

# **Silencios y ausencias. Voces y presencias. Historia escolar, identidad y diversidad en la Escuela Secundaria de la Provincia de Buenos Aires.**

Valeria Morras.

Cita:

Valeria Morras (2013). *Silencios y ausencias. Voces y presencias. Historia escolar, identidad y diversidad en la Escuela Secundaria de la Provincia de Buenos Aires. XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-010/1118>

**XIV Jornadas  
Interescuelas/Departamentos de Historia  
2 al 5 de octubre de 2013**

**ORGANIZA:**

Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras

Universidad Nacional de Cuyo

Número de la Mesa Temática: 129

Título de la Mesa Temática: Enseñanza, formación docente y divulgación histórica: nuevos temas, problemas, sujetos y formas de hacer historia

Apellido y Nombre de las/os coordinadores/as: de Amézola, Gonzalo; González, María Paula y Morras, Valeria

**SILENCIOS Y AUSENCIAS. VOCES Y PRESENCIAS.**

**HISTORIA ESCOLAR, IDENTIDAD Y DIVERSIDAD EN LA PROVINCIA DE  
BUENOS AIRES**

*Morras, Valeria*

*UNQ-UNLP*

[vmorras@gmail.com](mailto:vmorras@gmail.com)

<http://interescuelashistoria.org/>

*“Las representaciones del pasado tienen el poder de tornar legítimas las posiciones presentes y de influir en las batallas de la hora. Y de tales batallas dependerá el futuro que pueda construirse”.* (Cattaruzza, 2007: 19)

La concepción ciudadana establecida con la Ley de Educación Nacional de 2006, y en la Provincia de Buenos Aires con la Ley Provincial de Educación de 2007, se aleja bastante de la que históricamente ha atravesado a la escuela: la formación de un ciudadano patriótico se desplaza por la formación de un ciudadano democrático y crítico, a la vez que respetuoso de la diversidad cultural de nuestra sociedad. De este modo, los fundamentos que dieron origen a la historia escolar y que se mantuvieron durante casi todo el siglo XX, son redefinidos.

La intención de la investigación en la cual se enmarca esta ponencia es examinar si los contenidos y el relato de la historia argentina -que han contribuido a construir una identidad esencializada acerca de nuestra sociedad, excluyendo y silenciando otras alternativas posibles de construcción para reconocernos como nación plural y diversa- aparecen revisados en las nuevas propuestas curriculares en la Secundaria bonaerense para poder dar respuesta a las nuevas demandas de formación ciudadana.

En esta ponencia los principales planteos giran alrededor de la dimensión comunitaria de la ciudadanía frente a la valoración del pluralismo y la diversidad cultural presente en la política educativa. Si la historia escolar ha sido y aún es un relato sobre la identidad y el ser nacional, vinculado a una determinada construcción de ciudadanía, consideramos necesario re-preguntarnos *¿Quiénes somos? ¿Cuál es nuestro pasado?* Frente a estos interrogantes interesa abordar *¿Cuál es la historia que el Estado considera necesaria transmitir a las nuevas generaciones para el desarrollo, según la legislación educativa, de la sociedad democrática y plural? Si se parte de considerar la diversidad cultural de nuestra sociedad ¿están incluidas las voces y las historias de los sujetos y comunidades que representan esa diversidad?*

Para revisar estas cuestiones en esta ponencia presentamos un primer análisis de las actuales normativas para la educación secundaria básica en la Provincia de Buenos Aires<sup>1</sup> y

---

<sup>1</sup> La provincia de Buenos Aires concentra el 38% de los alumnos y reúne el 33% del total de establecimientos del país. (datos extraídos de: Nuestra Provincia. Nuestro Campo. El sector agropecuario de la provincia de

los Diseños Curriculares de historia correspondientes. A través de la misma intentaremos explicitar algunas de las contradicciones y tensiones encontradas en el proyecto cultural que actualmente se le atribuye a la escuela. Abordaremos para ello la cuestión de cómo a través del saber histórico escolar se construye de una determinada identidad acerca de la sociedad argentina.

Consideramos necesario aclarar que en esta ponencia sólo nos centraremos en analizar los Diseños Curriculares y su vínculo con las normativas legales. Reconocemos que un análisis de la reforma curricular, no es conveniente sólo desde la letra de las declaraciones públicas sin compararlo con las acciones concretas<sup>2</sup>. Queda por explorar las prácticas que llevan a cabo los profesores en las clases de historia y el cotidiano escolar vinculado más que nada a carteleras y a los actos escolares, para poder analizar los discursos que se construyen en torno a la identidad y la historia.

Ahora bien, antes del análisis de estas normativas, consideramos necesario hacer una pequeña referencia a consideraciones del currículum y de las características que ha adoptado la construcción de la identidad en Argentina y su relación con la historia escolar.

### **Currículum, identidad y poder**

Nos posicionamos desde una perspectiva poscríticas para pensar el currículum, ya que nos interesa abordar las conexiones entre el saber histórico escolar, identidad y poder<sup>3</sup>. Desde esta perspectiva los aportes que se han realizado desde posestructuralismo, los Estudios Culturales y los Estudios Poscoloniales (representación), nos resultan sumamente relevantes para el trabajo que pretendemos desarrollar.

Si partimos de considerar que el currículum escolar implica un sujeto a formar, una pregunta ineludible es pensar en torno al sujeto-ciudadano que se desarrolla en la escuela. Preguntarse y conocer los efectos del currículum en la identidad de los individuos y las sociedades y en las relaciones de poder, es uno de los primeros pasos necesarios, tal como

---

Buenos Aires, Ministerio de Asuntos Agrarios, Gobierno de la provincia de Buenos Aires, citado en DGCyE, Marco General de la política curricular, 2007).

