

Fecha de recepción
05/09/2020

Fecha de aceptación
20/11/2020

Lisandro David Hormaeche

lisandrohormaeche@gmail.com
Facultad de Ciencias Humanas de la
Universidad Nacional de La Pampa



RESUMEN

Este trabajo describe y analiza los cambios curriculares en la educación secundaria en la provincia de La Pampa en el espacio curricular de Historia, a partir de la implementación de la Ley de Educación Provincial N° 2511, y en particular lo referido al enunciado del constructo “alteridades indígenas”. A partir del análisis del discurso se abordan diversas normativas provinciales que permiten, desde una perspectiva intercultural, indagar en el currículum prescriptivo de los contenidos a enseñar, cómo se visualizan las alteridades indígenas en dicho currículum y que intersticios pueden encontrarse para pensar la interculturalidad como un proceso vinculado no solo a la mera traducción de contenidos, sino como procesos genuinos de construcción con otros. El resultado de esta investigación parcial, permite advertir una mirada reparadora de las alteridades indígenas, dando lugar a un enfoque aditivo del currículum, lo cual, si bien aún está lejos de ser intercultural, puede ser un paso inicial hacia una nueva mirada del constructo analizado.

PALABRAS CLAVES: políticas curriculares, alteridades indígenas, educación secundaria, historia.

ABSTRACT

This work describes and analyzes the curricular changes in secondary education in the province of La Pampa in the history curricular space, from the implementation of the Provincial Education Law No. 2511, and in particular what refers to the statement of the indigenous alterities construct. Based on the analysis of the discourse, various provincial

regulations are approached that allow, from an intercultural perspective, to investigate the prescriptive curriculum of the contents to be taught, how indigenous alterities are visualized in said curriculum and what interstices can be found to think of interculturality as a process linked not only to the mere translation of content, but also as genuine processes of construction with others. The result of this partial investigation allows us to notice a restorative look at indigenous alterities, giving rise to an additive approach to the curriculum, which, although it is still far from being intercultural, may be an initial step towards a new look at the analyzed construct .

KEYWORDS: curricular policies, indigenous alterities, secondary education, history

PUNTOS DE PARTIDA

El trabajo de investigación surge del interés por analizar las principales construcciones discursivas sobre las alteridades indígenas en el currículum de la escuela secundaria correspondiente al espacio curricular de Historia, en el marco de los cambios propiciados con la implementación del nuevo secundario a partir del año 2010 en la provincia de La Pampa, Argentina. Partimos del supuesto de que los discursos educativos conciben, implícita o explícitamente, representaciones acerca de las alteridades indígenas construidas desde diversos ámbitos de poder. Algunas de las preguntas iniciales que guiaron este trabajo de investigación fueron: ¿de qué modos se nombra a las alteridades indígenas en el currículum? ¿cómo se hace referencia a ellas? ¿cómo podrían explicarse las omisiones, los vacíos y los silencios? Desde nuestro posicionamiento como investigadores (y educadores), concebimos la educación relacionada estrechamente con los sucesos histórico-político-económicos, los fenómenos ideológicos, las condiciones de nuestra vida social y la cultura misma; pero también implicada en esos procesos, en la experiencia historiadora. Dichos sucesos articulados y empalmados en hechos y en ideologías de pensadores de la educación fueron “significando” el entramado educativo, entendido como un fenómeno y una práctica histórico-social.

Por lo tanto, es importante tener presente la multiplicidad de miradas, de variables y contextos propios de cada época, para que sea posible apropiarse del conocimiento histórico educativo, hacer una valoración crítica y proponer, si es posible, proyecciones educativas.

El propósito de estudiar el discurso de las normativas oficiales lleva a plantear la construcción de objetos discursivos, en el caso de esta investigación, el de alteridad indígena. En este sentido, seguimos algunas de las orientaciones que Elvira Narvaja de Arnoux (2006) desarrolla en sus innumerables trabajos sobre análisis del discurso y ofrecen valiosas herramientas para trasladar, con los recaudos necesarios, al trabajo investigativo. Desde esta perspectiva, es posible recuperar el concepto de objeto discursivo que la autora propone y al cual se hará referencia en esta tesis:

el objeto discursivo es concebido como una clase-objeto heterogénea que integra no solo el objeto inicialmente inscripto en el discurso sino también todo “ingrediente” o elemento del objeto. A la clase remiten lingüísticamente “conjunto de expresiones nominales, predicados, deícticos, anafóricos, *agregados* parcialmente estructurados dentro de los cuales el pensamiento puede desplazarse (Denis Apothéloz, 1984) (las comillas y cursivas pertenecen al original) (Arnoux 2008, p. 125).

En el análisis del discurso, el proceso de construcción de objetos discursivos remite no sólo a su estudio desde las herramientas que provienen de la lingüística sino que necesariamente implican recuperar otros saberes que permiten describir las condiciones de producción de los textos así como también las de circulación que puedan preverse.

El objeto está asociado a un “haz de aspectos”, que incluye propiedades, relaciones y esquemas de acción. Se asienta en preconstruidos culturales, es decir, en un conjunto de conocimientos compartidos por los miembros de un grupo, que el hablante moviliza y acomoda a lo que va a decir (Arnoux, 2008, p. 125).

El análisis del discurso educativo implica la constitución de configuraciones discursivas al menos en dos niveles: la del discurso educativo frente a otros discursos en cuya relación lo educativo se define, y la del discurso educativo como una configuración en sí misma con sus elementos discretos y donde las relaciones entre dichos elementos dan cuenta de lo educativo del discurso (Buenfil Burgos, 1993, p. 23).

La especialista Irene Vasilachis de Gialdino presenta una propuesta metodológica que pretende abordar “el espacio en que convergen los métodos cualitativos y el análisis lingüístico de textos orales o escritos, de acuerdo con la hipótesis de que ambas estrategias comparten (...) supuestos del paradigma interpretativo” (Vasilachis, 1992, p.173). Para la autora el lenguaje es una forma de producción y reproducción del mundo social en tanto el contexto determina el significado y alcance de las emisiones y su producción, así como el contenido de las interpretaciones.

En la misma línea, Juan Ignacio Piovani (2007) propone que el análisis lingüístico puede contribuir a comprender el sentido de la acción en la interacción comunicativa y el intérprete debe asumir la perspectiva de los actores y reconocer los significados que ellos le dan a su acción y a la de otros dentro de un contexto dado. Una de las cuestiones fundamentales al momento de realizar análisis de discursos educativos (y análisis del discurso en general), es situar al texto en su contexto social, y no sólo como marco situacional de la producción del discurso o como contexto semiótico/intertextual (Piovani, 2007). Esto permite pensar en el discurso en tanto significación del conjunto de referentes sociogrupales que efectivamente lo dotan de sentido.

Pensar al discurso como toda construcción de sentido funcional para la cultura que lo produce es también considerar que, desde este punto de vista, es posible concebir la cultura como lengua a partir de la cual se expresa lo social, pues la lengua es “el mundo que nombramos y nos representamos” (Darnton, 1994, p. 94).

