

**VII CONGRESO INTEROCEÁNICO DE ESTUDIOS LATINOAMERICANOS
EL LUGAR DE LA CRÍTICA EN LA CULTURA CONTEMPORÁNEA**

**Simposio 10. *El pensamiento latinoamericano a la luz de la crítica y la
alternatividad***

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

Mara Espasande

Daniela D" Ambra

Henry Cruz

Ernesto Dufour¹

Resumen

El presente trabajo presenta los resultados preliminares de la investigación "La enseñanza de la historia y la geografía latinoamericana y caribeña: descolonización del saber y reconfiguración de identidades territoriales" cuyo objetivo general fue analizar los supuestos teórico-epistemológicos e historiográficos de los diseños curriculares (DC) de la escuela secundaria de la Provincia de Buenos Aires. 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.

El proyecto se enmarca en los postulados del Pensamiento Nacional y la teoría Decolonial 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; así como de los desarrollos teóricos desarrollados por la mexicana Alicia Alaba en torno a la noción de currículum. Hemos avanzado en la reconstrucción por medio de entrevistas en profundidad del proceso de estructuración formal del currículum que tuvo lugar durante la reforma educativa en la provincia entre los años 2006 y 2011. Esto nos permitió comprender la forma en que fueron definidos las perspectivas históricas y los supuestos epistemológicos que vertebran los contenidos educativos acerca de la Historia y Geografía de Latinoamérica y el Caribe (HGLyC) en DC de la escuela secundaria en la provincia de Buenos Aires.

Luego del exhaustivo análisis documental de los DC vigentes, consideramos que más allá de que algunos de los sujetos de determinación y desarrollo del currículum intentaron avanzar en el desmontaje de la colonización pedagógica/colonialidad del saber de la materias de HGLyC, persiste una brecha entre los objetivos de dicha empresa y los resultados del desarrollo de los contenidos plasmados en aquellos DC. De ello da cuenta la presencia de tradiciones académico-intelectuales con bases epistemológicas que continúan teniendo como punto de partida y escala de valor el conocimiento producido desde los centros de poder en contraposición con aquellas tradiciones que buscan comprender la historia y desarrollar un pensamiento con

¹ Centro de Estudios de Integración Latinoamericana "Manuel Ugarte", Universidad Nacional de Lanús (UNLa). Contacto: <maritaespasande33@gmail.com>

categorías situadas que de centralidad a la experiencia histórico-social de América Latina y de los saberes de sus pueblos para comprender la región y el mundo.

Palabras clave

Descolonización; Pedagógica; Currículum; Historia; Epistemología.

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 años permitieron ver a los espacios geográficos como constructos sociales plausibles de agencia política e identitaria; del mismo modo, la disciplina histórica se constituyó como un pilar central en la conformación de la memoria, la formación de pensamiento histórico 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 respuesta a 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 la “argentinidad” -conforme a las necesidades del Estado moderno- en contraposición a la histórica pertenencia americana. Desde el momento de la fundación del sistema educativo argentino, se implantó la enseñanza de la historia y la geografía desde una matriz eurocéntrica, restringiendo sus intereses al recorte del actual territorio nacional.

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 objetivos académicos consideramos central la formación de una conciencia geopolítica latinoamericana, fundada en un pensamiento descolonizador como vía para la integración, y la urgencia de

incorporar sentidos descolonizadores y de integración regional en el sentido social.

Buscando aportar a dichos objetivos, 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.

En el presente trabajo, a fin de contextualizar la producción de dichos diseños recorreremos, en primer lugar, algunas características básicas del contexto social y político de la Argentina de principios del siglo XXI en el cual se produce la reforma curricular. Luego, considerando los DC y también el análisis de las entrevistas realizadas a los curricularistas, 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. 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.

“Reformar la reforma”: el contexto de la construcción de los diseños curriculares

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

Tras la crisis orgánica que vivió la sociedad argentina durante las postrimerías del siglo XX y el primer lustro del siglo XXI, los diferentes ámbitos de lo público tuvieron que enfrentar el más importante desafío institucional desde la última dictadura cívico militar. El gobierno surgido en el año 2003 asumió el mandato post crisis 2001 de reparación social en sentido amplio luego de las consecuencias lacerantes del modelo neoliberal. En este marco se sanciona la

Ley Nacional de Educación que tuvo como objetivo enmendar la “crisis cultural” en la que se encontraba sumida la educación media desde la implementación del EGB en el marco de la reforma de la educación de los ´90. Esta reforma educativa había desestructurado la tradicional configuración de la educación media argentina que se encontraba fuertemente instalada no sólo en ámbitos de profesores y educadores, sino, además, en la comunidad en general donde “la secundaria” adquirió altos grados de sedimentación y valoración social.