<sup>2</sup> La obligatoriedad de la educación secundaria, las políticas de retención de alumnos, la implementación de planes de terminalidad de la secundaria para los alumnos que han abandonado los estudios, la política de inclusión digital son algunos de los factores que consideramos parte del cambio normativo y curricular, propuesto a partir de la nueva Ley de Educación Nacional y Ley de Educación Provincial para Buenos Aires

<sup>3</sup> Ver Da Silva (1999). "Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículum". Belo Horizonte. Auténtica.

lo plantea Ivor Goodson (1995), cuando se pretende renovar la propuesta curricular con miras a la construcción de una sociedad más justa y a la formación de una cultura democrática.

Siguiendo a Tomaz Tadeu Da Silva (1998), en el currículum se entrecruzan prácticas de significación, identidad social y poder, estableciéndose luchas decisivas por la hegemonía, la definición y el dominio del proceso de significación, por medio del cual construimos nuestra posición social, la identidad cultural y social de nuestro grupo y procuramos constituir las posiciones e identidades de otros individuos y de otros grupos. Concebido como elemento discursivo de la política educativa, a través del currículum “los diferentes grupos sociales, y especialmente los dominantes, expresan su visión del mundo, su proyecto social, su “verdad”. Como discurso, es considerado un importante elemento simbólico del proyecto social de los grupos en el poder (Da Silva, 1998: 62).

El currículum, sostiene este autor, como práctica cultural produce identidades. Por lo que la identidad, más que considerarla como una esencia, la entendemos como una relación construida, histórica y socialmente, en referencia a la representación y producción de un “otro”. Esta construcción se realiza dentro de unas relaciones de poder, estableciéndose jerarquías, en el interior de una sociedad (Grimson, 2008; Hall, 2003). Sostiene Stuart Hall “porque las identidades se construyen dentro del discurso y no fuera de él, debemos considerarlas producidas en ámbitos históricos e institucionales específicos en el interior de formaciones y prácticas discursivas específicas, mediante estrategias enunciativas específicas” (Hall, 2003: 18).

Nos preguntamos, entonces, ¿Qué identidad se ha construido para la consolidación del Estado Nación argentino? Y específicamente, ¿qué historia acerca del Estado y la sociedad argentina se cimentó en la escuela para la construcción de determinada identidad al servicio de la formación de un determinado ciudadano?

### **Construyendo identidad**

En el proceso de construcción del Estado nación argentino, la escuela y dentro de ella la historia escolar han tenido un papel decisivo en la construcción de un relato acerca de una identidad nacional argentina. La construcción de la identidad estuvo fuertemente basada en una concepción esencialista que implicó la conformación de un discurso en torno a un

*nosotros* singular, generando un *otro* alterno al interior mismo de la sociedad. La construcción de una identidad cultural única implicó la negación de la diversidad existente para la imposición de una cultura homogénea reconocida como *la* cultura nacional, como así también la negación de las diferencias, las desigualdades y los conflictos al interior de ella: proceso que implicó la exclusión de las identidades que no se reconocían compatibles con aquella identidad<sup>4</sup>.

En este proceso, los saberes y las prácticas incorporadas al currículum implicaron la exclusión y desautorización, por parte del Estado argentino, de lenguajes y conocimientos propios de diversas comunidades, como también la imposición de un nuevo universo de significados, prácticas y nuevas autoridades culturales (Palamidessi, 2006). De este modo, se ha depositado en la institución escolar la irrenunciable tarea de formar los ciudadanos que el Estado necesita, convirtiendo a la enseñanza de la historia en uno de sus pilares básicos: a través de la historia escolar se ha formado a los sujetos alrededor de *una* determinada identidad y *una* determinada concepción de ciudadanía. La enseñanza de la historia ha estado vinculada a la transmisión de determinados valores y a la construcción de una memoria colectiva que brindara bases de referencia similares que permitieran la identificación de los distintos sujetos con una misma comunidad, que identificara a las jóvenes generaciones con un pasado en común, un pasado nacional. La historia como disciplina escolar se pondrá hacia principios del siglo XX<sup>5</sup> al servicio de la formación de ciudadanos amantes de la patria y defensores de un modelo de nación argentina.

La constitución del Estado nacional argentino hacia finales del siglo XIX se realizó bajo la impronta de Europa y Estados Unidos, en tanto encarnaban, para los sectores dirigentes, el modelo de la civilización. Como sostiene Maristella Svampa, un nuevo orden comenzaría a construirse bajo la imagen “Civilización o Barbarie”, imagen que funcionaría como principio legitimador del orden político y como representación social de una sociedad amenazada propensa a la descomposición, por lo que se instauraría una lucha contra todo lo

---

<sup>4</sup> Sobre la construcción y definición de la nacionalidad argentina ver Bertoni, Lilia Ana (2001) *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica; Svampa, Maristella (2010) *El dilema Argentino: Civilización o Barbarie*, Buenos Aires, Ed. Taurus

<sup>5</sup> Desde el Consejo Nacional de Educación, con la llegada de José Ramos Mejía a su presidencia, se terminará de dar forma a los principios de lo que se consideraba una “educación patriótica”

que comenzaría a identificarse como la barbarie. La “barbarie”, sostiene la autora, se constituyó como estrategia para acceder al poder (Svampa, 2010).