Los agentes culturales reconocen y definen diferencias, a las cuales conciben como de “naturaleza” (Bourdieu, 1996, p. 255). Por ende, el espacio social se percibe como pluridimensional y dividido, a partir de la funcionalización de límites, los cuales indican el lugar donde algo comienza su existencia (Bhabha, 1994). En consecuencia, la percepción del mundo social entraña la construcción ideológica.

Finalmente, Elsie Rockwell (2009) afirma que el trabajo de investigación, aunque se realice solo con textos para producir más textos, debe apuntar su interés hacia lo que se hizo y lo que se dijo, en un tiempo y espacio de alguna manera ajenos a la nuestra. Esa doble traducción implica la conciencia de la distancia existente entre nuestros textos y las realidades descritas.

Historizar la cultura escolar implica que encontremos en cualquier corte los sedimentos de períodos anteriores, así como los cambios que se anuncian antes de que queden inscritos en la norma oficial, es decir, buscar la coexistencia de saldos residuales y de prácticas emergentes, que se entrelazan con las tendencias dominantes en cualquier momento histórico (Williams, 1981; Rockwell, 2009).

El corpus documental que se analiza está compuesto por resoluciones del Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa. Se han tomado aquellas que aprueban estructuras y diseños curriculares correspondientes a la educación secundaria obligatoria, en tanto se analizará, específicamente el espacio curricular de Historia en la educación secundaria.

Las estructuras curriculares fueron aprobadas, en el caso del ciclo básico, en tres etapas, según el año de implementación del nuevo secundario en el marco de la Ley de Educación Provincial N° 2511: Resolución del Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa N° 1801/09, N° 469/10 y N° 513/11. De las tres normas, solo se seleccionó para el análisis la última, puesto que ella incluye a las anteriores que aprobaban las cajas curriculares de 1º y 2º año respectivamente de forma individual. Una vez implementado el 3º año, la norma cubrió los tres años del ciclo básico y se derogaron las anteriores sin sufrir modificaciones.

En el caso del Ciclo Orientado, la estructura curricular fue aprobada por Resolución del Ministerio de Cultura y Educación N° 1272/12 para todas las orientaciones vigentes¹³.

En el caso de los diseños curriculares de la educación secundaria se aprobaron por resolución ministerial en dos procesos diferenciados, según el ciclo.

En el caso del Ciclo Básico de la Educación Secundaria, la Resolución del Ministerio de Cultura y Educación N° 438/10 aprueba los materiales correspondientes al 1º, 2º y 3º año de todos los espacios curriculares que componen la estructura curricular existente. Por su parte, el Ciclo Orientado tuvo la singularidad de que, cada uno de sus años, tuvo una norma de aprobación diferente: la Resolución N° 1364/13 para 4º año, la N° 1498/14 para 5º año, y la N° 1583/14 para 6º año.

¹³ Las orientaciones de la Educación Secundaria Obligatoria son: Artes: Artes Visuales; Arte: Danza; Arte: Música; Arte: Teatro; Ciencias Naturales; Ciencias Sociales y Humanidades; Comunicación; Economía y Administración; Educación Física; Informática; Lenguas; Turismo.

Todos los materiales curriculares se encuentran, desde su aprobación, disponibles en el sitio web del ministerio provincial en el repositorio de Materiales Curriculares para el uso efectivo por parte de los y las docentes. En síntesis, aproximarnos a cómo se construye el núcleo discursivo alteridades indígenas en los documentos curriculares de Historia de la educación secundaria pampeana, lleva a conocer, de manera adyacente, los modos históricos que asumen las inextricables relaciones entre las instituciones, los grupos y los sujetos de la sociedad.

INTERCULTURALIDAD Y ALTERIDADES

La interculturalidad ha sido objeto de múltiples enunciaciones, con frecuencia concebidas desde la misma matriz de los multiculturalismos. Estas propuestas suponen con frecuencia que la interculturalidad es una forma de relación entre los grupos étnicos y la sociedad 'mayoritaria' en la que se aprenden los saberes de ambas sociedades; la interculturalidad sería una especie de sumatoria de dos saberes que se aprenden en la escuela. En una concepción que lleva esta idea a un extremo aún más problemático, lengua y cultura aparecen como dos asuntos idénticos; así, la educación intercultural sería educación bilingüe e igualmente las lenguas-culturas que se aprendería son la del grupo étnico y la de la sociedad dominante.

La producción de los discursos escolares sobre las alteridades indígenas en Argentina se vincula con dimensiones políticas, económicas, sociales y culturales. Su emergencia y consolidación inicial (últimas décadas del siglo XIX y primeras del XX) se articula con la conformación del Estado Nacional, los procesos identitarios en los cuales intervino el sistema de educación pública y los procesos económicos y sociales de ocupación del espacio en los territorios del norte y del sur (Artieda, 2006, p. 106). Por su parte, Diez (2011) afirma que:

Si en la primera parte del siglo, en el contexto de la conformación de los sistemas educativos nacionales, se registran experiencias aisladas dirigidas a poblaciones indígenas, en la segunda comienzan a cobrar mayor protagonismo los programas de integración. El eje fundamental del cambio en la orientación de estas políticas, estuvo puesto en un criterio extensivo: se trataba de ampliar la cobertura de la escuela hacia áreas y sectores con baja tasa de escolaridad, un intento por expandir la educación oficial a ámbitos rurales, indígenas y de pobreza urbana (Diez *et al.*, 2011, p. 270).

En algunos países, como la Argentina, la nacionalización compulsiva había funcionado por mucho tiempo como aspiración a una homogeneidad blanca de la nación (Grimson, 2011). El resultado de la homogenización no debe tanto entenderse en términos de 'realidades', como de construcción ideológica a partir de la apropiación colectiva de percepciones que se resuelven en el nivel del imaginario.

Las identidades socioculturales son construcciones no homogéneas ni estables; al contrario, son múltiples y dinámicas; se reformulan en el proceso histórico, en relación con los otros significativos con los que se interactúa. Por ello, "el nosotros" tiende a escindirse en función de los diferentes discursos que se construyen sobre "el otro". Es decir, internamente, la construcción discursiva sobre la identidad de "el nosotros" está constituida por dos tipos básicos de subdiscursos, los cuales están en permanente redefinición.

Los subdiscursos que "el nosotros" ha formulado y formula sobre sus otros significativos incluyen los discursos identificatorios producidos por los "otros" respecto de "el nosotros", y que éste ha asumido. La tensión con "el otro" implica y promueve la construcción discursiva: por un lado, la interacción hace que ciertos subdiscursos constitutivos del discurso autoidentificadorio de "el nosotros" se vuelvan significativos, con lo cual se producen modificaciones. Pero también, la tensión estimula a "el nosotros" a producir discursos sobre "el otro", proceso que se funde y confunde con el anterior.

Esta conformación estructural permanece invariable y permite a "el nosotros", aunque de modo circunstancial y precario, investirse de cierta identidad estable frente a "el otro", al asumir como perdurable ciertas variables de identificación, que coinciden con los subdiscursos de su autoidentificación. Como la lógica de producción de identificaciones es siempre localizada y contingente, las categorías "adquieren significados muy diferentes (e incluyen personas muy distintas) en cada contexto social. Aunque las partes sean idénticas en términos demográficos, el todo implica una interrelación específica y distinta entre las partes" (Grimson, 2011, p.175).

