, se produjo el divorcio ya mencionado entre las identidades de “patrias chicas” (Jauretche, 1967) -la argentinidad, bolivianidad, chilenedad, etc.- y el “ser latinoamericano”, es decir, la pertenencia a un colectivo identitario superior latinoamericano (Oporto, 2019) ya que la colonización cultural implicó la desustanciación de los lazos culturales generados por la historia compartida de los pueblos de América Latina, requisito necesario para la balcanización regional e imposición del orden económico semicolonial. Se trató, en definitiva, de la

disolución de la “Patria Grande” -en palabras de Manuel Ugarte (1922)- que había dado sustento a un nacionalismo superior, al “nacionalismo latinoamericano”, como bien lo explicó Jorge A. Ramos (1973). Este proceso tuvo como resultante la conformación de los denominados “Estados-nacionales” que bien pueden ser definidos como “estados-ciudad” o “polis oligárquicas”, tal como los llamó Pedro Morandé Court (1984).

El orden valórico de la tradición escolar argentina desde mediados del siglo XIX (más específicamente desde el punto de inflexión marcado por las batallas de Caseros y Pavón) estuvo signado por los postulados del racionalismo de cuño occidental con base en la dicotomía sarmientina de “Civilización y Barbarie” y los intereses de la oligarquía terrateniente, funcionales a la construcción del modelo agro-exportador. Periodo en que se comenzó a moldear un determinado sentido de pertenencia nacional en el cual “ser argentino significaba dejar de ser americano” (Oporto, 2021). Un sentido de nacionalidad que se articula con otros discursos y representaciones culturales fuertemente instalados en los imaginarios geográficos tales como “Argentina, granero del mundo”, “sucursal de Europa en América” “el país más europeo de América del Sur”, “europeos en el exilio”, entre otras. Imaginarios que dan cuenta de una pretendida “excepcionalidad” de lo argentino respecto del resto de los países de la región. La nacionalidad así constituida establece un vínculo no solo de “ajenidad y lejanía” con el conjunto (latino)americano del que surge y es parte constitutiva sino además de *contraposición*, desde una radical diferenciación de tipo ontológica.

En clara contraposición a este proceso, superando esa penosa tradición de pensar sin arraigo, se constituye una corriente de pensamiento que propone la “descolonización cultural”, es decir, una nueva ciencia del pensar, una epistemología propia con arraigo en el suelo que pisamos. Un pensar situado implica, entonces, poner el foco en los grandes problemas nacionales para reflexionar y/o proponer soluciones. Se trata de un “modelo de sustitución de ideas” (Jaramillo, 2014) que invierta la versión cartesiana de las certezas originadas en la razón y que analice los comportamientos sociales -desde la existencia temporo-espacial- teniendo en cuenta los ideales, las creencias y las pasiones. La descolonización cultural supone poner en cuestión dicha matriz y, en contraposición, propone un pensar situado desde la periferia (para dejar de ser periferia, Chávez, 2012). Además, convoca a un diálogo de saberes mediante la recuperación de los saberes del pueblo y el reconocimiento de la pluralidad de los mismos; una legitimación de otros sujetos epistémicos que proponen un diálogo intercultural. Por otro lado, convoca a pensar los grandes problemas comunes a la región y reflexionar sobre posibles caminos articulando la teoría con la práctica política, es decir, con la lucha emancipatoria.

Desde esta concepción no se concibe una única racionalidad sino que el diálogo de saberes implica un diálogo de diversas racionalidades. No existe para una racionalidad universal sino situacional en un tiempo y espacio histórico determinado. En síntesis, la descolonización cultural implica analizar la realidad social desde una concepción latinoamericana no solo como referente geográfico o mera sumatoria de una veintena de países sino como unidad –en la diversidad–, como espacio constituyente de la propia identidad personal y nacional. En palabras de Rodolfo Kusch en su obra *Geocultura del hombre americano* (1975) los sentidos de pertenencia pueden asumirse dentro del horizonte del *estar-siendo*. Dice el autor: “Una cultura americana no ha de consistir en ver algún vez un cuadro y decir que ese cuadro es americano. Lo americano no es una cosa. Es simplemente la consecuencia de una profunda decisión por lo americano entendido como un despiadado aquí y ahora y, por ende, un enfrentamiento absoluto consigo mismo” (Kusch, 1975:71).

Buscando aportar a este proceso de reflexión y estudio sobre la identidad latinoamericana, el presente trabajo presenta las conclusiones preliminares del proyecto de investigación “La enseñanza de la historia y la geografía latinoamericana y caribeña: descolonización del saber y reconfiguración de identidades territoriales”, la cual se propuso identificar y describir los supuestos teórico-epistemológicos e historiográficos de los diseños curriculares (DC) de la escuela secundaria de la Provincia de Buenos Aires vigentes. A fin de contextualizar la producción de dichos diseños recorreremos, en primer lugar, algunas características básicas del contexto social y político de la Argentina en la primera década del siglo XXI en el cual se produce la reforma curricular. Partiendo de la conceptualización de currículum realizada por la mexicana Alicia Alba (1991), buscamos establecer los rasgos centrales del contexto político, social, económico y cultural en el cual se produjo dicha reforma, que intentó dar respuestas a la acuciante crisis que vivía la Argentina -y la educación en particular- a partir del estallido social del año 2001.

La autora define al currículum como una propuesta político-educativa vinculada a los proyectos político-sociales más amplios promovidos por diversos grupos que buscan determinarlo; la autora destaca la necesidad de considerar el contexto social como una dimensión general inherente –aunque no siempre explícita– a un currículum. En palabras de la autora, el currículum es

la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual

se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula (sic) en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación (Alba, 1991: 59).

La noción de Alba trasciende una comprensión del currículum en tanto conjunto de conocimientos técnicos dispuestos para ser impartidos verticalmente; en cambio, visibiliza los elementos culturales puestos en juego y las tensiones consecuencia de los diferentes intereses políticos y sectoriales presentes en una sociedad. El currículum como una síntesis de elementos culturales, resalta Alba, es el producto de los diferentes procesos mediante los cuales llegan a quedar plasmados en la propuesta componentes pertenecientes “(...) a las distintas conformaciones culturales que actúan en una determinada sociedad, en un grupo, en una nación y entre las naciones” (60). El carácter de síntesis del currículum, señala la autora, “(...) implica el carácter de lucha (expresada de muy distintas maneras) que se desarrolla tanto en la conformación inicial del currículum como en su desarrollo y evaluación” (61).

La consideración de qué elementos de las distintas conformaciones culturales son valiosos para incorporar, es una prerrogativa de los grupos dominantes de la sociedad, es decir, el/los grupo/s hegemónico/s. No obstante, en el currículum “(...) se expresan, aunque ocupando diferentes espacios en los planos estructural-formal y procesal práctico, los elementos culturales pertenecientes a otros grupos socioculturales que logran incorporarse en dichas síntesis” (61). Cabe destacar que la prerrogativa del, o los grupos dominantes, no implica una perspectiva teórica reproductorista del currículum, es decir, del currículum como reproductor del orden social imperante. Dado su carácter de síntesis, muchas veces contradictoria, implica la presencia de elementos “inherentes al currículum que no obedecen a la lógica de la dominación de la hegemonía” (64).

Nos preguntamos entonces, cuáles fueron condiciones sociales y políticas en las cuales se elaboraron las políticas públicas para dar respuesta a la crisis de principios del siglo XXI en el campo de la educación bonaerense; qué lugar ocupó la reforma curricular -en general y en Ciencias Sociales en particular- en dicho proceso. En segundo términos, a partir del análisis de los DC pero también el análisis de las

entrevistas realizadas a los curricularistas¹, describiremos los supuestos epistémicos y teóricos presentes en los DC de historia y geografía intentando establecer aquellos elementos de ruptura y/o continuidad con la matriz eurocentrada. A partir de la indagación del lugar que ocupa América Latina -y la perspectiva latinoamericanista- en los DC, subyace la pregunta sobre la presencia (o no) de una matriz eurocéntrica de conocimiento o, por el contrario, de otras vertientes de pensamiento vinculadas al pensamiento latinoamericano descolonizador en las disciplinas de las Ciencias Sociales.