En este contexto, en la esfera escolar de la Provincia de Buenos Aires bajo la conducción de Mario Oporto, por entonces Director General de Cultura y Educación, se emprendió la “reforma de la reforma”, tal como él mismo la denominó. En el caso de la secundaria se trataba no solo de pensar la currícula, sino de “refundar” el nivel y los objetivos del mismo. Esta reforma educativa de 2006-2011 partió de la base de una concepción específica de los/as jóvenes en cuanto sujetos de derecho. Este cambio de sentidos se galvanizó en los nuevos diseños curriculares, que expresaron la necesidad de una nueva formación política de los/as ciudadano/as², en la que la historia y la geografía guardaban un papel central.

Se pretendía superar el carácter tecnocrático en la incorporación de saberes para el mundo del trabajo -que había sustentado a la reforma educativa de los ´90- mediante un fuerte énfasis en el pensamiento crítico tendiente a la construcción de ciudadanía, asumida como un horizonte ético de cuestionamiento activo del ideario neoliberal dominante en el periodo precedente.

En este contexto, el Director General de Escuelas le solicitó al equipo de curricularistas del área de Ciencias Sociales considerar en el proceso de construcción de los nuevos diseños 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, centrar los contenidos en historia argentina y no en historia universal. Por otro lado, cabe destacar que la coyuntura anteriormente mencionada propició esta irrupción de la cuestión latinoamericana en los contenidos

² Este objetivo se plasmó en la incorporación de un nuevo espacio curricular: *Construcción de la Ciudadanía*.

escolares³. Hasta entonces la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela había sido subsidiaria de los procesos occidentales, bien teniéndolos como matriz civilizatoria, o bien para observar las asimetrías norte-sur. Por su parte, la enseñanza en la escala nacional podía hallarse en coherencia con estos enfoques mencionados, o encorsetada en la narrativa propia de la formación del estado-nación como *patria chica* -propio de la historiografía liberal-. Por su parte el recorte latinoamericano se encontraba en función de los procesos independentistas y, posteriormente, vagamente presente de forma desarticulada.

En entrevistas realizadas por el equipo de investigación a los curricularistas del área se identifican con claridad los elementos del contexto político nacional y regional y la influencia que generó sobre la elaboración de los nuevos diseños. Al respecto un curricularista del área de ciencias sociales sostiene:

Esto ya se daba en un contexto 2003/2004 y politizado, en el sentido de un gobierno que tiraba atrás una serie de medidas neoliberalistas, 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 (Entrevista realizada al curricularista de geografía, junio de 2021).

En el caso del curricularista de historia, enfatiza que se prestó particular atención al objetivo de incorporar contenidos de historia argentina y disminuir proporcionalmente los referidos a historia europea; pero también identifica que este punto fue el que tuvo mayor resistencia por parte de los/as docentes en ejercicio 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

³ La afectación de la crisis económica del momento, que golpeó en simultáneo y de forma desigual a las naciones latinoamericanas -y en general a los países periféricos-, llevó a un cambio de miradas y a un proceso contestatario y de resistencia contra las políticas neoliberales impuestas por EE.UU. En el ámbito político, los gobiernos de corte progresista e integracionista abrieron las vías para que los diálogos e intercambios fueran más estrechos y constantes, fruto de este momento es el movimiento del No al ALCA en 2005, y la creación de la UNASUR como iniciativa de unión en 2008. Esta emergencia del interés en el tema regional, repercutirá en los intereses académicos y escolares de las ciencias sociales.

que se puede enseñar desde lo que sucedió en América Latina (Entrevista realizada al curricularista de historia, junio de 2021).

Estas resistencias identificadas en los sujetos de desarrollo curricular -en palabras de Alba- durante el proceso de consultas deben ser tenidas en cuenta para el análisis de los DC que finalmente se aprobaron ya que el currículum es un espacio de disputa y negociación (Alba, 1991) y así lo consideraba el equipo de profesionales que llevaban adelante esta reforma. Tanto el curricularista de geografía como el de historia plantea como hipótesis para explicar esta situación, hacen referencia a la currícula del nivel terciario que no ha sido reformada y donde la perspectiva latinoamericanista se encuentra ausente: también, señalan cierta inercia en el proceso de enseñanza-aprendizaje que generaba la repetición de las planificaciones ya realizadas por las y los docentes de las materias incorporando la noción de *habitus* de P. Bourdieu para dar cuenta de dicho proceso.