El término “barbarie” se utilizaría para calificar un estilo de vida y a todos aquellos sectores que no se subordinaran a la cultura política y a las relaciones de producción dominantes en el país, quedando como receptáculo de los sectores subalternos (Puiggrós, 1994). Si bien los inmigrantes –venidos de las zonas “atrasadas” y pobres de Europa hacia finales del siglo XIX y principios del XX, y portadores de ideas revolucionarias- fueron encontrando restricciones para la trasmisión de su cultura en la escuela, fue sobre todo hacia la cultura representada por “los indios” que el mandato “civilizador” de la escuela se dirigió. Sostiene Adriana Puiggrós *“el racismo, permanentemente presente en la cultura colonizadora latinoamericana desde la conquista, renovó sus credenciales y se adecuó a los nuevos tiempos en la Argentina. (...) y es (...) uno de los elementos determinantes de las distinciones educativas que producen circuitos desiguales de escolarización y de distribución de la cultura”* (Puiggrós, 1994: 105). Así, pues, hacia finales del siglo XIX y principios del XX, la imposición de una homogeneidad cultural se consideró la clave para lograr la instalación de la Argentina en las sendas de lo que se consideraba desde el pensamiento hegemónico europeo occidental –sostenido en estas tierras por variados intelectuales y políticos- el “Progreso” y la “Civilización”.

Pues bien, la visión homogénea de los individuos y de la sociedad ha traído aparejada una intolerancia que se manifiesta la sociedad en su conjunto, en la dificultad de aceptar y, por lo tanto, discriminar, relegar o excluir lo distinto, lo diferente. Y estas visiones discriminadoras suelen aparecer como naturales, objetivas, cómo las únicas existentes, conformando un “sentido común” (Torres Santomé, 2008) fuertemente instalado en el imaginario social.

Lo expuesto lo consideramos importante para comenzar a revisar la construcción de una determinada identidad acerca de la sociedad argentina y problematizar el rol de la historia escolar en este proceso, bajo grupos dirigentes que han impuesto, desde el Estado, un pensamiento hegemónico que ha implicado una determinada concepción de ciudadano y sociedad “civilizada” radicada en Europa, lo que ha llevado implícito la exclusión, violenta en muchos casos, de todos aquellos sujetos y culturas que no se han ajustado a los cánones establecidos.

En este proceso, la historia escolar, encargada de generar sentimientos de pertenencia y valores considerados nacionales, únicos e iguales a todos, ha transmitido una memoria, ha construido un relato histórico, gestando una tradición en torno a la enseñanza de la historia que ha perdurado y caracterizado su enseñanza durante todo el siglo XX y que ha naturalizado la finalidad nacionalizadora de la historia en la escuela, bajo un único modo de pensar nuestra nación. (Ruiz Silva, 2011; Romero, 2004)

Lo que ha caracterizado a la historia como disciplina escolar en general ha sido una historia política donde precisamente la política ha estado ausente; es decir, donde la disputa por el poder de los diversos y enfrentados intereses, ideas y objetivos de los individuos y grupos heterogéneos no ha entrado prácticamente en las narraciones explicativas de nuestra historia. A lo largo de la historia la escuela se ha encargado de procesar los contenidos y borrarles sus aristas conflictivas, en especial temas polémicos que ponen en juego valores o memorias en disputa. Se ha ido conformado así un relato del pasado centrado en los próceres y acontecimientos, donde han estado ausentes los sujetos sociales y sus conflictos. Las luchas sociales, culturales y políticas prácticamente no han entrado en la enseñanza de la historia como un modo de comprender la complejidad de la formación de la identidad, ni como parte del devenir histórico de la formación de la Argentina. Como así tampoco los conflictos y disputas en torno a la definición de la ciudadanía.

### **Una formación ciudadana redefinida y una política educativa para tal fin.**

Pues bien ¿Cómo se piensa en la actualidad la formación ciudadana en la escuela Secundaria Básica en la Provincia de Buenos Aires? ¿Cómo se piensa desde el Estado la construcción de identidades en la sociedad argentina de hoy? En lo que respecta a la redefinición de la formación ciudadana nos encontramos frente a una “*idea de una ciudadanía que permite conciliar la construcción de proyectos compartidos y la valoración del pluralismo y la diversidad cultural.*” (DGCyE, Fines de la educación. Doc. 2. Dir. De Educ. Sec. Básica, 2005: 3); apareciendo la escuela reconocida como lugar de encuentro y de diálogo intercultural (DGCyE, Marco General DC, 2008).

En el Marco General, el currículum es considerado, siguiendo a De Alba, como *síntesis de elementos culturales* que conforman una propuesta educativa. Es interesante observar en dicho marco la advertencia explícita de una tensión entre el recorte de la herencia cultural a

transmitir en la escuela y el reconocimiento y respeto de la diversidad de sujetos y grupos sociales y culturales, tal como se plantea desde la política educativa. Para lograr *mayores condiciones de justicia y democratización*, se sostiene -basándose en la concepción de justicia educativa de Connell- la necesidad de introducir, “*en los diseños y propuestas curriculares, enfoques, contenidos, objetivos y estrategias que atiendan a los intereses y producciones culturales de los diferentes grupos sociales, poniendo especial énfasis en los menos favorecidos/as de la sociedad*” (DGCyE, Marco General DC, 2008: 20). ¿Cómo se resuelve la pues tensión? Tal como aparece señalado “*se trata de poner a sujetos y grupos diversos y desiguales en contacto con conocimiento de la cultura universal, sin dejar de reconocer las diversidades, lo que supone renunciar a toda tentación de homogeneidad*” (DGCyE, Marco General de la Política Curricular, 2007:17), pretensión históricamente instalada en la escuela y vinculada a la construcción de la identidad. Lo que desde el Estado de la Provincia de Buenos Aires se propone es que a través de la educación se permita el acceso igualitario al “*patrimonio cultural de la humanidad*”.