Como en la conciencia colectiva y, consecuentemente, en la individual, no existe sino lo organizado en discurso, el sistema sociocultural es susceptible de ser presentado como un sistema de interacciones discursivas.

Organizar recuerdos de sensaciones, de percepciones y de discursos en otro discurso es actividad esencial e inevitable de ese conjunto de interacciones aleatorias de comunicación en que la sociedad consiste. Los sujetos socioculturales –colectivos o individuales- se asimilan a la capacidad de producción discursiva, quedan definidos por su capacidad de generar un discurso o de asumir como propio y, por lo tanto, de modificar –de registrar en la reproducción- un discurso ya gestado.

El discurso se sustenta en textos lingüísticos y semióticos, y la producción discursiva opera en una gama de posibilidades que se extiende hasta el comienzo de lo nefando, es decir de lo que da lugar a la ética, siempre relativa al sistema. La relación entre lo nefando y su simétrico, lo *fandus*, lo que se puede ser dicho, establece, organiza y dinamiza el espacio discursivo, y su historia es la historia misma del sistema sociocultural, que nace con el origen de esa relación, y conforma, al devenir, su devenir. El espacio discursivo habilita la producción discursiva que opera desde lo *fandus*, simultáneamente delimitada por lo nefando y estimulada por la posibilidad –o por el deseo- de transgredir su límite. Desde el punto de vista del sujeto sociocultural, que es el punto de vista de la producción discursiva, el devenir de la relación *fandus*-nefando, el devenir del espacio discursivo, de las posibilidades de producción discursiva, es percibido como lentísimo y aún como inexistente, en comparación con la velocidad de cambio de su propia producción discursiva.

En el marco del espacio discursivo, la producción discursiva de los sujetos socioculturales resulta básicamente estimulada por el deseo –la necesidad- de trascender lo innominado, de superar la inexistencia discursiva que es la inexistencia social, de alcanzar la identidad sociocultural y, en función del “otro” o de los “otros” sujetos intervinientes en esa interacción discursiva, utiliza puntos más o menos extremos del segmento de posibilidades que el espacio discursivo va ofreciendo, definiendo los subespacios discursivos de lo público, de lo privado y de lo íntimo.

LOS CAMBIO CURRICULARES

En líneas generales, es posible pensar en el curriculum como un instrumento de transformación de la práctica. En este sentido, todo cambio curricular implica una tensión, una serie de conflictos entre concepciones políticas, filosóficas, pedagógicas, culturales e ideológicas.

También es importante considerar que la mirada sobre el impacto de las transformaciones curriculares en el plano institucional deben ser desnaturalizadas a partir de la reflexión sobre los procesos de construcción, los mecanismos de convocatoria, participación, puesta en marcha y evaluación de los mismos.

Todo cambio curricular implica un nuevo diseño. Este puede tomar bases del curriculum vigente o iniciar una nueva situación de conocimientos a enseñar. La priorización de esos conocimientos que serán seleccionados para integrar el nuevo diseño curricular será, definitivamente, producto de las intenciones políticas que lo generen, del equipo de trabajo y de las posibilidades de cambio real que puedan existir al momento de su aplicación en las aulas. Los diseños, constantemente están sujetos a lo que Elisa Lucarelli (1993) denomina la regionalización del curriculum.

Siguiendo a Goodson (2003) consideramos al curriculum un artefacto social, concebido y elaborado con propósitos humanos deliberados, esto es, no es una propuesta neutral. Asimismo, una propuesta curricular involucra un complejo proceso en el que la redacción del documento escrito, es sólo una parte de un proceso mayor, aunque adquiere relevancia ya que es una guía oficial de la estructura institucionalizada de la enseñanza, y es allí donde “se explicitan y legitiman las intenciones para la enseñanza práctica por cuanto esas convenciones escritas son atribuciones con asignaciones financieras y de recursos y el trabajo y los beneficios escalafonarios asociados” (Goodson, 2003, p. 46).

El curriculum regionalizado está inserto en el marco de la regionalización educativa, entendiendo a ésta como un proceso de conducción, planeamiento y administración de la educación en el cual se delimitan espacios geográficos de acuerdo con distintos indicadores socioestructurales y educativos con la finalidad de brindar un servicio que satisfaga eficientemente una cobertura relevante de escolarización; atienda las necesidades, intereses y aspiraciones de las comunidades que integran las diferentes regiones y promueva canales de participación de ellas en el quehacer educativo (Lucarelli, 1993, p. 44).

La regionalización es considerada como adecuación curricular, esto es, como una actividad de planeamiento que basada en un plan macrocurricular, elabora lineamientos, objetivos y estrategias de aprendizaje, que tiene por fuentes la realidad estructural y educativa de la región o comunidad.

Elisa Lucarelli (1993) plantea tres tipos de fuentes que permiten regionalizar el currículum: a) el diseño curricular jurisdiccional; b) el conocimiento de la realidad estructural de la región; y c) el conocimiento de las instituciones educativas de la región. La producción de conocimiento respecto de estos tres puntos deberá basarse en la participación plural de los distintos actores involucrados en la educación regional, aunque como señalamos, para la concreción de este proceso debe existir un grupo responsable, ya que si no se corre el riesgo de caer en un puro asambleísmo, que suele desembocar en el abandono de la mayoría de los participantes y en la apropiación e imposición de un proyecto elaborado pseudoparticipativamente.

Los procesos de regionalización implican transformaciones sustentadas en grandes propósitos, cuyos objetivos manifiestos son generar mayor participación local y mejorar la eficacia del sistema educativo. Sin embargo, esto no siempre se logra y cuando esto sucede desde una visión reduccionista la explicación que surge es que las deficiencias están en la implementación.

Desde una perspectiva más amplia del problema deberá analizarse la dinámica de los distintos actores involucrados en la construcción curricular, en la que se hace necesario analizar cómo fueron aceptadas o resistidas estas propuestas por los distintos grupos de poder que se mueven en el escenario nacional, provincial o regional. Cabe mencionar como un eje de conflicto en este tipo de procesos a la tensión entre dos polos: la uniformidad cultural y el particularismo regional.

El currículum, siguiendo a Elsie Rockwell (1986) cobra vida en la escuela, se materializa en la experiencia cotidiana, la que se encuentra fuertemente surcada por tradiciones institucionales, historias y matrices de formación docente, contextos y tramas de sentido que se tejen en el devenir de las prácticas, y en las expectativas sociales y familiares.

Desde una perspectiva socio-pedagógica, el currículum, junto con la pedagogía y la evaluación, constituyen, según Bernstein (1993), sistemas de mensajes que integran la estructura del dispositivo pedagógico de la transmisión cultural. El currículum, en tanto sistema de mensaje, genera efectos sobre la construcción de la subjetividad en la medida que la inmersión prolongada en un determinado código promueve una apropiación singular de los saberes culturales, creando en los sujetos significados específicos que aportan a la formación de la conciencia. De este modo, el currículum distribuye y clasifica quiénes tendrán acceso a qué tipo de bienes culturales y quiénes no.