Nuevos diseños curriculares: “reformar la Reforma”

Los diseños curriculares que analizaremos fueron elaborados en el marco de la reforma iniciada en 2007, habilitada por la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) que estableció la obligatoriedad de la Educación Secundaria, determinando la revisión de la estructura escolar en cada de las jurisdicciones educativas de la Argentina.

La crisis orgánica que vivió la sociedad argentina durante las postrimerías del siglo XX y el primer lustro del siglo XXI, se expresó en el deterioro de los lazos sociales y políticos mostró allí su rostro más duro y trastocó todos los aspectos de la vida social, particularmente el educativo. La provincia de Buenos Aires fue el epicentro de la crisis. El equipo de funcionarios que integró la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la Provincia de Buenos Aires de aquel momento gestión realizó retrospectivamente un análisis y evaluación –sistematizada por Daniel Lauría²- donde sostienen que el principal objetivo de las políticas públicas propuestas era tratar de contener el impacto e iniciar la reconstrucción de lo destruido.

¹ Durante el año 2021 el equipo de investigación entrevistó a Gabriel Álvarez, curricularista de geografía, y a Oscar Edelstein, curricularista de historia. Además, se entrevistó a las funcionarias María Cristina Ruiz (directora de Educación Secundaria) y Marisa Paulozo (Directora de Gestión curricular).

² Daniel Lauría sistematizó este análisis en su libro *La política educativa en la Provincia de Buenos Aires, 2001-2005: de la crisis a la gobernabilidad*, publicado por la UNIPE en 2021. Lauría es licenciado en historia y tiene una amplia carrera en la gestión pública en la Provincia de Buenos Aires en la que fungió como director de educación Polimodal, director provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa, y vicepresidente primero del Consejo General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Lauría plantea que se produjo una suerte de implosión condujo a la afectación de la esfera política, y entre 2000 y 2001 se expresó en la pérdida total del papel de representatividad y mediación de los intereses de la sociedad que debían cumplir los partidos políticos. Para Mario Oporto -Director General de la DGCyE desde diciembre de 2001 y prologuista del trabajo citado- existen dos conceptos fundamentales para entender la reforma educativa aplicada durante el periodo en la Provincia de Buenos Aires: “governabilidad” y “crisis”, entendiendo por governabilidad “una situación de equilibrio dinámico entre el nivel de las demandas sociales y la capacidad del sistema político para responder a ellas de manera legítima, eficaz, estable y sustentable en el transcurso del tiempo” (Lauría, 2017: 9). Al quebrarse esta condición de governabilidad, desaparece la legitimidad de quienes la ejercen y con ella la confianza en los liderazgos encausados en la política formal, eventos que conducen al detrimento y la pérdida de la governabilidad y a la crisis generalizada. En su análisis de la coyuntura Oporto sostiene que, a pesar del resquebrajamiento de la institucionalidad, la escuela conservó su papel, cohesionando a la sociedad desde las bases y los territorios, y brindando un nexo entre las comunidades y el Estado³.

Frente a la acuciante crisis social, las medidas tomadas entre 2001 y 2003 se orientaron a la contención social, la asistencia alimentaria y, luego del primer año y medio de gobierno, a una lenta recomposición del salario docente.

Frente a esta situación, tal como se expresa en los documentos oficiales a partir del 2001, existía conciencia del despojo vivido por los sectores populares durante la etapa neoliberal: ¿cómo retornar a un Estado planificador?, ¿cómo devolver la centralidad pedagógica?, en definitiva, ¿cómo educar en la extrema pobreza? Fueron algunos de los interrogantes que emergieron como consecuencia de aquel contexto. Oporto reflexiona sobre el papel central que la escuela tuvo durante esta etapa de crisis y cómo ésta conservó -como unidad elemental de la sociedad- su función de cohesionadora social, cumpliendo así con un papel vital para la recuperación de las múltiples caras de la crisis..

Para dimensionar la crisis socio-económica, podemos señalar que recién a finales del segundo año (2002), se pudieron rescatar los patacones (bonos de emisión provincial con los cuales se pagaba parte del salario de los/as empleados/as públicos/as) y, en enero de 2004, luego de la derogación de la Ley de Emergencia, restituir el pago de la antigüedad docente otorgando un moderadísimo aumento salarial después de casi diez años. También, se inició la construcción de algunos

³ *Ibíd.* Pág. 10.



edificios escolares, ya que hacía mucho tiempo que no se construían escuelas (Lauría, 2007: 59). Pequeños hitos que, en un país devastado, avizoraban un cambio de rumbo.

Efectivamente, estos cambios se comenzaban a desarrollar en el marco del cambio de gobierno. Néstor Kirchner, asumido en 2003, logró reconstruir al movimiento nacional fuertemente debilitado durante la etapa neoliberal. Esta reconfiguración política a nivel nacional a partir de 2003 permitió la recuperación económica y un cambio rotundo en la política exterior. Un rasgo distintivo de esta etapa, que marcó un punto de inflexión, fue la relación con el resto de los países de América Latina. A partir de la coordinación con el gobierno de Ignacio Lula da Silva en Brasil y de Hugo Chávez en Venezuela, se logró impedir la instauración del ALCA, proyecto norteamericano que impulsaba el libre comercio desde Alaska a Tierra del Fuego. La revitalización del MERCOSUR y la posterior creación de bloques de tinte unionistas -como la UNASUR y la CELAC- profundizaron este proceso.

Se inauguró así, una nueva etapa donde el rol del Estado volvió a tener protagonismo y las problemáticas educativas ocuparon un lugar en central en la agenda de debate público. En este sentido, la escuela se consideraba imprescindible en cuanto institución que podía canalizar la reconstrucción de la formación ciudadana y política, en sujetos que vivían tiempos de destrucción y desconfianza. Así como el espacio escolar resultaba el primer paso en la movilidad social, podía continuar siendo lugar de contención a través del cual se podían canalizar alimentos, acompañamientos y asistencias, etc.

Iniciada esta nueva etapa, hacia 2004/2005, en el marco de la apertura del debate sobre qué hacer con la Ley Federal de Educación, en la provincia de Buenos Aires comenzó lo que Oporto llamó la “reforma de la reforma”. Para esto, en 2004 se llevó adelante un proceso denominado “La consulta”, donde más de un millón de personas participaron de entrevistas, encuestas y foros realizados para relevar información sobre el estado de situación de la educación bonaerense. Explica Lauría: “...en los meses de abril y agosto de 2004 una *Ronda de Consultas* dispositivo que instaló un canal de diálogo con la sociedad y con los docentes destinado a evaluar los aciertos y debilidades de su aplicación, realizar eventuales correcciones y plantear propuestas y metas para el mejoramiento de la calidad de la educación en los años próximos” (2017: 74). De la sistematización de dicho proceso emergieron numerosas demandas, entre las que se destacaron la necesidad de la reconstrucción de la Escuela Secundaria y la jerarquización de la tarea docente, dos cuestiones que vertebran las políticas educativas provinciales desde 2005 -en el plano educativo general-, y desde el año 2007, en el plano estrictamente curricular.

En las opiniones de los diferentes actores intervinientes se observaba un claro posicionamiento crítico de la aplicación de la Ley Federal, coherente con el alto nivel de resistencia tanto gremial como social que se había existido frente al proceso de reforma educativa en la década precedente. Esta cuestión tendrá fuerte influencia al momento de la toma de decisiones en el plano curricular, pero también en el administrativo y en el rediseño institucional.