Ahora bien, en el análisis observamos inconsistencias entre los fines que se le atribuyen a la educación y el modo en que es pensado el currículum. A su vez, interpretamos que, por un lado, lo que está presente en la perspectiva curricular es una concepción de cultura estática y cosificada; por otro lado, consideramos que lo que se presenta como “cultura universal” o “patrimonio cultural de la humanidad” estaría vinculado a la cultura dominante. Consideraciones que permitirían explicar para nosotros la tensión visible en el diseño.

Nos preguntamos, frente al reconocimiento de la diversidad cultural y la construcción de proyectos compartidos ¿quiénes determinan cuál es ese patrimonio cultural de la humanidad? ¿Qué sectores y grupos sociales participan de la selección? ¿A qué sector de la humanidad representa? Y ¿Qué visión del mundo transmite? En lo que respecta a la definición de un currículum común ¿lo común, representa la variedad de sectores socioculturales presentes en las aulas y en la sociedad? ¿o sigue considerándose como lo igual, lo homogéneo descartando otras posibilidades de pensar lo “común” entre los sujetos que componen la sociedad?

Fundamentalmente lo que observamos al analizar las normativas legales y curriculares, que parten de la formación de un ciudadano y una identidad alejada de la que tradicionalmente ha imperado en la escuela, es una mirada de la diversidad que hace hincapié en el plano de

la diferencia. La diferencia, sostiene Da Silva, al considerarla una característica cultural, “es abstraída de su proceso de constitución y producción, volviéndose un atributo esencializado” (Da Silva, 1998: 65). Aparece así una diversidad más bien folklorizada, que termina brindando una educación bajo una mirada que cuesta asumir a “lo diverso” como constitutivo y propio de “lo nuestro”. De este modo, se hace presente en las normativas, tanto nacional como provincial<sup>6</sup>, una diversidad cultural naturalizada, que no se integra en un todo común - de ahí también la tensión que se hace explícita en el Marco General- sino que permanece separada y ligada a grupos culturales diferentes, resaltándose por sobre todo a los pueblos indígenas. Y el hecho de naturalizar la diversidad implica que no se está poniendo en cuestión las relaciones de poder que justamente han contribuido a construir esa diversidad vista como diferente y la forma en que es producida por relaciones políticas y sociales de asimetría. Se continúa promoviendo, entonces, el desarrollo de un *nosotros* y un *otro* dentro de la misma sociedad.

Consideramos que cómo son definidos o presentados ciertos conceptos en las normativas legales y curriculares explicaría la tensión que se explicita en el Diseño y que no se resuelve -como se sostiene y citamos anteriormente- a favor de los menos favorecidos de la sociedad, quedando el concepto de justicia curricular de Connell como mera expresión declamativa. Sostenemos, pues, que la construcción de una verdadera integración cultural estaría lejos de promoverse.

### **Una mirada a los Diseños Curriculares de Historia en la Secundaria Básica**

En este apartado abordamos los Diseños Curriculares (DC) de Historia en la Secundaria Básica<sup>7</sup> de la Provincia de Buenos Aires. La mirada la centraremos en el sentido político de los contenidos y sus implicancias en la construcción de identidades y de relaciones de poder y jerarquías sociales y culturales en una sociedad en la que el Estado reconoce la diversidad

---

<sup>6</sup> Si bien reconocemos un distanciamiento de la Ley Provincial de Educación con respecto a la Ley Nacional, ubicándose la primera en una perspectiva intercultural de la educación y la segunda en una perspectiva multiculturalista, en lo que respecta a la Educación Intercultural, es incorporada, en la Ley Provincial, como una “*modalidad responsable de impulsar una perspectiva pedagógica intercultural, en articulación con la Educación común, complementándola, enriqueciéndola...*” (Ley Provincial de Educación, N°13.688, 2007. Artículo 44) impulsando “*la construcción de orientaciones pedagógicas y curriculares interculturales así como la inclusión de la perspectiva intercultural en la formación y actualización docente para todos los Niveles del sistema educativo.*” (Ley Provincial de Educación, 2007. Artículo 44, inciso f.). En nuestro análisis no observamos una diferencia de fondo en el modo de posicionarse frente a la diversidad.

<sup>7</sup> Corresponde al 1°, 2° y 3° año.

y valora ese rasgo como algo positivo que la caracteriza. Pretendemos abordar cómo a través de la historia escolar se transmite un discurso en torno a la conformación de la sociedad y identidad argentina. Para este análisis priorizamos el campo temático vinculado a los Pueblos Originarios, al considerarlo importante para revisar parte del relato hegemónico en torno a la construcción del Estado y de la sociedad argentina moderna, cuya consecuencia ha sido la invisibilización de historias, sujetos e identidades que han formado y forman parte de la sociedad. La elección de estos pueblos se debe también a la permanencia de una visión estigmatizante, descalificativa o folklorizada que perdura en el imaginario social.

Si bien son reconocidos ciertos cambios hacia finales del siglo XX en torno al currículum en Historia<sup>8</sup>, la concepción epistemológica de la historia escolar, en proceso de transformación, sigue sin grandes modificaciones<sup>9</sup>, aunque se evidencien cambios en las concepciones historiográficas. Se observa la continuidad de un relato lineal de la Historia de un occidente europeizado, dando cuenta de la expansión de Europa –como una especie de destino teleológico- por casi todo el mundo. Lo que prima es la expansión “natural” del mundo europeo –en todas sus dimensiones- y la “natural” desaparición de todo lo que impida o ponga trabas a su desarrollo y crecimiento, en una palabra, al “progreso”<sup>10</sup>.