La caracterización del saber y del currículum como un territorio cuestionado y de lucha por hegemonía, visibiliza el involucramiento de la educación y del propio currículum en la construcción del “otro” y de la alteridad. El currículum corporifica un ‘conocimiento oficial’ (científico, artístico, social), el cual expresa el punto de vista de los grupos sociales dominantes, en términos de clase, género, etnia, nación:

La educación, el currículo y la pedagogía están comprometidos en una lucha alrededor de significados. Estos significados, que expresan el punto de vista de los grupos dominantes, son poco frecuentemente disputados y cuestionados por personas y grupos socialmente subordinados. Las representaciones y las narrativas contenidas en el currículo privilegian los significados, la cultura y el punto de vista de los grupos raciales y étnicos dominantes (da Silva, 1997, p.73).

Siguiendo nuevamente a Bernstein(1993), el conocimiento escolar no se origina en la escuela, sino que transita por diferentes contextos y asume formas y sentidos singulares. Estos son: el contexto primario o de producción de los saberes culturales; el contexto de la re-contextualización donde se elabora el currículum oficial y los textos de enseñanza y el contexto secundario o de transmisión de saberes. Cada contexto expresa un campo de lucha por el control simbólico de la producción y reproducción del conocimiento, y en este sentido, la disputa se convierte en el rasgo común a los tres contextos. La diferencia se advierte en el que se disputa.

En el contexto primario, las “batallas” entre grupos de intereses y comunidades científicas ponen en tensión la legitimidad de los enfoques teóricos y epistemológicos, la agenda de temas de investigación, la definición de prioridades en la asignación de recursos, entre otras cuestiones. Estas disputas se definen históricamente de acuerdo con las relaciones de fuerza que dichos grupos manifiestan en el campo académico. En cambio, en el contexto de re- contextualización – las instancias de gobierno de la educación donde se elabora efectivamente el texto curricular -, los conflictos entre los grupos que representan perspectivas disímiles en los diferentes dominios de saber, finalmente se condensan en una versión legítima - el currículum prescripto - que expresa la síntesis alcanzada del proyecto público acordado para ser transmitido en las escuelas.

Por último, el contexto secundario, la institución donde se materializa la transmisión de saberes. Aquí también se generan disputas entre identidades, valores e intereses variables en torno a qué y cómo enseñar. Por esto, las redefiniciones y resignificaciones del saber configuran una pluralidad de miradas y puntos de vista que coexisten en las escuelas. Por esto mismo, cuando la cuestión curricular se pone en el centro del debate institucional, y más aún, si se persigue el propósito de construir un proyecto formativo consensuado y articulado, esta multiplicidad y heterogeneidad se hace visible y gravita en el rumbo de los acuerdos.

Si se entiende el currículum como un territorio cuestionado, da Silva (1997) afirma que es posible y útil adoptar la metáfora del colonialismo/poscolonialismo para sintetizar todos los procesos de construcción de posiciones dominantes/dominadas a través del conocimiento en él corporizado: el currículo es un territorio colonizado. Tomando los aportes de Michael Apple (1996), es posible afirmar que son los materiales existentes la materia prima de la cual los significados, las visiones y las representaciones dominantes puedan ser cuestionadas, desafiadas y resistidas, por lo tanto es necesario “buscar intersticios para introducir otros significados y representaciones en momentos y lugares muy ‘modestos’, prosaicos y cotidianos” (da Silva, 1997, p. 74).

TRANSFORMACIONES EN LA POLÍTICA CURRICULAR JURISDICCIONAL

Con la sanción de la Ley de Educación Provincial Nº 2511 en el año 2009, se inicia un nuevo proceso de transformación del Sistema Educativo en la provincia de La Pampa. Entre el año 2010 y 2013, se establece una apertura hacia diferentes espacios y organizaciones que habían participado en la construcción del borrador de la Ley Provincial, para que formen parte de los procesos de renovación curricular que debían realizarse de cara a los cambios en los niveles y modalidades del sistema educativo provincial. Como parte del conjunto de responsabilidades que el Estado mantiene a su cargo, la Ley establece:

El Ministerio de Cultura y Educación prescribirá los contenidos educativos a enseñar, social y científicamente pertinentes mediante los diseños curriculares y documentos de desarrollo curricular para cada nivel y/o modalidad, en el marco de lo establecido en la presente Ley y los acuerdos alcanzados en el

Consejo Federal de Educación. Los Diseños Curriculares serán revisados periódicamente por la dependencia específica (Ley 2511, 2009, art. 109).

Uno de los cambios más importantes que la Ley 2511 introdujo fue la ampliación de la escolaridad obligatoria en la provincia de La Pampa. Los ex Terceros Ciclos de la Educación General Básica¹⁴ se transformaron en el Ciclo Básico del nuevo secundario y se sumaron a la creación de nuevos primeros años donde no existían (ex Polimodales). La educación secundaria obligatoria pampeana se fue configurando de manera acompañada con la puesta en marcha de la Ley Provincial de Educación, a partir de diversas normativas y, como nos interesa en este apartado, especialmente en la elaboración, validación e implementación de su estructura curricular. Por ejemplo, a nivel nacional la Resolución N° 84/09 del Consejo Federal de Educación (Lineamientos Políticos y Estratégicos para la Educación Secundaria Obligatoria); Resolución N° 93/09 del Consejo Federal de Educación (Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la Educación Obligatoria); Resolución N° 103/10 del Consejo Federal de Educación (Propuestas para la inclusión y/o regularización de las trayectorias escolares en la educación secundaria).

A nivel del Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de La Pampa: Resolución Ministerial N° 660/13: "Sistema de Evaluación, Calificación, Acreditación y Promoción de los Alumnos y Alumnas de los establecimientos de la Educación Secundaria Obligatoria"; Resolución Ministerial N° 1496/14: "Programa de Inclusión Educativa Vos Podés"; Resolución Ministerial N° 1145/12: "Protocolo para el Tratamiento del ausentismo escolar a Nivel Institucional"; Resolución Ministerial N° 955/11: "Sentidos, orientaciones y regulaciones sobre la Convivencia en las Escuelas" y "Pautas generales para la elaboración de Acuerdos Escolares de Convivencia"; Resolución Ministerial N° 1451/11: "La Organización en las Instituciones de la Educación Secundaria: Cargos y Funciones"; Resolución Ministerial N° 1152/14: "Programa Escuela de Verano- Provincia de La Pampa.

¹⁴ Hacia fines de la década de 1990, con las reformas introducidas por la Ley Federal de Educación, la provincia de La Pampa adoptó la organización de la educación general básica obligatoria en tres ciclos: 1º ciclo: 1º, 2º y 3º año; 2º Ciclo: 4º, 5º y 6º año; y 3º Ciclo: 7º, 8º y 9º año. En el caso del tercer ciclo, este funcionaba, generalmente, como un anexo de la escuela primaria o bien como Unidades Educativas que albergaban exclusivamente los últimos tres años de la EGB obligatoria. Luego, en un nivel posterior denominado Polimodal, existía 3 años más no obligatorio de escolaridad que completaban el nivel medio.