Como resultado del diagnóstico realizado, se elaboró un plan de acción que buscó los siguientes objetivos:

Mejorar la eficiencia y eficacia política y técnica del sistema educativo (...); descentralización para aumentar la capacidad de acción de las instancias administrativas locales y regionales; reconstrucción de un marco de alianza política con los poderes territoriales y de diálogo con los gremios docentes de la Provincia para aliviar la conflictividad social y sindical; afianzar las políticas socioeducativas (...) que permitieran mejorar las condiciones de educabilidad de los alumnos con el fin de aumentar las posibilidades de inclusión y permanencia en la escuela y de acceso al conocimiento, sin perder de vista que el objetivo final consistía en pasar del asistencialismo al retorno de la centralidad pedagógica en la escuela; operar sobre el corazón pedagógico del sistema avanzando en transformaciones dirigidas a intervenir sobre el eje de la calidad, insistiendo particularmente en la mejora de la formación docente y la enseñanza-aprendizaje; recuperación de los niveles presupuestarios, salariales y de inversión. (Lauría, 2007: 60)

Los mismos fueron la base de la elaboración del “Plan Educativo 2004-2007. La Nueva Escuela”, organizado en tres grandes ejes: el mejoramiento de las condiciones de aprendizaje, el mejoramiento de las condiciones de enseñanza y la reorganización del sistema educativo.

Fue en este momento, cuando se derogó la Ley Federal de Educación (N° 24.195, 1993) y se sancionó la Ley de Educación Nacional N° 26.206 que estableció la obligatoriedad de la Educación Secundaria determinando, así, la revisión de la estructura escolar –y curricular- de todas las jurisdicciones educativas de la Argentina.

La provincia de Buenos Aires había aplicado la Ley Federal por lo cual debía definir el devenir del Tercer Ciclo de la Educación General Básica (EGB) que incluía 7mo, 8vo y 9no año. Luego de arduos debates, la sanción de la Ley Provincial de Educación N° 13.688 de 2007, estableció que el mismo se incorporaría a la Escuela Secundaria de 6 años, organizada en dos ciclos (básico y superior).

La adopción de dicha estructura escolar implicó una revisión del sistema en su conjunto –en sus dimensiones de infraestructura, institucional, administrativa- y, también, de la totalidad del currículum, proceso en el cual se trabajó -en el caso de la Escuela Secundaria- entre el año 2007 y 2011. Se trataba no solo de pensar la currícula sino de “‘refundar’ el nivel”⁴ y los objetivos del mismo.

En las entrevistas realizadas por el equipo de investigación, los/as funcionarios/as de la DGCyE expresaron haber transitado aquel momento con “conciencia plena” de la importancia de la reforma que emprendían; la etapa era percibida como un momento “fundacional” y de “ruptura”. Tal como indica Marina Paulozzo, por entonces Directora de Gestión curricular, “no solamente implicó una reconfiguración curricular sino también institucional, porque Buenos Aires había tomado la educación Federal y había hecho la EGB, había roto la secundaria, digamos, no había secundaria...” (MP).

Podemos sostener que este proceso se enmarcó en un momento transicional acompañado de una “crisis cultural”, siguiendo a Alejandro Grimson, entendida como la

...suspensión del sentido común y del imaginario acerca de quiénes somos. Si la conciencia práctica y los "saberes" evidentes se redefinen o se recomponen, si la noción de quiénes somos está clara para cada actor social aunque haya disputas entre ellos, no hay crisis cultural. La crisis es el período en el cual se produce una sensación colectiva de liminalidad, de que algo ha llegado a su fin, o de que un sentido crucial se ha tornado obsoleto, y no se impone otro régimen de significación que pueda otorgar certidumbres mínimas a la sociedad. (Grimson Pp. 14-15)

La “sensación colectiva de liminalidad” fue, entonces, constitutiva del clima de época de principios de siglo XXI. En este sentido, la “Reforma de la reforma”, parafraseando a Oporto, puede interpretarse como expresión de la crisis de la hegemonía cultural liberal y del pensamiento único propia de los años '90.

En este contexto de profundas transformaciones, las fuerzas sociales que ahora se encontraban en el gobierno asumieron una concepción de las niñeces y adolescencias en cuanto sujeto de derechos plausibles de ejercitar ciudadanía donde la

⁴ Es importante señalar que este contexto también condicionó la toma de decisiones porque en forma simultánea se encontraban en readecuación el conjunto de variables que hacen al funcionamiento de la escuela (infraestructura escolar, nombramiento y cargos docentes y directivos, cuestiones presupuestarias, etc.).



formación política era clave para que los/as jóvenes se comprometieran con la justicia social, la construcción de una sociedad más igualitaria con perspectiva popular y latinoamericana⁵. La DGCyE de la provincia de Buenos Aires se inscribió en esta perspectiva y promovió la búsqueda de incorporación en forma transversal de contenidos que les permitieran a los/as jóvenes *ejercer* ciudadanía⁶.

Este fue el horizonte que se expresó en el texto de la Ley Provincial citada. PauloZZo sintetiza los consensos alcanzando señalando que la secundaria debía “formar para el trabajo, para la democracia y para seguir estudiando” (MP). No solo se pensaba en la inserción laboral, sino en la posibilidad de educar para ejercer la ciudadanía y, también, para continuar estudiando⁷.

En lo referido al currículum, todos/as los /as funcionarias que condujeron este proceso caracterizan este momento como una “oportunidad”, un “desafío único” en el cual había que realizar –en palabras de PauloZZo- una “selección cultural, una síntesis cultural” en todas las materias organizadas según el “... código curricular de occidente (...) que, por lo menos el de Latinoamérica es el mismo”⁸.

A partir de la referencia del currículum como “síntesis cultural”, cabe preguntarnos ¿qué concepción tenía el equipo de gestión sobre currículum? ¿Cómo debía constituirse el mismo?

⁵ La Ley Nacional de Educación plantea en el inc. d) del artículo 11 plantea entre los fines y objetivos de la educación nacional “Fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana”.

⁶ Recordemos que esto se enmarca en un debate público que culmina en la sanción de la Ley del Voto Joven en 2012.

⁷ Se vio acompañada por una política de ampliación del sistema universitario mediante la creación de 17 Universidades Nacionales públicas distribuidas en todo el territorio nacional.

⁸ Las materias en el currículum son: la lengua materna, la matemática, las ciencias sociales: historia y geografía, las naturales: física química y biología, el idioma extranjero es inglés mayoritariamente, y educación física (MP).

Paulozzo explicita la adscripción a la propuesta teórica de la especialista mexicana Alicia Alba⁹. En el mismo sentido, Marina Paulozzo sostiene que un currículum es una expresión de hegemonía.

Cuando hacemos un diseño curricular se termina definiendo una síntesis, un universo que queda dentro del diseño, que representa, a veces yo lo digo así, representa la historia de los que ganaron la discusión. Con el diseño es la historia del que ganó la disputa. Como decimos: un currículum es un campo de disputa y negociación, bueno, el que ganó, escribió.

Sin embargo, siguiendo a Grimson, una hegemonía establece las reglas por las cuales los sectores subalternizados llevarán adelante los conflictos: “(...) es necesario distinguir los procesos de conflicto que trabajan dentro de los límites hegemónicos de los que trabajan en las fronteras de la hegemonía sobre esos mismos límites, buscando transformarlos (...)”¹⁰. Es decir que contrario a eliminar las contradicciones, la hegemonía las encuadra bajo sus propios términos naturalizándolas. Pero en las brechas abiertas de las fronteras hegemónicas, los sujetos subalternos intentan transformaciones.