Es desde esta perspectiva que analizamos el Diseño Curricular del 2do Año cuya intención es, en la Unidad N° 1, que se retome, profundice y complejice<sup>11</sup> la información “*sobre aquellas sociedades americanas involucradas centralmente en los procesos de descubrimiento y conquista*” (DGCyE, DC ESB 2. Historia, 2008). La historia americana

---

<sup>8</sup> Al respecto ver: Lanza, Hilda (1993) “La propuesta oficial y la propuesta editorial para la enseñanza de la historia en la escuela media”. En, Lanza, Hilda y Finiocchio, Silvia, *Currículum presente. Ciencia ausente. La enseñanza de la Historia en la Argentina de hoy. Tomo III*, Buenos Aires, Miño y Dávila; Palamidessi, Mariano (2006) “El currículum para la escuela primaria argentina: continuidades y cambios a lo largo de un siglo”. En Terigi, Flavia (comp) *Diez miradas sobre la escuela primaria*, Buenos Aires, Fundación OSDE/Siglo XXI

<sup>9</sup> Al respecto ver Maestro González, Pilar (1997) “Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia”, en *Clio & Asociados. La Historia enseñada*, N°2, UNL; Cuesta Fernández, Raimundo (1997) *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Pomares--Corredor, Barcelona.

<sup>10</sup> Al respecto es interesante la investigación que realiza Alexander Ruiz Silva sobre la enseñanza de la historia y las concepciones de adolescentes en torno a la nación y el progreso. Ruiz Silva (2011) *Nación, Moral y Narración*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

<sup>11</sup> La propuesta de abordar los pueblos americanos comienza en el 1er año, implicando un cambio importante con respecto a la tradición de ver el origen del Estado con Egipto y Mesopotamia antigua, o el surgimiento de la agricultura en la “medialuna fértil” y no en América.

continúa entrando en esta parte de la historia a partir de un relato que se centra en la historia europea, en la expansión de Europa, para dar lugar al nacimiento del sistema capitalista. No es un relato que sitúe el centro en América y sus desarrollos culturales diversos sino que desde Europa se llega a América. Nuestra afirmación se refuerza cuando en las Orientaciones Didácticas se expone que: *“Los contenidos de la Unidad N° 1 deben ser abordados bajo la perspectiva de una doble dimensión: El estudio del contexto europeo a finales del siglo XV y el punto de contacto entre americanos y europeos en las etapas de descubrimiento y conquista”* (DGCyE, DC ESB 2. Historia, 2008).

Consideramos muy importante la introducción de la última unidad destinada a la indagación y análisis de las relaciones sociales y la construcción de identidades étnicas en Latinoamérica a partir de la imbricación de lo europeo con lo americano y los pueblos africanos. Ahora bien, esto que parecería un paso hacia delante en el reconocimiento de la diversidad étnica de nuestra sociedad, en tanto permite a los estudiantes inferir de ese pasado las características de nuestro presente nos parece que queda en el camino cuando nos encontramos con lo siguiente: *“Numerosas comunidades indígenas conservan en la actualidad su lengua, cosmogonía y valores tradicionales. El papel que dichas comunidades indígenas juegan en la construcción política y social de países como México, Bolivia, Perú, Ecuador o Guatemala es un decisivo elemento a tener en cuenta en la evolución de dichos países en particular, también del continente en su conjunto”*. (DGCyE, DC ESB 2. Historia, 2008) ¿Y en el caso de nuestro país qué papel han jugado y juegan? ¿Por qué no aparece mencionada la Argentina? ¿Por qué el reconocimiento de estas comunidades en nuestra sociedad actual se reduce a la lucha por la tierra o lo que se considera expresiones folklóricas? En los DC de Historia el papel de las comunidades indígenas está relegado más bien al pasado, sobre todo al pasado colonial<sup>12</sup>, tiempo histórico al que queda reducido también el aporte de pueblos africanos.

La Orientación Didáctica de la unidad es un Proyecto de estudio, *“Tiempo, Espacio y Sujetos sociales en la construcción de la trama multicultural de América Latina: “América Latina: Una historia de contrastes”* que apunta a *“la producción de una publicación de Historia cuyos contenidos reflejen los distintos contextos de construcción de las*

---

<sup>12</sup> Un solo contenido a enseñar refiere al presente: *“Movimientos y luchas actuales de resistencia aborigen en Argentina, en la lucha por el territorio ancestral”*. DGCyE Diseño Curricular ESB 2 (2008) Historia. Unidad 4

*identidades étnicas latinoamericanas a través de la recuperación de las expresiones de la cultura, el estudio de los conflictos y escenarios de contacto, lucha y resistencia de los pueblos por mantener su identidad cultural”* (DGCyE, DC ESB 2. Historia, 2008: 164). Si bien es muy interesante la propuesta, llama la atención que el espacio dedicado a la explicación y orientación de la misma para los docentes es muy limitado y demasiado general si lo comparamos con las propuestas de las unidades didácticas de las unidades anteriores.

En el Diseño Curricular para 3er Año, *“Historia de la expansión del capitalismo y la formación de los Estados nacionales en América Latina”*, se centra en los procesos históricos latinoamericanos en el marco de una historia-mundo, poniendo un mayor énfasis en el proceso de formación del Estado Nacional Argentino en torno a su constitución como un estado capitalista para insertarse en la economía mundial.