Por todo esto, más allá de la decisión política y del posicionamiento de los curricularistas nos preguntamos en qué medida se puede observar en los nuevos DC la presencia (o no) de una perspectiva latinoamericanista alejada de una matriz eurocéntrica. Exploraremos, entonces, los supuestos epistemológicos de los DC a partir de la identificación de los/as autores/as de referencia citados, las escalas espaciales, periodizaciones y categorías de análisis utilizadas.

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 Wiurnos y Matías Bidone (2021) argumentan 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 el campo de la geografía dicha renovación teórica en el nivel universitario había comenzado hacia finales de 1980 y a pasos decididos a inicios de los noventa el sistema educativo comenzó una renovación de contenidos geográficos al incorporar la actualización teórica y metodológica de la disciplina con epicentro en la UBA. Se produjo, entonces, una decidida ruptura con la geografía tradicional mediante la recuperación del pensamiento geográfico crítico de fuerte desarrollo en los años 60 y 70 que fuera obturado por la dictadura desde 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, permitieron reformular una nueva geografía regional, ya no centrada en la dimensión físico natural como factor explicativo principal sino en la comprensión de la organización espacial de las sociedades.

En este contexto, superar el esquematismo y reduccionismo de la corriente tradicionalista implicaba “modernizar” la disciplina geográfica, en el sentido de “equiparar” el estatus científico de la geografía hecha en argentina con las escuelas británica, francesa y brasileña.

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, cuya autoría estuvo a cargo de la nueva generación de geógrafos formados principalmente en la UBA bajo el renovado paradigma epistemológico.

Todo este desarrollo político, institucional y epistémico es el que encuentra su cauce en el proceso de reforma curricular llevado a cabo por la pcia. de Buenos Aires en el 2006. Por ejemplo, el curricularista responsable de Geografía fue formado en la UBA durante los noventa.

Desde el recorrido atento de los DC desde 1ro a 6to 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.

Es posible afirmar el peso de las perspectivas epistemológicas propias de la Geografía social de fuerte desarrollo en la UBA desde el año 1983 en los diseños en cuestión. Se trata de un proyecto disciplinar fundado en el paradigma racionalista modernizador en clave humanista, en el que confluyen vertientes de la geografía inglesa, francesa y brasileña. Conforme a este horizonte de sentido resulta evidente la ausencia de otras vertientes intelectuales vinculadas al vasto legado unificador del pensamiento nacional-latinoamericano y a la filosofía popular latinoamericana que se encuentran más a tono con la intención manifiesta de construcción identitaria a escala regional.

Sin embargo, sostenemos como hipótesis que el ingreso de corrientes socio críticas en la geografía escolar no presupuso simplemente una reproducción de contenidos desde los saberes académicos hacia el aula de la escuela. Sino que este conocimiento fue reelaborado y reapropiado por las tradiciones y legados pedagógicos y escolares, tal como el curricularista expresó en la entrevista al referir a la demanda de los profesores por mantener la regionalización geográfica clásica en tanto parte del acervo de las prácticas docentes en la escuela media. Constituyéndose así un nuevo hibridismo entre el enfoque de la Geografía social y la actualización de la geografía regionalista.

Frente a las críticas y resistencias realizadas por parte de sectores tradicionalistas, dentro y fuera de la Geografía, dentro y fuera del ámbito educativo⁴, al proceso de reforma curricular el campo geográfico académico se abroqueló en defensa de las propuestas curriculares de nuevo cuño. Una defensa que debe interpretarse en el marco de las disputas epistémicas dentro del campo geográfico (saber geográfico académico vs saberes geográficos tradicionales) antes que un intento de posicionamiento frente a la disputa política (oficialismo-oposición), que en el campo estrictamente político a partir del 2008 comenzó a profundizarse.

La defensa del campo académico, entonces, brindó legitimidad epistémica

⁴ En el diario Clarín el periodista Ricardo Roa publicó una nota editorial de importante repercusión criticando fuertemente la reforma curricular con el argumento de que se promovía una “geografía ideológica”, en reemplazo de la “genuina geografía”.

(dado el peso simbólico que emana de la institución universitaria, muy particularmente el de la UBA) del proceso de reforma adquiriendo un volumen (político, epistémico, cultural e institucional) que terminó doblegando resistencias dentro y fuera del sistema educativo.

Con respecto a la historia en particular, como ha sido mencionado la renovación metodológica en el campo académico 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, 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 areal⁵. 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

⁵ 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#volvieron 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”.

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 (Entrevista realizada al curricularista de historia, junio de 2021).

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 Chiaramonte, José Luís Romero. 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 90 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 culturas⁶.