La disputa por la construcción del currículum se inserta en dicha disputa por la hegemonía. Lejos de concebir al currículum en tanto conjunto de conocimientos técnicos dispuestos a ser impartidos verticalmente; siguiendo a Alba consideramos que en él se visibilizan los elementos culturales puestos en juego y las tensiones consecuencia de los diferentes intereses políticos y sectoriales presentes en una sociedad en un momento determinado. En este sentido, los/as funcionarios/as entrevistados definen que “lo curricular es una política de Estado” (CR), reconocen que es un campo de disputa donde participan diversos actores; no se concibe a la reforma curricular como una mera política vertical, sino como el resultado de un complejo proceso de diálogos intersectoriales.

En este sentido, durante este proceso el equipo de la DGCyE presentó una agenda de reuniones y encuentros con diversos partidos políticos, incluyendo a

⁹ Cabe aclarar que las funcionarias entrevistadas adscriben a la corriente de pensamiento decolonial e integran grupos de estudio sobre currículum a nivel latinoamericano; han impulsado la creación de posgrados en este campo dando origen a la primera maestría en currículum en América Latina (UNLZ).

¹⁰ Grimson, Alejandro. Los límites de la cultura. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2011. Pág. 46.



aquellos que se encontraban en la oposición. Pero para los/as funcionarios/as, estos diálogos no resultaron fructíferos: “les invitamos a aportar y no había respuesta” (CR).

Si bien no lograron establecer diálogo con los partidos políticos opositores, sí lo harían con otros actores tales como la Iglesia católica, la Sociedad Rural Argentina, los medios de comunicación masiva, entre otros, que cuestionaron los enfoques, perspectivas y contenidos incorporados. El vínculo del gobierno con diversos actores sociales se tensionó por la puja distributiva, las políticas de memoria, la ampliación de derechos civiles, entre otros factores.

La pugna por los sentidos del currículum se enmarcó en el conflicto político nacional desarrollado en la etapa 2003-2015 entre las diversas fuerzas sociales enfrentadas. A la vez el proceso se inserta en la disputa desarrollada alrededor de la definición de aquellos elementos de “síntesis cultural” que implica la definición del currículum. Se encuentra presente aquí el enfrentamiento por la imposición de perspectivas teóricas donde emergen posturas vinculadas al conservadurismo y, también, al neoliberalismo. Alba define a estos actores sociales como “sujetos de determinación curricular”, aquellos que se encuentran interesados en determinar los rasgos básicos o esenciales de un currículum particular, pero a su vez, son sujetos sociales que, a pesar de tener el interés específico por incidir en la orientación de ciertos aspectos del currículum, en muchas ocasiones no tienen presencia directa en el ámbito escolar. Para Alba, en esta tipología se encuentran el Estado, el sector empresarial, los sectores populares, la Iglesia, los partidos políticos, los colegios de profesionales o los gremios profesionales (93).

En este sentido, los entrevistados -sujetos de estructuración del currículum, parte central de la elaboración de la política pública educativa-, señalan la fuerte influencia del contexto nacional y latinoamericano explicado anteriormente, en la búsqueda del equipo de incorporar la perspectiva latinoamericana en los DC. Sostiene uno de los curricularistas del área de Ciencias Sociales: “... Esto ya se daba en un contexto 2003/2004 y politizado, en el sentido de que un gobierno tiraba atrás una serie de medidas neoliberales, es decir, era un contexto de transición, donde la cuestión de América Latina aparecía como más relevante. Ya para el proyecto político, en todo caso, ya estaba Mario Oporto quien siempre tuvo preferencia por el recorte de América Latina a la hora de la enseñanza. Por ello, uno entra en las instituciones y hay clima de época...”.

Efectivamente, el Director General de Escuelas le solicitó al equipo de curricularistas en el área de Ciencias Sociales considerar tres cuestiones: la primera, la

incorporación de la historia argentina reciente; la segunda, la renovación metodológica y la presencia de las nuevas corrientes historiográficas; y la tercera, presentar una perspectiva situada y no a partir de la historia o la mirada tradicionalmente denominada “universal”.

Estos lineamientos no solo fueron recibidos por los curricularistas de los espacios curriculares existentes, sino también se expresó en la creación en los primeros tres años un nuevo espacio curricular denominado “Construcción de la ciudadanía” (CC). El mismo fue concebido a partir de una propuesta metodológico-didáctica del trabajo por proyectos y podía estar a cargo de docentes de distintas disciplinas. Los/as funcionarios/as coinciden en que fue la “gran apuesta”, “lo verdaderamente innovador” en el campo de la formación de ciudadanos/as críticos/as y comprometidos/as: “...fue el paradigma de sujeto de derecho, y de exigibilidad de derechos, y que la ciudadanía se aprende ejerciéndola...” (MP). Por otro lado, en el ciclo de Educación Superior se crearon espacios curriculares donde poder continuar profundizando la “línea de *formación política* con: salud y adolescencia, política y ciudadanía, trabajo y ciudadanía...”¹¹ (CR). Desde esta concepción, la construcción de ciudadanía implicaba la formación política de las juventudes, generando una ruptura con el paradigma neoliberal.

Por otro lado, en cuanto al área de sociales, los curricularistas que integraron los equipos técnicos entrevistados plantearon que cuando comenzaron el trabajo la preocupación central estuvo puesta en cumplir con los tres puntos propuestos por Oporto Pero las rondas de consulta con los sujetos de desarrollo curricular –los docentes en ejercicio- condicionaron el proceso de reforma curricular. En el caso de historia, donde se prestó particular atención al objetivo de incorporar contenidos de historia argentina y disminuir proporcionalmente los referidos a historia europea; el curricularista entrevistado identifica este como un punto que tuvo mayor resistencia por parte de los/as docentes consultados/as. Recuerda de las reuniones con los/as docentes el problema planteado:

...tenía que ver con restarle tiempo y espacio a la historia llamada universal y poder plantear lo mundial, lo internacional, lo universal, desde la historia de la región y de la historia de nuestro país y eso genera por sí mismo resistencias. Para algunos docentes es muy difícil pensar en una escuela secundaria que no enseñe la revolución industrial y la Revolución Francesa (...) aún cuando les podemos explicar que se puede enseñar desde lo que sucedió en América Latina.

¹¹ El destacado es nuestro

Sobre este objetivo, la percepción del curricularista es clara: la mayoría de las veces, se perdió la “batalla”. En sus palabras:

...tenés que convencer a los colegas de la que están en todo lo que pone la provincia que hay que dejar de dar la revolución las revoluciones europeas desde la mirada europea para poder dar esta revoluciones desde la mirada regional es muy difícil esta discusión y se perdió la mayoría de las veces.

En el caso de geografía, según el testimonio de uno de los curricularistas entrevistados, se observa la misma resistencia:

Tratamos de empezar con el segundo año de Argentina pero en el mismo segundo año de geografía argentina, el desafío era ponerlo en relación con América Latina. El desafío allí fue fuerte pues mantener la tradición allí (...) era enseñar América y no América Latina, lo cual fue Una oportunidad para poner en discusión cuál es el criterio de enseñar América y no América Latina, o por qué no enseñar el Sur. Entonces, se afirma que esto que se enseña de América es un recorte arbitrario, un recorte etno-eurocéntrico en el que a partir del Descubrimiento hay que estudiar América, como un bloque (...) hasta ese momento, estudiábamos América porque era una manera de estudiar contrastes entre el Norte desarrollado y el Sur subdesarrollado. Había que salir corriendo de esa idea, y aprovechar la idea de presentar América Latina. Por una decisión política de contexto, que tiene que ver con el No al ALCA, bueno era un momento interesante para introducir esta idea y lograr una construcción identitaria en la escuela a partir de América Latina.