Rescatamos para nuestro análisis la Orientación Didáctica de la unidad 2 *“Cambios en la estructura política, económica y social latinoamericana en la primera mitad del siglo XIX”*, centrada en la lectura y análisis de los relatos de viajeros de la primera mitad del siglo XIX. Como se reconoce fue una literatura que creó una imagen perdurable de la identidad nacional: *“Parte importante del imaginario nacional de los nuevos países tienen sus fuentes en estos relatos. Al mismo tiempo, desarrolla la primera etapa de un discurso neocolonial (las ideas de oposición entre civilización y barbarie y desierto y ciudad, entre otros aspectos discursivos)”* (DGCyE, DC ESB 3. Historia, 2008: 78). Esta propuesta la consideramos una oportunidad interesante para trabajar en la escuela en torno a cómo los primeros discursos que se consagran sobre la identidad nacional provienen de la mirada de europeos más que desde adentro de América misma; habilitando para trabajar en torno a la construcción y continuidad del colonialismo cultural. Es decir, como la imagen hegemónica acerca de la Argentina y de sus habitantes se construye a partir de la mirada europea y no desde una mirada independiente construida desde esta región. La propuesta se convierte en una interesante oportunidad ya que implica pensar la construcción del relato hegemónico, y consagrado en la historia escolar, en torno a la nación y la identidad argentina y poder revisarlo. Sin embargo, los contenidos propuestos en la unidad 4, centrada en la organización de la Argentina moderna, están lejos de coincidir con este planteo.

Teniendo en cuenta la orientación didáctica anterior, llama la atención que dentro de los contenidos seleccionados para la unidad 4 que refiere a *“Organización de la Argentina moderna. Historia de contrastes”* los pueblos indígenas no aparezcan como sujetos históricos visibilizados en los contenidos que se prescriben enseñar en ese momento histórico clave de construcción del Estado y la sociedad argentina. Los sujetos que sí aparecen mencionados en los contenidos en relación al crecimiento de la economía agroexportadora son los inmigrantes (siendo los primeros sujetos que se mencionan). Están presentes también los terratenientes, chacareros, peones y jornaleros y las elites oligárquicas. Marcamos una diferencia en cuanto a la Orientación Didáctica de la unidad, en las que los pueblos indígenas aparecen dentro de un eje posible de trabajo entre otros, *“La situación social en la frontera: las acciones de guerra contra los indios, la población de la campaña, intercambios. Integración del territorio”* (DGCyE, DC ESB 3. Historia, 2008: 87). Pero remarcamos que no se explicita el Estado como generador principal de la guerra contra los indios, a la vez que se remarcan otras cuestiones como la del intercambio y la integración, pero, en este caso, del territorio y no de la población indígena. En relación al campo temático que estamos analizando, el recorte realizado en esta unidad consideramos que no se condice del todo con la finalidad de formación ciudadana, en el plano comunitario, en relación a la valoración de la diversidad étnica y cultural. ¿Por qué aún hoy no aparece explicitado el tema de todo lo que sucedió alrededor los pueblos originarios en el momento de construcción del Estado nación? Los contenidos no consideramos que apunten al reconocimiento de la diversidad cultural en la sociedad, ni para revisar el sentido común de “los argentinos descendemos de los barcos”, en donde el indígena no sería un componente significativo dentro de la sociedad. Continúa aún hoy naturalizada la finalidad nacionalizadora de la historia en la escuela bajo un único modo de pensar la historia y la nación.

A través del análisis de los DC observamos la presencia de ciertos relatos y contenidos considerados etnocéntricos persistentes en la historia escolar que se han caracterizado por ser monoculturales y homogeneizadores de los procesos sociohistóricos vividos en Argentina y que invisibilizan las relaciones de poder existentes en la construcción de la/s identidad/es que esos discursos transmiten. El modelo de sociedad mono-cultural que se ha transmitido en la escuela a través de la historia sigue vigente.

### **Consideraciones finales**

*“Cuando una concepción se convierte en hegemónica pierde su carácter de opción, deja de ser una alternativa entre otras; se desdibujan sus dimensiones ideológicas y se nos presenta como lógica y natural, como la única manera de ver e interpretar la realidad, como la representación de lo objetivo y neutral, o sea, como lo que la mayoría de la población califica como “sentido común.” (Torres Santomé, 2008: 109)*

Sostenemos que el currículum, como práctica de significación, condensa un proyecto de sociedad. Por lo que el currículum, como el conocimiento y la transmisión de la cultura, no pueden pensarse fuera de las relaciones de poder. (Da Silva, 1998). En la medida que la identidad, la diversidad y las diferencias son producidas dentro de relaciones de poder es necesario poner el foco del análisis en los procesos por los cuáles las diferencias son producidas a través de relaciones de desigualdad. Si partimos de considerar a la diferencia y la diversidad no como algo dado, sino que implica pensarlas como una cuestión histórica y política, a la vez que discursiva, consideramos que es necesario abordar el tema desde esta perspectiva en los Diseños Curriculares de Historia: Pensar la diversidad vinculada a las desigualdades y a las relaciones de poder.

Robert Connell (1997) a través de su concepto de *justicia curricular* afirma que se niega el principio de ciudadanía, la participación y la escolarización común, cuando el currículum incluye prácticas que permiten a algunos grupos tener más participación que otros. ¿A cuántos de nuestros alumnos la escuela le niega el principio de ciudadanía?