Así, se definió una extensión de seis (6) años para la educación secundaria común y siete (7) años para la educación secundaria en la modalidad técnico profesional. Las cajas curriculares se renovaron en el Ciclo Básico a partir de definiciones jurisdiccionales en clave de lo establecido por los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP), que ya estaban vigentes desde 2004. Por su parte, el Ciclo Orientado hizo lo mismo a partir de los marcos de referencia aprobados en el Consejo Federal de Educación y de las opciones que se presentaban según los lineamientos de la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 180/12.

Al respecto del trabajo con los NAP, la provincia de La Pampa participó en el proceso de construcción de los mismos y acompañó, a partir de diversas acciones, la lectura de los mismos desde el área de Desarrollo Curricular del Ministerio de Educación provincial. En relación al sentido del trabajo con los NAP, Adela Coria afirma que podría considerarse como una de las herramientas para aportar a superar la fragmentación y las desigualdades escolares diagnosticadas, se sostuvo la necesidad de garantizar un “piso común de saberes” a través de la aprobación de lo que se denominaron “Núcleos de aprendizajes Prioritarios-NAP-”, que, como también se diagnosticó, no se habían garantizado vía el arduo trabajo de cambios curriculares y jurisdiccionales (Coria, 2012, p. 12.)

Los procesos de revisión de los diseños curriculares se organizaron desde el área de Desarrollo Curricular de la Dirección General de Planeamiento, Evaluación y Control de Gestión de la Subsecretaría de Coordinación del Ministerio de Cultura y Educación a partir del año 2009. Las diversas comisiones curriculares se conformaron con especialistas, docentes en ejercicio y técnicos del área de Desarrollo Curricular que iniciaron un proceso de construcción de los nuevos diseños considerando la necesaria transformación de lo que suponía la vieja estructura de los ex terceros ciclos y polimodales.

La elaboración de los diseños curriculares implicó mesas de trabajo con diversos actores del sistema, incluidos coordinadores de área y nivel, docentes en ejercicio, representantes de los gremios (Unión de Trabajadores de la Educación de La Pampa y Sindicato Argentino de Docentes Privado La Pampa), especialista y formadores de la carrera Profesorado en Historia de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa¹⁵.

¹⁵ La Universidad Nacional de La Pampa es la única institución formadora de profesores de nivel secundario y superior en historia. En las mesas de validación de los materiales curriculares de 1º año de la Educación Secundaria se incluyeron a representantes de los Institutos Superiores de Formación Docente con incidencia en los

Las discusiones que se presentaron plantearon diversas aristas donde, fundamentalmente los cambios introducidos marcaban algunos puntos de tensión con las posturas disciplinares más tradicionales, como fue el caso de los materiales para el espacio curricular historia.

Los materiales curriculares de historia (al igual que el resto de los espacios curriculares que integran la estructura curricular) fueron aprobados por Resolución del Ministerio de Cultura y Educación N° 438/10 para el ciclo básico; y N° 1364/13, 1498/14 y 1583/14 para el ciclo orientado. Estos materiales curriculares complementaron las estructuras curriculares aprobadas por Resolución del Ministerio de Cultura y Educación N° 513/11 y 1272/12 para el ciclo básico y orientado respectivamente.

La educación secundaria común se organizó en tres años correspondientes al Ciclo Básico y tres años del Ciclo Orientado. Las orientaciones de este último por las que la jurisdicción optó fueron las siguientes: Agrario; Arte (artes visuales, danza, música, teatro); Ciencias Naturales; Ciencias Sociales y Humanidades; Comunicación; Economía y Administración; Educación Física; Informática; Lenguas; y Turismo. Las diez (10) opciones responden a la educación secundaria común y completan el ciclo para la obtención del título de Bachiller en alguna de las orientaciones mencionadas.

Por su parte, la educación secundaria en la modalidad técnico profesional, consta de un Ciclo Básico común de tres (3) años de duración y un Ciclo Orientado de cuatro (4). El Ciclo Orientado está acompañado de las siguientes instancias de formación profesional: Maestro mayor de obras; Técnico en automotor; Técnico en equipos e instalaciones electromecánicas; Técnico en informática profesional y personal; Técnico en mecanización agropecuaria; y Técnico en producción agropecuaria.

Particularmente en el caso de las cajas curriculares de la educación secundaria común, se elaboraron a partir del reconocimiento de dos campos de formación: general y específica. El primero incluye las asignaturas comunes a todas las orientaciones, mientras que el segundo define aquellas que son puntuales de la orientación.

profesorados de educación primaria por su concurrencia en título para el primer año de la educación secundaria obligatoria. Esto implica que pueden acceder a horas cátedra con título docente para todos los espacios curriculares de primer año de la educación secundaria.

En el caso de las disciplinas que tradicionalmente ocuparon el campo de la formación general, se produjeron algunos ajustes en relación a las cargas horarias, ubicación en el año de escolaridad y se realizó una revisión de los enfoques de enseñanza (para todas las disciplinas) en clave de los nuevos marcos normativos y, fundamentalmente, de entender a la educación como un derecho para todos los alumnos. En las específicas se extendieron la historia y la geografía y se incorporaron otras que complementan la dimensión socio-cultural que la orientación en Ciencias Sociales y Humanidades intentó establecer.

Una pregunta que surgió del análisis de los diseños curriculares de Historia fue acerca de la participación en la construcción del currículum de los pueblos originarios y cómo se expresó (si es que la hubo) en el enunciado discursivo del mismo. En función de los sectores que participaron, por ejemplo, pensar algunas demandas históricas que fueron incluidas y otras que siguen como pendientes, en tanto tratamiento desde la interculturalidad, y no solo desde la enunciación de intencionalidades.

En este punto, la Ley 2511 expresa que es el Ministerio de Cultura y Educación quien considerará en los Diseños Curriculares los contenidos comunes establecidos por la Ley de Educación Nacional, los acuerdos establecidos por el Consejo Federal de Educación en el marco de la legislación vigente.

En este proceso el Estado articulará acciones y estrategias para consensuar y elaborar los materiales curriculares que, tal lo expresado en el artículo 115, deberán formar parte de los contenidos curriculares en todas las escuelas del Sistema Educativo Provincial: el fortalecimiento de la perspectiva regional, particularmente de la región del Mercosur, en el marco de la construcción de una identidad nacional abierta, respetuosa de la diversidad (Ley 2511, 2009, art 115 inc. a); y el conocimiento y respeto por la cultura de los pueblos indígenas de la Provincia y sus derechos (Ley 2511, 2009, art 115 inc. e).

Estos contenidos que se deben incluir en los diseños para su tratamiento escolar quedan expresados en el texto de la Ley como conocimientos y contenidos por fuera de lo establecido, en una especie de mención, por momentos forzada como se analiza en las secciones siguientes, cuyo objetivo pareciera la reparación histórica del pasado. Al respecto, Mariel Cremonesi y Mariel Cappannini afirman que muchas veces:

“se intenta imponer, en el plano discursivo, la interculturalidad como política educativa en una institución característica de la modernidad, basada en relaciones sociales propias de su mandato histórico fundacional: relaciones estereotipadas, rígidas, fijas y racistas” (Cremonesi y Cappannini, 2009, p. 160).