⁶ A partir de la conquista y la colonización de América se inició un proceso de organización política, cultural y de poder basada en la subordinación cultural que conllevó a la colonización

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, sino que los protagonistas se enuncian de manera difusa como “elite” quedando reducido el proceso a la superestructura política. Por otro lado, cabe destacar que América Latina no se define desde una identidad geohistórica ni se presenta asociado a la categoría de “Nación latinoamericana”⁷. Esta última se identifica con la construcción de los Estados-nación en la segunda mitad del siglo XIX. En la mirada de la región en cuanto unidad, emergen aquellos elementos comunes propios del mundo periférico y de una historia compartida que no necesariamente se traduce en la existencia de una unidad continental.

Reflexiones finales

Del análisis pormenorizado de los DC y del proceso de reforma curricular podemos sostener como hipótesis de trabajo para continuar la investigación en curso, que la en su intento de superar el pensamiento geográfico tradicional -signado por postulados “esencialistas” a la hora de pensar el vínculo con territorio argentino “escindido” de la región latinoamericana que aparece reducida a aspectos locacionales, folklóricos, ambientales o demográficos- resignifica a América latina dentro del contexto de la globalización neoliberal y sus impactos en la organización espacial de la región. Pensada 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

del imaginario de los dominados y el eurocentramiento del sistema mundial recién conformado. Esta relación entre conocimiento y poder respondió a una clasificación étnico-racial del mundo impulsada por Europa, en el marco de la apropiación del territorio y de los recursos económicos. La referencia a la obra de Aníbal Quijano se enmarcan en esta línea.

⁷ La dimensión simbólica-identitaria en sentido amplio –entendida como el conjunto de representaciones nacionales y regionales, imaginarios geográficos e identificaciones de base territorial, “lealtades” respecto del sí mismo como del “otro” latinoamericano, ahora a integrar-; cobra centralidad a partir de la plena vigencia de las llamadas por el pensamiento nacional latinoamericano identidades de patria chica, configuradas a partir del advenimiento del orden oligárquico desde mediados del siglo XIX, más allá de sus eventuales erosiones, resignificaciones y/o reapropiaciones. De allí derivan modos de concebir “lo regional” como mera plataforma de proyección de particularismos, organizados a escala nacional en sentido restringido. Esto es, excluyentes de “lo americano” como parte constitutiva -o fundante- de la propia formación territorial.

(Hiernaux-Lindon, 2012) y los legados políticos, culturales y espirituales sedimentados a lo largo de cinco siglos de historia latinoamericana. En ambos casos se evidencia (ora por “constructos”, ora por “esencias”) una desustanciación de sentidos de pertenencia a escala latinoamericana.

En cuanto a los diseños curriculares de historia a pesar de la heterogeneidad de los DC encontramos, en términos generales, las siguientes características: por un lado, un posicionamiento crítico del positivismo y del eurocentrismo; por el otro, una búsqueda de hacer foco en la escala nacional argentina; y, por último, la incorporación de las corrientes críticas dentro de las ciencias sociales vinculadas al giro lingüístico, historia social francesa, el marxismo británico, entre otras. Salvo excepciones, los autores/as citados son aquellos/as legitimados/as en el campo académico europeo y argentino. Como hipótesis sostenemos que se buscaron “consensos historiográficos” y, en esto, las lecturas hegemónicas en las universidades públicas nacionales fueron predominantes.

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

Referencias bibliográficas

- 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, nº 24.
- Alba, A. (1991). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- 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]. FFyL, UBA.
- Caso, M. V. y Gurevich, R. (2003). *Geografía e Historia*. 35, 47-53.
- Chávez, F. (2012). *Epistemología para la periferia*. Remedios de Escala: Ed. Edunla.
- 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. Recuperado de: <https://biblioteca.org.ar/libros/88501.pdf>
- GÆA (1986). La geografía en la encrucijada. *Boletín de GÆA*, nº 105.
- Grande, P. 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. 9, nº 2, Enero 2021, Bahía, Santa Fe, 212-235.
- 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. y Lindon, A. (2012). *Geografías de lo imaginario*. Barcelona: Anthropos Editorial; México: Universidad Autónoma Metropolitana - Iztapalapa. Div. Ciencias Sociales y Humanidades. Recuperado de: <https://upc.edu.ar>
- Iut, V. C. (2005). *La formación del campo profesional de geógrafos en la Argentina 1947-1975* [Tesis de licenciatura]. Departamento de Geografía, FFyL, UBA.
- Lauría, D. (2017). *La política educativa en la Provincia de Buenos Aires, 2001 – 2005: de la crisis a la gobernabilidad*. Buenos Aires: UNIPÉ.
- Quintero S. (1995). Geografía y Nación. Estrategias educativas en la representación del territorio argentino (1862-1870). *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* [En línea]. nº 60, 93-124.