La revisión de la formación ciudadana, tal como está planteada en la nueva política educativa, implica a nuestro parecer, la revisión de la identidad bajo la cual se ha identificado históricamente al ciudadano argentino, ya que Argentina es un país más heterogéneo de lo que el imaginario social suele considerar. Dicha revisión necesariamente debiera interpelar a las narrativas construidas en torno a la historia escolar que han contribuido a incorporar en el imaginario la idea de identidades inmutables. Así, la escuela, y dentro de ella la historia escolar, debería contribuir a comprender el carácter histórico-político de nuestra diversidad. En contraposición a la construcción de la homogeneidad de

fines del siglo XIX vista como natural, la historia escolar puede convertirse en una disciplina adecuada pensar la diversidad cultural menos como realidad natural, tomada como entidad objetiva, sino más bien como construcción sociohistórica (Briones, 2009: 37) para poder desesencializar la diversidad (Grimson, 2008).

En concordancia con lo observado anteriormente los propósitos de la historia escolar vinculados a la diversidad se centran en trabajarla como lo diferente, apareciendo la diferencia como algo dado, ligando la diversidad cultural a una cuestión más folklórica que política. De este modo la cuestión de la interculturalidad aparece relacionada más bien como una cuestión de información, de saber más sobre “los otros” argentinos, los aborígenes, y no como una cuestión que fundamentalmente implica la política.

Observamos que, pese a los cambios curriculares e intencionalidades discursivas en torno a la historia enseñada y la formación de ciudadanos, se continúa construyendo una imagen de la Argentina como nación blanca y de origen europeo. Si bien se reconoce la diversidad en nuestra nación, la identidad nacional aparece dissociada de esa diversidad, por lo que no nos encontramos con una reformulación de dicha imagen. Son los pueblos originarios y los migrantes de países limítrofes y sus descendientes los que continúan quedando “aislados” de la sociedad argentina<sup>13</sup>. Su cultura no es reconocida como cultura integrante de la identidad argentina. Los indígenas, considerados más bien como los “antiguos argentinos” continúan sin ser incluidos simbólicamente en un nosotros nación, evidenciándose, como bien lo demuestra Ruiz Silva, la eficacia de un relato oficial que tiende a socavar la posibilidad de articular un nosotros plural e incluyente (Ruiz Silva, 2011, p. 233). Así, consideramos que estamos lejos de alcanzar los propósitos propuestos para la educación ciudadana en lo que a la dimensión comunitaria se refieren. Una población escolar diversa social y culturalmente se encuentra diariamente frente a un persistente currículum cerrado y todavía homogéneo, presidido por la omnipresencia de un pensamiento único. La educación intercultural imperante en la política educativa bonaerense, coincidiendo con Candau (2010), introduce algunos contenidos relativos a diferentes culturas, pero no afecta al currículum como un todo, como tampoco lo que se considera como “cultura común”. De

---

<sup>13</sup> Al respecto ver: González Amorena, Paula (2004) “Formación de la ciudadanía e identidades: los cambios de la reforma educativa argentina. Una mirada desde los libros de textos”, Comunicación presentada en el XV *Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Alicante, abril; Delrio, Walter y otros, (2010) “Del silencio al ruido en la Historia. Prácticas genocidas y Pueblos Originarios en Argentina”, ponencia presentada en el III Seminario Internacional Políticas de la Memoria, Buenos Aires, 28-30 de octubre.

este modo, la promoción de un diálogo en condiciones igualitarias entre culturas dentro de la escuela continúa sin ser garantizado. El repertorio dominante correspondiente a la cultura hegemónica, etnocéntrica, es considerado, como sostienen Díaz, Diez y Thisted, “universal y objetivo en tanto que otros como los de los pueblos indígenas/originarios son tratados de modo subordinado y descontextualizado” (Díaz, Diez y Thisted, 2009, p. 5). Es por lo expuesto que consideramos que el currículum en Historia para la Secundaria Básica en la provincia de Buenos Aires, en lo que al tema analizado respecta, se encuentra lejos aún de promover la producción de mayores condiciones de justicia y democratización.

Para la antropóloga Gabriela Novaro “la uniformidad del nacionalismo escolar parece fácilmente articulable con las visiones de la diversidad que postulan la integración acrítica o el aislamiento de las distintas formaciones socioculturales, naturalizan y eternizan sus características, se muestran incapaces de realizar una crítica estructural (y no del detalle) del papel jugado por “Occidente”, “la Nación” o como quiera llamarse a “lo propio” desde el discurso oficial y coexisten con posiciones etnocéntricas acerca del desarrollo, el progreso y la civilización” (Novaro, 2003, p. 214-215)

Así, observamos cómo continúan presentes estas posiciones en los nuevos Diseños Curriculares cuando se hace referencia, por ejemplo, a la construcción de la nacionalidad a fines del siglo XIX al encontramos con frases como “*en ese momento la negación de las diferencias provino de la búsqueda del progreso*” (DGCyE, Marco General DC ESB 2, 2008:20). Relato que parece más bien justificar antes que cuestionar o revisar las acciones del Estado frente a la imposición de un determinado orden económico, social y cultural que generó, y aún hoy continúa generando, la marginación y exclusión, y la consiguiente naturalización de lo diferente. Así, la idea de progreso instalada desde una determinada perspectiva no aparece cuestionada y se silencian las controversias en torno a la construcción de la nacionalidad.

Consideramos que revisar tanto el discurso en torno a la construcción del *nosotros* nación como las concepciones etnocéntricas de desarrollo, progreso y civilización es un camino, entre otros necesarios, sobre el cual es posible comenzar a transitar hacia una educación intercultural y comenzar a reconstruirnos como sociedad que se reconoce como diversa, no sólo discursivamente.