LOS DISEÑOS CURRICULARES PARA EL ESPACIO HISTORIA

La historia, en tanto disciplina que compone el campo de la formación general, ocupa, junto a otras disciplinas del área de las Ciencias Sociales como la geografía, un lugar importante en términos de horas efectivas frente a la totalidad que cada año de escolaridad propone. La carga horaria en el Ciclo Básico es de 3 horas cátedra para primero, segundo y tercer año (9 horas en total), mientras que en el Ciclo Orientado, las horas pueden variar en función de las orientaciones (11 horas para las orientaciones de Ciencias Sociales y Humanidades y de Turismo, y 7 horas para el resto de las orientaciones).

La historia es una de las ciencias sociales que tiene por objeto de estudio la realidad social, producto de un proceso histórico en un espacio y en un tiempo determinado y está en permanente construcción. Es un objeto amplio y complejo ya que la misma es multifacética, diversa y desigual porque se observa y juzga el mundo según las experiencias personales. De esta manera, se involucran como objeto, puede ser cambiante y conflictiva (Siede, 2012).

Esta disciplina se ha ido transformándose durante el siglo XX ya que fue tomando conceptos, categorías, técnicas, métodos de análisis e investigación de otras disciplinas. Dicha interacción ha permitido estudiar y definir los campos específicos dentro de la realidad histórica: económico, social, político y las mentalidades, facilitando la etapa de conocimiento, teniendo presente las distintas partes y procesos que se desarrollan y se relacionan entre sí.

Es por ello, que las ciencias sociales se rigen por conceptos y principios explicativos que intentan explicar o comprender aquello que se estudia. Algunos autores como Pilar Benejam (1999) los denominan conceptos transdisciplinares o conceptos claves paradigmáticos porque posibilitan el abordaje de las diferentes disciplinas que integran las Ciencias Sociales, organizan el enfoque de su enseñanza y el análisis de la realidad social a través del estudio de su complejidad.

Esta disciplina ha desarrollado construcciones teóricas para organizar su campo de conocimiento, el tiempo histórico según Varela (2009) es un megaconcepto, un constructo sociocultural necesario para explicar y comprender los cambios y las permanencias en el devenir histórico, está compuesto por diversas categorías relacionadas entre sí. De esta manera, aparece una relación dialéctica entre el pasado, presente y futuro dando cuenta de existencia de las causas y consecuencias de los procesos históricos a lo largo del tiempo.

También se relaciona con las nociones de cambio y permanencia ya que cada sociedad en el desarrollo de sus diversos planos (relaciones políticas, sociales y económicas, relación con el ambiente, concepciones, tecnología, etc.) produce cambios que afectarán a todos o alguno de ellos con mayor o menor intensidad, tienen sentido y son explicados y ordenados a partir del tiempo. Cada sociedad tiene su propio ritmo evolutivo y el mismo depende de las interacciones que se establezcan entre los diversos planos sociales, algunos serán más permeables al cambio, otros lo resistirán y aparecerán como constantes inalterables a las transformaciones que se producen a su alrededor. Esta dinámica, la complejidad y el conflicto inherente a los procesos históricos posibilitan el movimiento de la historia.

Otra noción que compone el tiempo histórico es la multicausalidad denota que la explicación de los hechos sociales puede estar dada a partir de un sinnúmero de causas, de la complejidad de relaciones que se establecen entre las diversas variables (económico, político, ideológico, social, cultural); el accionar o no de protagonistas históricos, de los condicionamientos establecidos a nivel internacional en determinado contexto histórico-social; entre otros. De esta manera, se logra comprender los cambios, movimientos y complejidades propias de las sociedades.

La Historia es un campo complejo en constante transformación y revisión. Los tiempos presentes plantean nuevos desafíos y en este sentido la Historia aporta una forma distinta de pensar el pasado, un pasado que adquiere relevancia a partir de un presente que intenta explicarlo y un presente que puede ser pensado históricamente. Sólo una Historia al servicio del presente puede cumplir una función social.

El material curricular del espacio curricular Historia del Ciclo Básico y Orientado de la educación secundaria incluye la fundamentación que da cuenta el enfoque y marco teórico, los objetivos generales explicitando las intencionalidades que se persiguen para el aprendizaje, los ejes que estructuran, los saberes seleccionados para cada año y las orientaciones didácticas desarrolladas por ciclo.

Con el fin de organizar los saberes a enseñar y aprender se han establecido ejes respondiendo a un proceso de diferenciación e integración progresivo y flexible dentro de cada ciclo. Además, se mantiene coherencia y articulación con los ciclos anteriores y posteriores.

LA ALTERIDADES INDÍGENAS EN LA HISTORIA ENSEÑADA

La propuesta del diseño curricular (para ambos ciclos), presenta unos apartados donde propone sugerencias para trabajar cada saber. Por ejemplo indica que se debe tener en cuenta la complejidad y los conflictos de los procesos sociales que ayudan a comprender los cambios y las transformaciones permanentes y que el abordaje de la enseñanza se plantea desde conceptos claves a partir de los conocimientos previos de los alumnos, la interacción de saberes que poseen y los nuevos favorecen la construcción de ideas.

Se afirma que “La enseñanza de la historia permite dar respuestas a algunos interrogantes y brinda herramientas para interpretar el presente; otorgándole destrezas del historiador y del científico social” (Resol. Nº 1583/14, 2014, p. 7). Es por ello, que al finalizar el material de cada ciclo, se desarrollan las orientaciones didácticas teniendo como propósito guiar al docente en relación con la toma de decisiones al momento de enseñar.

En el apartado de orientaciones, se afirma que “se pretende que a través de la investigación se articule estrategias de enseñanza e intervenir para estimular al alumno aprendizajes a partir de sus interrogantes” (Resol. Nº 438/10, 2010, p. 30). Para ello, se recomienda al docente diseñar actividades que interrelacionen información proveniente de distintas fuentes como testimonios escritos, fuentes estadísticas, imágenes y la periodización. Una estrategia didáctica que se destaca es el estudio de caso porque permite delimitar el análisis de un tema o problema. De esta manera, los alumnos podrán trabajar buscando construir las explicaciones multicausales, las relaciones entre las diferentes dimensiones, identificar los actores sociales, los conflictos de la realidad social.

ENUNCIADOS DE LA HISTORIA: DISPUTAS Y PENDIENTES

Para primer año del Ciclo Básico, se establecieron los ejes la sociedad neolítica, las sociedades del Antiguo Cercano Oriente, de la Antigüedad clásica y la sociedad feudoburguesa. Para segundo año, las sociedades indígenas americanas, la sociedad del occidente europeo, la sociedad hispanoamericana y los movimientos independentistas hispanoamericanos. Para cada una de esas sociedades se trabajan saberes vinculados a la organización sociopolítica y cultural a través del tiempo particularmente la producción de excedente y la distribución de bienes materiales y culturales. En tercer año, se profundiza las transformaciones políticas, económicas y sociales a partir del proceso de independencia y el proceso de construcción y consolidación del Estado argentino vinculado a contexto mundial.

Para el Ciclo Orientado se aborda de una manera progresiva el proceso histórico mundial del siglo XX, América Latina y con especial énfasis en la Argentina. En los primeros años en la Historia I, se trata de comprender la situación del mundo capitalista actual a través de la crisis del liberalismo y el surgimiento de las nuevas concepciones sociales y políticas como también el inicio y el impacto de la globalización neoliberal. Luego en la Historia II se profundiza dichos procesos históricos en América Latina y Argentina del siglo XX y principios del XXI. Se trabaja la construcción del estado de bienestar, los populismos y el surgimiento de movimientos socioculturales, la organización obrera como forma de resistencia al poder político económico.