Al indagar por las causas de esta resistencia, el entrevistado hace referencia a la formación de los/as docentes que no contaban con conocimientos de historia latinoamericana y, también, en cierta inercia en el proceso de enseñanza-aprendizaje que generaba la repetición de las planificaciones ya realizadas; el curricularista también refiere la fuerza de la “costumbre” recurriendo al concepto de Pierre Bordieu de “habitus”. Sostiene:

... el habitus y la costumbre era enseñar América (...) Así que la oposición fue fuerte pero nunca fundamentada, no había una fundamentación teórica, era más ligada al sentimiento, a aspectos ideológicos: ‘¿Por qué me van a sacar de enseñar América y me van poner a enseñar América Latina, porque a ustedes se les ocurre?’. Ese era el comentario y el reclamo más común.

Más allá de la resistencia de los sujetos de desarrollo curricular, aquellos que eran parte del equipo de gestión tomaron esta instancia para

...discutir que los recortes territoriales son arbitrarios, que estudiar América, América Latina y América del Norte es arbitrario y político y son recortes arbitrarios a menos que quieras armar un recorte con sentido geohistórico. Ese recorte fue consensuado en conjunto con los curricularistas de historia (...) lo largo de la historia que permitiera esta suerte de continuidad en el espacio latinoamericano.

Lo aquí planteado implica la consideración de las relaciones de poder ya que, en palabras de Bourdieu, la dimensión cultural, simbólica

...es un poder subordinado a estructuras de relaciones de fuerza no ya simbólicas sino estrictamente reales (...) haciendo esconder la carga de violencia que encierran [las palabras] objetivamente y transformándolas así en poder simbólico, capaz de producir efectos reales sin gasto aparente de energía. (Bourdieu, 1999: 73)

Siguiendo a este autor, estamos en presencia de la politización de la cultura que aparece no solo como mero juego retórico sino como expresión en sí misma de relaciones de poder a través del registro simbólico. El poder como su dimensión constitutiva. No hay proyecto de poder sin lógica cultural y viceversa.

A partir de la consideración del análisis realizado en torno a la concepción del currículum y las características del proceso de reforma curricular de la provincia de Buenos Aires, nos preguntamos en qué medida la mirada crítica del eurocentrismo finalmente permeó los diseños curriculares de Ciencias Sociales, interrogante que trataremos de responder a partir del análisis de los supuestos teóricos de los DC.

América Latina en la currícula

Sobre los enfoques, recortes y contenidos de la enseñanza de la historia en Argentina hasta entrada la última década del siglo XX, Patricio Grande, Natalia Wiornos y Matías Bidone (2021) sostienen que a partir de la década de 1960 el campo historiográfico académico argentino se profesionalizó y, a su vez, el de la enseñanza de la historia se autonomizó. Esta divergencia se expresó en la renovación de los estudios históricos académicos mientras que los contenidos escolares se mantuvieron sin variaciones significativas. En esta situación podríamos encontrar algunas claves sobre la dificultad mencionada por los curricularistas al momento de consensuar las reformas propuestas con el colectivo docente.

Este diagnóstico también fue realizado por el equipo de gestión que llevó adelante la reforma curricular ya que se planteó dicha actualización y renovación

como uno de los tres objetivos centrales. Resulta fundamental considerar este proceso, este “reencuentro” para analizar los supuestos epistémicos de los DC ya que el equipo de curricularistas se encontraba formado en el campo de la historia y geografía académica.

En este sentido, en el campo disciplinar de la geografía distintas autoras (Casó, Quintero, Gurevich, Souto) han abordado desde diferentes aspectos la tensión existente entre la geografía académica y la geografía escolar en la generación de contenidos para el trabajo en el aula. Si bien no se trata de una transposición didáctica directa “de arriba hacia abajo” por las características de su desarrollo intrínseco, este desfase entre academia y escuela se había plasmado de manera notable.

Históricamente, el campo académico de la geografía fue precedido por un fondo preexistente de instituciones productoras de saberes geográficos, muy anteriores a la propia creación de institutos de investigación y/o carreras de geografía en las universidades. Durante el siglo XIX, institutos geográficos, estrechamente ligados a las necesidades de consolidación del Estado (nacional y de la provincia de Buenos Aires) primero, luego colegios normales y profesorado y, desde 1922, la Sociedad Argentina de Estudios Geográficos (GAEA) constituyeron ámbitos de referencia para el pensamiento geográfico y su enseñanza. Allí confluyeron militares, geólogos, exploradores, agrónomos, profesores de historia y literatura entre otras profesiones que fueron moldeando la llamada geografía tradicional o “geografía de los profesores” caracterizada por su fuerte impronta naturalista y su reduccionismo metodológico.

Este pensamiento geográfico clásico predominó en el sistema educativo durante todo el siglo XX, hasta bien entrado los años 1980 e, incluso, hasta inicios de los 90, una concepción geográfica tradicional que tendió a incorporar mecánicamente o -a regañadientes- desarrollos de otras disciplinas, al tiempo que se resistió a ser considerada una ciencia social. Asimismo, tendió a concebir al espacio geográfico como mero recipiente físico o soporte a-significativo de las cosas, donde apenas se montan objetos definidos en otras esferas. Esta concepción se caracterizó por presentar una combinación híbrida entre dos tradiciones epistemológicas: la de la geopolítica clásica -en rigor una transposición directa del pensamiento geopolítico de los países centrales donde histórica la rivalidad entre potencias del “concierto europeo” se trasladaba a los países vecinos de manera lineal- y la llamada geografía regional francesa, cuyo principal referente es el geógrafo francés Vidal de la Blache, de fuerte ascendencia en el campo geográfico argentino. De este último enfoque deriva el procedimiento de regionalización (equivalente a la periodización en la Historia) que configuró las clásicas regiones de base naturalista, objeto de estudio por excelencia la geografía escolar, Cuyo,

Mesopotamia, Patagonia, etc., a escala nacional y la identificación de regiones continentales (Europa, América, Oceanía, etc.) a escala mundial y que terminó moldeando el “sentido común geográfico” cristalizado en esta concepción tradicional -considerada inmutable- al interior de las currículas escolares.

Tímidamente, desde fines de 1980, y a pasos firmes desde mediados de los noventa, el sistema educativo comienza una paulatina actualización teórica y metodológica de los contenidos geográficos cuyo epicentro tuvo lugar en la carrera de Geografía de la UBA. Desde 1983, en el marco de la recuperación democrática un grupo de jóvenes geógrafos liderados por Carlos Reboratti, asume la conducción del departamento de Geografía de la Facultad de Filosofía y Letras con el propósito de generar una drástica ruptura con la geografía tradicional mediante la recuperación del pensamiento geográfico crítico de fuerte desarrollo en los años 60 y 70 en los ámbitos británico, francés y brasileño (a través de la fecunda producción de geógrafos como Milton Santos, entre otros) también iniciado durante los años 70 en Argentina pero que fuera drásticamente obturado al interior de las universidades en el contexto del golpe de 1976.

Un horizonte epistemológico fundado -principalmente- en categorías provenientes de la geografía marxista anglosajona, elementos del giro lingüístico francés y la vertiente de la geografía brasileña, caracterizada, esta última, por su originalidad intelectual y fuerza heurística, que permitió reformular los contenidos escolares en el marco de una nueva geografía regional ya no centrada en la dimensión físico natural como factor monoexplicativo sino en la comprensión de la organización espacial de las sociedades. El espacio como producto social, inscribiendo a la geografía, ya sin ambages, dentro de la órbita de las ciencias sociales.