Nancy Fraser sostiene que cuando “los *patrones institucionalizados de valor cultural* consideran a algunos actores como *inferiores, excluidos, completamente diferentes* o sencillamente *invisibles* y, en consecuencia, sin categoría de interlocutores plenos en la interacción social”, se reconoce la existencia de *reconocimiento erróneo y subordinación de estatus*. (Fraser, 2006, p. 36)<sup>14</sup>. Así, los patrones eurocéntricos de valor cultural que la escuela ha venido transmitiendo han privilegiado ciertos rasgos y han contribuido a la devaluación cultural, exclusión social y marginación política de amplios grupos sociales en nuestro país, imposibilitando, como sostiene la autora, el reconocimiento recíproco e igualdad de status para todos los grupos sociales, necesarios para el logro de una sociedad más justa y democrática.

La revisión de la narración hegemónica acerca de la identidad no es una tarea sencilla y reconocemos que lleva implícito el germen del conflicto, ya que en el proceso se ponen en juego relaciones de poder y jerarquías culturales instituidas históricamente. Dicha revisión implica reconocer y respetar las diversidades culturales, lo que “paradójicamente, implica inexorablemente transformar procesos históricos y relaciones de poder. Implica, explicitémoslo, transformar las diversidades existentes e instruir otras relaciones y vínculos entre las culturas históricas” (Grimson, 2008: 66). Implica una nueva concepción de democracia y ciudadanía. Por lo que conlleva la revisión del relato escolar acerca de nuestra historia. Revisión que asimismo implica, la revisión epistemológica acerca de la historia instalada en las escuelas.

Consideramos necesario construir una escuela como espacio de construcción cultural y no de imposición cultural. Un espacio que, al tiempo que se valoriza la diversidad cultural se construyen sentidos compartidos. En este sentido el antropólogo Alejandro Grimson propone la noción de *configuración cultural* entendida como “un espacio en el cual hay tramas simbólicas compartidas, hay horizontes de posibilidad, hay desigualdades de poder, hay historicidad” (Grimson, 2011: 28). Para pensar posibles horizontes de real integración este autor sostiene la búsqueda de nuevos acuerdos para redefinir lo que implica una vida en común –donde las heterogeneidades adquieran sentidos compartidos- y un horizonte

---

<sup>14</sup> El destacado es nuestro

socialmente igualitario. (Grimson, 2011)<sup>15</sup>. Y frente a estos desafíos planteados, la historia como disciplina escolar puede tener mucho para aportar hacemos que futuro está presente cuando pensamos en su enseñanza; si partimos de considerar la potencia de la historia en la escuela como creadora de proyectos compartidos, más que respetuosa, de modelos impuestos desde de pasado.

## **Bibliografía**

CANDAU, V. (2010), "Educación Intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales", En *Estudios Pedagógicos*, XXXVI, N° 2, pp. 333-342.

CONNELL, R. (1997), "La justicia curricular". En *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata. Pp. 63-79.

DA SILVA, T. T. (1998), "Cultura y currículum como práctica de significación". En *Revista de Estudios del Currículum*, Vol. 1, n°1, pp 59-76

----- (1999), *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículum*. Belo Horizonte: Auténtica.

DÍAZ, R., THISTED, S y DIEZ, M. L. (2009), "Educación e igualdad. La cuestión de la educación intercultural y los pueblos indígenas". En Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), Sao Paulo, Brasil.

FRASER, N. (2006), "La justicia social en la era de la política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación". En, FRASER, N. y HONNETH, A. *Redistribución o reconocimiento*. Madrid: Morata.

GOODSON, I. (1995), *Historia del currículum*. Buenos Aires: Pomares-Corredor.

GRIMSON, A. (2008), "Diversidad y cultura. Reificación y situacionalidad", En *Tabula Rasa*, Bogotá-Colombia, N° 8, pp. 45-67.

----- (2011) *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Buenos Aires: Siglo XXI.

HALL, Stuart (2003), Introducción: ¿Quién necesita "identidad"? En, Stuart Hall y Paul du Gay (eds.) *Cuestiones de identidad*, Amorrortu Editores, Buenos Aires. Pp. 13-39

---

<sup>15</sup> El Documento Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa, Documento de la Dirección de Modalidad Educación Intercultural, DGcYe, mayo 2007, constituye en este sentido una punta de lanza más que se ubica dentro de esta línea.

- NOVARO, G. (2003), “Indios, Aborígenes y Pueblos Originarios. Sobre el cambio de conceptos y la continuidad de las concepciones escolares”. En *Educación, lenguaje y sociedad*. General Pico: Universidad Nacional de La Pampa, Vol.1, N° 1 (diciembre).
- PALAMIDESSI, M. (2006), “El currículum para la escuela primaria argentina: continuidades y cambios a lo largo de un siglo”. En TERIGI, F. (comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Fundación OSDE/Siglo XXI.
- PUIGGRÓS, Adriana (1990), *Historia de la Educación Argentina. Tomo I: Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires: Galerna.
- ROMERO, L. A. (coord.) (2004), *La Argentina en la escuela. La idea de Nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- RUIZ SILVA, A. (2011), *Nación, Moral y Narración. Imaginarios sociales en la enseñanza y el aprendizaje de la historia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- TORRES SANTOMÉ, J. (2008), “Diversidad cultural y contenidos escolares”, en *Revista de Educación*, 345. Enero-abril, pp. 83-110.

## FUENTES

- Ley de Educación Nacional N° 26.206
- Ley Provincial de Educación de la Provincia de Buenos Aires N° 13.688
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Dirección de Educación Secundaria Básica, *Fines de la educación: una redefinición para la secundaria básica*. Documento N° 2, (Mimeo) (2005)
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Marco General de la Política Curricular (2007)
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Diseño Curricular para la Educación Secundaria, ESB 2, Marco General, 2008
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Diseño Curricular de Ciencias Sociales, 1° Año (2006); ESB 2 y ESB 3 Historia (2008).