Para sexto año, en la Historia III se aborda el proceso histórico de la historia reciente argentina haciendo hincapié en la lucha por la democracia durante el periodo de inestabilidad política entre 1955 y 1976, el golpe de estado del 1976 y el terrorismo de estado como plan sistemático para disciplinar a la sociedad. Por último, se realiza un análisis de las transformaciones en la economía, la sociedad, la cultura y el rol de estado entre 1983 y 2007. Tal como lo expresa el diseño curricular para Historia, “los saberes seleccionados del Ciclo Orientado permitirán a los alumnos pensar las problemáticas de la historia contemporánea de Argentina en el marco de la historia de América Latina”.

EL CICLO BÁSICO

En el Ciclo Básico de la Educación Secundaria, se menciona y propone curricularmente el abordaje de los pueblos indígenas en el segundo año.

En el apartado sobre saberes seleccionados del Diseño Curricular para Segundo Año (Resol. N° 438/10, 2010, p. 11), el eje se denomina Las sociedades indígenas americanas, la producción de excedente y la distribución de bienes materiales y culturales. En este eje el saber que se propone es:

El análisis de las formas de organización de las sociedades indígenas americanas en relación con la organización de los trabajos, la distribución del excedente, la jerarquización social, la legitimación a través del culto y de los sistemas de creencias, a partir del tratamiento y comparación de al menos dos casos.

La centralidad del abordaje de los pueblos indígenas está puesta en las prácticas que desarrollaban integrando sus dimensiones cultural, económica, social y política. En clave de la lectura del currículum, este saber supone:

Caracterizar la organización socio-económica de las comunidades indígenas en relación a la tributación a partir del análisis de la relación de parentesco y Relacionar la acumulación de excedente, la jerarquización social y la legitimación del poder a partir del análisis de los principios de reciprocidad y redistribución.

En el enunciado del saber y los alcances del mismo, es posible advertir algunas cristalizaciones que, en palabras de Aníbal Quijano, refieren a la colonialidad del poder. Pareciera persistir una mirada de lo indígena como una “identidad de las poblaciones aborígenes colonizadas: ‘indios’.” (Quijano, 2000, p. 120). La distribución de identidades fundamentó la posterior clasificación social de la población de América y, dependiendo de las necesidades del poder de cada período, las distintas formas de explotación y de control del trabajo y las relaciones de género.

Se advierte además, hacia el final del enunciado, la sugerencia de “tratamiento y comparación de al menos dos casos” refiriéndose a los pueblos originarios.

En este sentido, Restrepo afirma que en el estudio de las identidades “no hay que perder de vista la singularidad, la relevancia de lo particular, de la diferencia atentos a no caer en el riesgo de fabricar exotismos o comunitarismos forzados” (2007, p. 32). Si bien no se profundizó en el análisis de otros documentos referidos a las propuestas de enseñanza de estas temáticas, suelen sugerirse el trabajo con, por ejemplo, una organización estatal (Aztecas o Incas) y una organización simple como los Ranqueles. Esto, generalmente, termina dotando de características generales a los pueblos que, por su clasificación (simples-complejos / nómades-sedentarios, entre otras), pareciera tienen comportamientos, prácticas, tradiciones, saberes y otras características ‘similares’ entre sí, perdiéndose en cierta manera, la identidad, que cada pueblo tiene.

En otro apartado de los Materiales Curriculares para el mismo año, el eje se denomina La sociedad hispanoamericana, la construcción de la red urbana y la organización de la mano de obra en función de la acumulación de excedentes y distribución de bienes materiales y culturales. El saber propuesto en este caso es:

La comprensión de los procesos de conquista y colonización europea en América, enfatizando el impacto sobre las sociedades indígenas y en las variadas relaciones (resistencias, cooptaciones, alianzas) que estas establecieron con los conquistadores.

En relación a este saber enunciado, esto supone:

Reconocer el proceso de aculturación sobre el imaginario indígena desde las políticas del Estado y el rol de la Iglesia; Comprender la ruptura de los principios de reciprocidad y redistribución a partir del análisis de la alianza entre los jefes de las comunidades y los españoles; Comprender la apropiación indígena de los mecanismos del poder dominante y la construcción de las formas de resistencia cultural.

Una vez más, aparece en el enunciado curricular un fuerte planteo desde la mirada ‘europea’ de la historia, sobre todo considerando que el estudio de las sociedades indígenas se realiza siempre ‘en relación’ al poder de los españoles sobre los pueblos originarios. En relación a esto, Zulma Palermo propone reflexionar sobre el diseño de las cartografías, en tanto que “siempre localizan el centro del mundo en el lugar desde el que se inscriben, dejando en su márgenes o volviendo inexistentes a aquellos de los que se

perciben distantes y distintas, dejando así en evidencia las relaciones geopolíticas del poder” (2014, p. 70). En este sentido, pareciera que lo prescripto curricularmente solo se enuncia en términos de relación entre culturales o adscripciones identitarias fijas o ya definidas, dejando de lado los efectos de frontera (Grimson, 2011), es decir la productividad más que la conectividad del vínculo.

Finalmente, el último saber donde aparecen mencionados los pueblos indígenas es el referido a la etapa colonial en los Materiales Curriculares (2010, p. 13) para segundo año donde se expresa:

El análisis de los cambios del sistema colonial hispanoamericano, teniendo en cuenta, particularmente, la organización de la producción minera, el sistema monopólico y las relaciones sociales, económicas, políticas y culturales que sustentan el vínculo colonial.

El conjunto de alcances vinculados a este saber son:

Interpretar la explotación minera como motor del sistema económico colonial a partir del análisis del funcionamiento de la minería potosina; Relacionar la producción con la organización del trabajo indígena a partir del análisis de la economía colonial; Comprender la función del cabildo y el rol de los vecinos en la administración y el control del mundo urbano; Analizar los vínculos socio culturales a partir del proceso de mestizaje; y Analizar las rebeliones indígenas del siglo XVII y XVIII como consecuencia de la subordinación impuesta por los españoles.

En general, el enunciado permite advertir que los indígenas solo quedan relegados a tareas vinculadas con la organización del trabajo, procesos de mestizaje (para dar explicación a la organización social por castas durante el período colonial) y a las rebeliones (como único momento cuestionador del orden español). La disrupción de lo indígena en la organización colonial, en general, queda plasmada como una situación de desorden y desobediencia al control impuesto por los españoles. En este caso, por ejemplo, el estudio de los procesos de rebelión indígena como forma de resistencia en los siglos XVII y XVIII queda casi en un margen de enunciación, puesto que tiene mucho más peso el funcionamiento imperial español en América.

En los distintos países, las relaciones entre distintos grupos culturales tienen una trayectoria histórica desde antes de la Colonia hasta el presente, la cual fue y es "(...) muchas veces conflictiva, caracterizada tanto por relaciones de poder, control y cambio cultural, desequilibrios sociales, económicos y geográficos, racismo, discriminación y resistencia como también por procesos de mestizaje, campesinización y homogeneización" (Walsh, 2005, p. 32).