En este contexto, la superación del esquematismo y reduccionismo del pensamiento geográfico tradicional -tal como esta nueva generación de jóvenes geógrafos adjudicaba a la totalidad de la producción geográfica proveniente de la matriz extra-académica en tanto expresión de una matriz ideológica autoritaria- implicaba “modernizar” la disciplina en el sentido de “equiparar y modernizar” el estatus científico de la geografía hecha en Argentina con las escuelas británica, francesa y brasileña. En un intento de alinear a la geografía autóctona con esos desarrollos teóricos de la geografía contemporánea occidental asumidos como herramientas legítimas y fructíferas para la reinterpretación de la realidad geográfica Argentina y latinoamericana a través de su sistema de categorías.

En el ámbito de la geografía escolar dicho giro vino de la mano de propuestas editoriales de manuales escolares durante la década de los noventa (editoriales Santillana, Aique, Kapelusz, entre otras) cuya autoría estuvo a cargo de la nueva generación de geógrafos formados principalmente en la UBA bajo el renovado paradigma epistemológico.

A principios del siglo XXI, cuando se lleva adelante la reforma curricular en la provincia de Buenos Aires, tal como puede observarse en la formación académica de los curricularistas y los lectores críticos de los diseños curriculares de Geografía que realizaron sus estudios en la UBA durante los años noventa, se enmarca dentro de dicha corriente renovadora.

La organización de los DC en geografía cobra sentido a partir de los consideraciones curriculares establecidas por la conducción política del proceso de reforma, a saber: actualización de las perspectivas teóricas y metodológicas, reparación de las consecuencias de la reforma educativa de los noventa, el transdisciplinariedad de la enseñanza en el marco para la emergencia del estudiante como sujeto/ ciudadano crítico abierto a la recreación - y no a la mera repetición- de una cultura. En este marco, la noción de conflicto social oficia de punto de partida axiológico y factor estructurante de la espacialidad. Según reza en los fundamentos y considerandos, “corresponde a la enseñanza de la Geografía conjugar las mencionadas consideraciones políticas con las perspectivas teóricas y metodológicas de la disciplina que mejor se adecuen a los propósitos curriculares y los proyectos de sujeto como ciudadano crítico” (DC Geografía 5to y 6to).

El paradigma de la geografía social oficia de herramienta para la superación de las “taras” de la geografía clásica omnipresente en el ámbito escolar (signadas por la fragmentación temática, el descriptivismo metodológico y la ausencia de problematización en la comprensión de hechos y procesos geográficos, entendidos casi exclusivamente desde su dimensión físico-natural) desde un enfoque integrado entre lo ambiental y la geografía humana en diálogo e interacción con otras disciplinas sociales. La selección de saberes geográficos actualizados tuvo un rol explícito de ruptura con las tradiciones escolares anquilosadas que generaron condiciones poco propicias para la emergencia y potenciación de un estudiantado activo en términos de recreación de una cultura.

De la misma manera, los DC explicitan el objetivo de apartarse tanto de interpretaciones del espacio ligadas tanto al determinismo naturalista, y al abordaje regionalista clásico como a los discursos inscriptos en la matriz territorial-nacionalista, “[que] encontraron en esta interpretación un adecuado marco referencial a partir del cual

justificar distintos modos de etnocentrismos, racismos y nacionalismos [y] que tuvieron como finalidad educativa más o menos explícita la construcción de un tipo de ciudadano soldado antes que, por ejemplo, la de un ciudadano productor de transformaciones sociales” (DC 1er año. Todas las áreas. Contenidos de geografía, pág. 63).

Partiendo de esta crítica (y repulsa) intelectual, se concibe al espacio geográfico como “ el producto y el medio de la política, en tanto es objeto y sujeto de relaciones de poder; de la economía, desde el momento en que la misma refiere a las relaciones de producción que estructuran el espacio; y de la cultura, al considerarse que el mismo espacio es significado, vivido y representado por diferentes sujetos sociales según las percepciones, valores y costumbres generadas en la interacción social”(DC Geografía 5to y 6to). Se apunta a concebir los espacios, lugares y territorios desde una mirada integral y multidimensional.

Desde el punto de vista didáctico, se intentaba revertir la prevalencia de prácticas de enseñanza tales como la exposición, el dictado, la utilización casi exclusiva del libro de texto y la fragmentación entre el aprendizaje de los conceptos de las ciencias sociales y la geografía; el aprendizaje por memorización y repetición vinculado con la disolución de los sentidos y la relativa incompreensión de los mismos, lo cual contribuye a su vez a la fragmentación de los saberes geográficos y el desarrollo exiguo de las prácticas de lectura crítica y escritura entre las actividades que realizan los estudiantes y el predominio de la descripción por medio de la enumeración de los componentes, a modo de inventarios, de determinados espacios geográficos por sobre la explicación y la búsqueda de la formulación de relaciones complejas, cuando se trata de tanto de continentes, países u otras unidades espaciales de menor escala (DC Geografía 4to y 5to).

En síntesis, desde una lectura atenta de los DC es posible identificar la presencia en lugar de centralidad del paradigma de la Geografía social de base materialista, tanto en términos del materialismo dialéctico como desde otras perspectivas humanistas o fenomenológicas, en el plano teórico, y de enfoques metodológicos fundados en el constructivismo. Frente a las críticas y resistencias realizadas por parte de sectores tradicionalistas - dentro y fuera de la Geografía, dentro y fuera del ámbito educativo- al proceso de reforma curricular el campo geográfico académico se abroqueló en defensa de las propuestas curriculares de nuevo cuño. Un abroquelamiento que debe interpretarse en el marco de las disputas epistémicas al interior del campo geográfico (pensamiento geográfico académico vs saberes geográficos tradicionales) antes que un intento de posicionamiento dentro del campo estrictamente político o ideológico en la coyuntura de la llamada “grieta” que

ya empezaba a configurarse en la política nacional. La defensa decidida del campo académico a cambio curricular brindó legitimidad epistemológica (dado el peso simbólico que emana de la institución universitaria, muy particularmente el de la UBA y el CONICET) al proceso de reforma adquiriendo un volumen (político, epistémico, cultural e institucional) que terminó doblegando resistencias dentro y fuera del sistema educativo.

Sin embargo, el ingreso de corrientes socio-críticas en la geografía escolar no presupuso una reproducción de contenidos desde los saberes académicos hacia la escuela de manera lineal en reemplazo de las tradiciones geográficas anteriores. Sino que los saberes geográficos actualizados fueron reelaborados y reapropiados por las tradiciones pedagógicas y legados escolares, tal como expresó en la entrevista uno de los curricularitas, al referirse a la demanda de los profesores por mantener la regionalización geográfica clásica, manteniendo el acervo de las prácticas docentes en la escuela media. Plasmándose así, en la práctica concreta, un nuevo hibridismo entre el enfoque de la geografía social y la actualización de la geografía regionalista de base naturalista.

Con respecto al campo historiográfico, la renovación metodológica aconteció a partir de los años sesenta con la irrupción de la historia social (con fuerte influencia en su vertiente francesa de la Escuela de Annales). En el retorno democrático a partir de 1983, al igual que en geografía, ingresaron desde Europa diversas y variadas corrientes historiográficas tales como el marxismo británico y la historia cultural (historia “desde abajo”), el giro lingüístico, la microhistoria, la denominada cuarta generación de Annales, historia de la vida privada, entre otras. Al igual que en geografía, la mayoría de los autores citados en los DC de historia analizados pertenecen a alguna de estas tradiciones teóricas.

La primera apreciación sobre los DC de historia -a diferencia de los de geografía- es que presentan una mayor heterogeneidad en cuanto a sus enfoques y perspectivas. La propuesta de primer año es un ejemplo interesante para analizar ya

que es el único año de la ES donde se mantiene el enfoque areal¹². Teniendo en cuenta esta dimensión, el DC propone la cuestión multiescalar en relación a la multiplicidad de periodizaciones y el estudio de las distintas culturas desarrolladas en diversas regiones del mundo desde el origen del hombre hasta el siglo XV. No se centra en el mundo Mediterráneo, sino que permite el estudio de América y otras zonas dando igual jerarquía. A pesar de la amplitud y la mirada no eurocéntrica del Diseño, reflexiona el curricularista que al momento de su aplicación en las aulas:

... se fue a una mirada muy clásica, antigua y medieval. Aunque yo no lo hice se entiende claramente que ese diseño no es eso, pero como decíamos recién: yo tengo preparado esto, va esto. Y no es que no entraba, entra, perfectamente entra dentro de ese diseño, pero no es ese el sentido del diseño de primero. De hecho si yo lo tuviese que dar, lo puedo dar mirando Latinoamérica y el resto del mundo, como procesos generales.

En cuanto a la propuesta didáctica metodológica se puede observar una clara renovación y cuestionamiento al positivismo, realizando una profunda crítica a la modernidad en cuanto legitimadora de un orden social desigual.

Esta perspectiva se expresa en los autores citados en los DC: Immanuel Wallerstein, Edgar Morin, David Harvey, Marvin Harris, Eric Hobsbawm, Tzvetan Todorov y Serge Gruzinski; aparecen junto a otros nombres clásicos de la historia social y del marxismo británico, tales como como Perry Anderson, Marc Bloch, Peter Burke, George Duby, Maurice Dobb, Lucien Febvre. En los contenidos vinculados a la “escala nacional”, por otro lado, los autores citados pertenecen también a la historia social, incorporando a autores de la historiografía académica tales como Carlos Assadourian, Raúl Fradkin, Juan Carlos Garavaglia, Enrique Tándeter, Tulio Halperín Donghi, Zacarías Moutoukías, Waldo Ansaldi, Juan Carlos Chiamonte, José Luís Romero.

¹² Muchas de las resistencias encontradas en los sujetos de realización curricular se vinculan con la experiencia previa y la enseñanza de la historia y la geografía durante el período de aplicación de la Ley Federal de Educación. Se presenta así una evidente contradicción entre la organización curricular y el enfoque epistemológico señalado en los DC. A modo de ejemplo, los/as docentes del nivel expresaban –mediante sus representaciones gremiales y relevamientos territoriales- la necesidad del retorno a las disciplinas, es decir, que Historia y Geografía volvieran a constituirse en espacios curriculares independientes. La oposición del colectivo docente impidió tan solo poner en discusión la idea del área. La excepción fue el primer año de la Escuela Secundaria donde por acuerdos federales, se estableció la existencia de la materia “Ciencias Sociales”.

Aunque también se encuentran incorporaciones que se corren de esa línea principal como las menciones a Rodolfo Kusch, entre los argentinos, y Eduardo Galeano y Germán Arciniegas, entre los latinoamericanos.

Como vemos, si bien hay preeminencia de la historia social también se encuentran presentes referencias al giro lingüístico, a la microhistoria, al marxismo británico y el intento de estudiar la historia desde las vivencias de los sectores subalternos, entre otros. Es decir, hay un “echar mano” de aquellas corrientes que desde finales de los años noventa llegaron a las universidades argentinas como vanguardia científica de lo que ocurría en Europa.

La búsqueda del alejamiento de la matriz eurocéntrica se observa mediante la presencia de citas e interpretaciones propias del pensamiento decolonial, en particular en el análisis propuesto del orden colonial basado en las jerarquías raciales, culturales, territoriales y epistémicas que generó la subalternización de los conocimientos y las formas de vida de quienes fueron dominados en definitiva, de sus culturas.

Sin embargo, si bien desde el inicio de la fundamentación de los diseños se hace referencia a la construcción de una historia que tenga en cuenta la acción de los sectores subalternos o populares, el foco no aparece en su accionar ni en términos locales ni en términos regionales; por otro lado, los sectores dominantes se enuncian de manera difusa como “elite” quedando reducido el proceso a la superestructura política. Por último, América Latina no se define desde una identidad geohistórica sino como con la sumatoria de los Estados-nación construidos en la segunda mitad del siglo XIX lo que sin dudas, debilita la posibilidad de reflexión de los problemas comunes, el fortalecimiento de la conciencia geopolítica regional y de la identidad compartida.

En conclusión, podemos sostener que permanece tácitamente cristalizado el “nacionalismo metodológico de patria chica” que naturaliza los estados nacionales latinoamericanos surgidos en el transcurso de los arduos conflictos políticos, militares y simbólicos del siglo XIX al presentarlos, en tanto “constructos”, como la cristalización de desarrollo histórico ineluctable, intrínseco de la expansión capitalista del siglo XIX. Así, se deja de lado los sentidos de pertenencia e identificación territorial respecto a lo latinoamericano en tanto argentinos. La dimensión simbólico-identitaria de la formación territorial sí aparece tematizada a escala local, referida a los movimientos de base territorial o los pueblos originarios pero no a escala nacional ni regional, al estar ausentes desarrollos provenientes del vasto legado de unidad continental de vividamente presente en el ensayo político y cultural a lo largo y ancho de nuestra región.



Reflexiones finales

La reforma educativa de principios del siglo XXI en la Provincia de Buenos Aires es el resultado de las condiciones generadas por la crisis del modelo hegemónico anterior. Al confrontar con la nueva fuerza, en términos de Paulozzo, la vieja hegemonía cedió ante las condiciones impuestas. Este cambio de sentidos se galvanizó en los nuevos diseños curriculares que expresaron la necesidad de una nueva formación política de los/as jóvenes en cuanto ciudadanos/as, en la que la historia y la geografía guardaban un papel central.

En este sentido, la reforma curricular analizada se enmarcó en un proyecto político definido como “latinoamericanista”, “popular” y “democrático”. En la disputa por el sentido común se propuso llevar a cabo –en los términos planteados por el movimiento gobernante- la “batalla cultural”. En la misma, abandonar la Ley Federal de Educación implicó la construcción de una nueva estructura escolar, pero también, la puesta en cuestión de lo que había constituido

Sin embargo, consideramos que más allá de los objetivos explícitos planteados por el equipo de gestión, vinculados al diseño de un currículum descolonizador, persiste una brecha entre dicho enunciado y los contenidos plasmados en aquellos documentos. El análisis pormenorizado de los DC y del proceso de reforma curricular podemos sostener como primera aproximación que en su intento de superar el pensamiento histórico y geográfico tradicional - signado por postulados “esencialistas” y “naturalizantes”- resignifica a América latina en tanto constructo, como un conjunto de objetos, procesos y conceptos de naturaleza económica y social igualmente inscriptos en un proyecto racionalista modernizador (¿también eurocéntrico?) que deja afuera las llamadas geografías de lo imaginario y los legados políticos, culturales y espirituales arraigados en la vastedad geográfica continental y a lo largo de cinco siglos de historia latinoamericana.

Presumimos que estas premisas epistemológicas estuvieron condicionadas por diversos factores. Entre ellos se destacan, por un lado, la necesidad político-institucional de dotar de fortaleza a las propuestas de renovación curricular ante las diversas resistencias dentro y fuera del ámbito educativo; y, por el otro, la fuerte resistencia entre los/as docentes en ejercicio. Fue una decisión política del equipo de gestión construir un currículum a partir de procesos de consulta permanentes con los sujetos de desarrollo curricular, en palabras de Alba. Este proceso de negociación y disputas de sentidos se expresan, entonces, en las características de los documentos analizados.

Ahora bien, entrando el siglo XXI, en el contexto mundial y regional actual, desde los postulados planteados en el inicio del presente trabajo, consideramos fundamental avanzar en la revisión de dichas perspectivas ya que permanece pendiente el reconocimiento (o redescubrimiento) de la pertenencia a América Latina. Como ha sido mencionado, la historia y la geografía ocupan un lugar privilegiado en la conformación de identidades.

Siguiendo a Manuel Ugarte insistimos en que la integración regional no es posible sin la construcción de un “sentir latinoamericano”, es decir de un sentido de pertenencia que construya una identidad regional.

En cuanto a la reflexión sobre cómo se conforma la “identidad” y la tensión existente entre las perspectivas esencialista y la constructivista, entendemos que “todo camino de construcción identitaria es de “ida y vuelta”. El constructo –de resultar eficaz en términos de apropiación social– “se esencializa”, cobra vida y comienza adquirir una autonomía históricamente situada. Si se considera las experiencias históricas en la conformación de unidades políticas en América Latina en el siglo XIX, se constata que una vez autonomizada la Nación y su identidad nacional de sus “contextos de fabricación” y de sus promotores originales (las élites políticas e intelectuales), es reapropiada por espectros más amplios de sujetos sociales y políticos provenientes de sectores populares ya en otros contextos –aunque no necesariamente en una connotación “frankensteineana”–. Una suerte de reinvestimento plebeyo más allá de los fundamentos originarios. Se trataría, por lo tanto, de sedimentaciones permanentemente erosionadas, apuntaladas y reconfiguradas en la medida que están inmersas en la incesante dinámica sociopolítica de reapropiación y resignificación por parte de conjuntos sociales ampliados. Sujetos creativos y a la vez condicionados que son interpelados incesantemente por un variado menú de constructos plausibles de metabolizar y refractar, o cualquier otra cristalización intermedia, oblicua, parcial o lateral difícilmente predeterminable”¹³.

El desafío radica, entonces, en fortalecer una identidad regional que no niegue otras identidades constituidas sino que las imbrique y conjugue en un proyecto colectivo donde el horizonte sea la descolonización política, económica y, también cultural; educar desde una epistemología que permita articular las identidades existentes con nuevas identidades en construcción, comprometidos con las

¹³ Dufour, E. (2021). “La dimensión simbólico-identitaria de la integración latinoamericana. ¿Identidad(es) compartida(s) más allá (y más acá) de la intergubernamentalidad y las asimetrías? El caso del Mercosur”, en Aronskind, R. La integración regional en América Latina: lecciones de una experiencia compleja. Los Polvorines: Universidad General Sarmiento.

problemáticas argentinas, latinoamericanas, pero también globales-universales. En este proceso, resulta central formar jóvenes ciudadanos/as con conciencia de la importancia de la unidad continental como camino de resolución de los grandes problemas nacionales; proceso en el cual, la enseñanza de la historia y la geografía de la región, tienen mucho para aportar.

Bibliografía

- Águila, G. (2012). *¿Qué es ser un/a latinoamericanista? Los derroteros de la historia latinoamericana contemporánea en la Argentina*. Anuario, Escuela de Historia, Universidad Nacional de Rosario, n. 24. Disponible en: <http://web.rosarioconicet.gov.ar/ojs/index.php/Anuario/issue/view/27>
- Alba, Alicia. (1991) *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Auyero, Javier. (2001). *La política de los pobres. Las prácticas clientelistas del peronismo*. Buenos Aires: Cuadernos Argentinos Manantial.
- Basualdo, Eduardo. (2002). *Sistema político y modelo de acumulación*. Buenos Aires; UNQUI. Bourdieu, P. (1999). *Sobre el poder simbólico en Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bourdieu, P. (1999). *Sobre el poder simbólico en Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.
- Caso, M. V. (2006). *Análisis de innovaciones operadas en el temario de la geografía escolar*. Tesis doctoral. F. F. y L. UBA.
- Caso, M. V. y Gurevich, R. (2003). *Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas*. Buenos Aires: Biblos.
- Chávez, F. (2012). *Epistemología para la periferia*. Remedios de Escala: Ed. Edunla.
- Dufour, E. (2021). “La dimensión simbólico-identitaria de la integración latinoamericana. ¿Identidad(es) compartida(s) más allá (y más acá) de la intergubernamentalidad y las asimetrías? El caso del Mercosur”, en Aronskind, R. *La integración regional en América Latina: lecciones de una experiencia compleja*. Los Polvorines: Universidad General Sarmiento.

- Escolar, M (1989). “Problemas de legitimación científica en la producción geográfica de la realidad social”. *Cuadernos de Territorio 2*, Instituto de Geografía, FFyL, UBA, Buenos Aires.
- Filmus, D. (2003). *La reforma de la educación secundaria*. Biblioteca virtual universal. Disponible en <https://biblioteca.org.ar/libros/88501.pdf>
- GÆA (1986) “La geografía en la encrucijada”. En: *Boletín de GÆA*, N° 105.
- Galasso, Norberto. (2008). *De la Banca Baring al FMI. Historia de la deuda externa argentina*. Buenos Aires: Colihue.
- Galasso, Norberto. (2015). *Historia de la Argentina*. Buenos Aires: Colihue.
- Grande, Patricio, et al. (2021). “La enseñanza de la historia en la provincia de Buenos Aires: aportes para la construcción de un balance sobre su renovación en la escuela secundaria”. *Revista Binacional Brasil Argentina: diálogo entre las ciencias. Vol. 09. Núm. 2. Jan/2021. P. 212-235*. Bahía – Santa Fe.
- Grimson, A. (2018). *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gurevich, R. (2005). *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos. ----- Una introducción a la enseñanza de la geografía*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Hiernaux, D. Lindon, A. (2012). *Geografías de lo imaginario*. Barcelona: Anthropos Editorial; México: Universidad Autónoma Metropolitana - Iztapalapa. Div. Ciencias Sociales y Humanidades. Disponible en: https://upc.edu.ar/wp-content/uploads/2020/04/pensamientos_nuestroamericanos.pdf
- *Informes de investigación* de Ernesto Dufour, Daniela D'ambra, Facundo Di Vincenzo y Henry Cruz, 2022.
- Iut, Vanesa C. (2005) *La formación del campo profesional de geógrafos en la Argentina 1947-1975*. Tesis de licenciatura, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Geografía.
- Lauría, Daniel. (2017). *La política educativa en la Provincia de Buenos Aires, 2001 – 2005: de la crisis a la gobernabilidad*. Buenos Aires: UNIPE.
- Pedro Morandé Court, P. (1984). *Cultura y modernización en América Latina*, Santiago de Chile: Cuadernos del Instituto de Sociología U. C. de Chile.
- Ugarte, M. (1922). *La Patria Grande*. Madrid: Editorial Internacional.
- Ramos, J. A. (1973). *Historia de la Nación Latinoamericana*. Buenos Aires: Ed. Peña Lillo.



I Congreso del Pensamiento Nacional Latinoamericano
8, 9 y 10 de junio de 2023
Universidad Nacional de Lanús (UNLa)
Lanús, Provincia de Buenos Aires, Argentina

- Sirvent, M. T. (2001). El valor de educar en la sociedad actual y el “talón de Aquiles” del pensamiento único. *Revista Voces Asociación de Educadores de Latinoamérica y El Caribe, Uruguay Año V Nro. 10 Noviembre*. Disponible en: <https://esba-nqn.infod.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/03/SIRVENT1.pdf>
- Quintero, S. (1995). "Geografía y Nación. Estrategias educativas en la representación del territorio argentino (1862-1870)", en *Cuadernos de Territorio 7*, Instituto de Geografía, FFyL, UBA, Buenos Aires.
- Quintero, S. (2001). Segundo Seminario Bienal sobre la enseñanza de la historia y la geografía en el contexto del Mercosur. Santiago de Chile: UNESCO.
- Vázquez Olivera, M. G. (2015). *La calidad de la educación: Reformas educativas y control social en América Latina. Latinoamérica* [online]. n.60, pp.93-124.
- Vitale, L. (2002). *De Bolívar al Che. La larga marcha por la unidad y la identidad latinoamericana*. Buenos Aires: Ed. Cucaña.