EL CICLO ORIENTADO

En el caso de los Materiales Curriculares para Historia – Ciclo Orientado de la Educación secundaria (2013, 2014), la mención de los pueblos originarios se realiza de forma general y casi exclusiva en el Eje: Conocer los principales movimientos sociales, obreros y estudiantiles en el marco de los cambios culturales e ideológicos. Al pie de página se aclara lo siguiente:

Se sugiere trabajar con algunas problemáticas que permitan el análisis en diferentes escalas y que puedan atravesar la realidad regional, nacional y latinoamericana, por ejemplo: La cuestión indígena en la actualidad; los movimientos sindicales; las protestas piqueteras; etc. (Resol. 1364/13, 2013, p. 18).

Esto refleja una mayor apertura para considerar el trabajo en clave de las propuestas pero también cierta ambigüedad ya que queda sujeto a la formación y postura de cada docente el tratamiento de las temáticas que se seleccionen. El resto de enunciados y saberes refiere a la historia más clásica de Argentina y América Latina (exceptuando Historia I del ciclo orientado que es exclusivamente historia europea del siglo XX).

La ausencia enunciativa de forma explícita de la alteridad indígena en el ciclo orientado, permite advertir una cristalización, de la memoria histórica argentina. En general, esta memoria, vinculó su devenir a la población venida de Europa sustentando la construcción simbólica de un país blanco, de origen europeo y sin indígenas (Quijada, Bernard y Schneider, 2000; Tamagno, 2001). A la supuesta pero no real desaparición física de estas poblaciones le incorporó la desaparición simbólica. Las distintas modalidades de conquista europea de territorios, hombres y recursos, llevados a cabo durante varios siglos, incidieron en las posibilidades de considerar en distinta medida la cultura material y simbólica de los "otros" (Ramos, 2009).

Este proceso ideológico es complejo, cuyo “éxito” fue relativamente importante, es hoy revisado y cuestionado, particularmente porque es una construcción que mantiene vigencia. Teresa Artieda afirma que el estudio de los discursos educativos “contribuye a comprender, develar y desmontar la intervención de la escuela en tal proceso de invisibilización de importantes grupos de ciudadanos de este territorio” (Artieda, 2006, p. 107), cuestión esencial para una perspectiva intercultural en educación.

El análisis curricular permite problematizar sobre diversas aristas, especialmente aquellas vinculadas al poder pensar una pedagogía en clave decolonial en tanto implica la comprensión crítica de la historia, el reposicionamiento de prácticas educativas de naturaleza emancipatoria y el descentramiento de la perspectiva epistémica colonial (Díaz, 2010).

En general, podríamos afirmar que los saberes explicitados, si bien representan un cambio importante en tanto aparece el planteo de la alteridad indígena como parte de las prescripciones curriculares para la educación secundaria, es necesario profundizar en la tarea reflexiva y compartida de (re) pensar si efectivamente responden a saberes escolares con sentido para los y las estudiantes. Estos conocimientos deben advertirse como no dogmáticos, a partir de su concepción como el resultado de la actividad humana histórica, relativos, imperfectos e incompletos, de los que se puede (y debe) dudar, y en cuya construcción hay que participar (Hillert, 2015).

CONSIDERACIONES FINALES

De lo analizado hasta aquí, es posible advertir varias cuestiones que, más allá de respuestas parciales a las preguntas iniciales, abren la posibilidad de nuevos interrogantes. Es evidente que existe una intencionalidad, al menos en el discurso educativo oficial, de una nueva forma de presentar los contenidos, ahora denominados saberes, y su selección / organización / secuenciación, que permiten pensar en posibles formatos de trabajo y programación de la enseñanza con aportes interdisciplinarios, considerando la posibilidad paulatina de una mirada no solo en el texto curricular sino en la práctica pedagógica de una integralidad del curriculum.

La Historia, en tanto campo complejo en constante transformación y revisión, aporta desde los nuevos enfoques formas distintas de pensar, cuestionar y deconstruir el pasado, un pasado que adquiere relevancia a partir de un presente que intenta explicarlo y un presente que puede ser pensado históricamente. Sólo una Historia al servicio del presente puede cumplir una función social, y, en clave de una perspectiva intercultural, debe ser, indefectiblemente pensada con “otros”.

Del análisis de los diseños curriculares de Historia, pareciera que la idea que se sostiene a lo largo de los mismos es la del respeto por la diversidad cultural y la valoración de las diversas manifestaciones culturales. Estos enunciados son avances importantes pero subyace, en concordancia con la Ley 2511, la idea de un objetivo ‘reparador de los daños causados en el pasado’. En general se pretende conocer acerca de las formas de vida, valores y creencias de las personas que pertenecen a determinados grupos culturales, lo cual refuerza la idea de observar e interpretar las palabras y acciones de los demás siempre desde la visión propia (aún cuando se especifica ‘respetando’). Esto, en ocasiones, suele dar por resultado que la concepción de cultura sea estática y homogénea, describiendo la realidad como multicultural y no intercultural.

La inclusión de la interculturalidad en el currículum se podría enmarcar en lo que Banks (1997) denomina el enfoque de las contribuciones o enfoque aditivo, el cual, sin ser el escenario ideal, “puede ser el primer paso para llegar a un enfoque que promueva una reorganización del currículum en la medida en que provoque un descentramiento del punto de vista latente en el mismo” (Banks, 1997, p. 207).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Apple, Michael (1996) *Política cultural y educación*. Madrid: Ediciones Morata.

Artieda, Teresa (2006) *Lecturas escolares sobre los indígenas en dictadura y en democracia (1976-2000)*. En Kaufmann, Carolina (Dir.) *Dictadura y educación. Tomo 3: Los textos escolares en la historia argentina reciente*. Buenos Aires: Miño & Dávila Editores, 105-148.

Banks, James (1997) *Educating Citizens in a Multicultural Society. Multicultural Education*, New York: Teachers College Press.

Benejam, Pilar (1997) La selección y secuenciación de los contenidos sociales. En Benejam, Pilar, y Pagés, Joan. *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (Vol. 6). SL: Horsori Editorial, 71-96.

Bernstein, Basil (1993) *La estructura del discurso pedagógico: clase, códigos y control*. Madrid: Ediciones Morata.

Bhabha, Homi (1994) *The Location of Culture*. London and New York: Routledge.

Bourdieu, P. (1996). *Cosas Dichas*. Barcelona: Gedisa.

Buenfil Burgos, Rosa (1993) *Análisis de discurso y educación*. Documentos DIE, 26, México.

Coria, Adela (2012) Entre curriculum y enseñanza. Aristas de un proceso político-pedagógico en la construcción de la política curricular y de enseñanza en Argentina (2004-2007) Miranda, Estela. et al. (Comp.) *Formación de Profesores, Sujetos y Prácticas Educativas*. Convenio CAPG-SPU. 2012. Córdoba: UNC-UNICAMP.

Cremonesi, Mariel y Mariel Cappannini (2009) "La interculturalidad desde la etnografía escolar" en Tamagno, Liliana (coord.) *Pueblos indígenas: Interculturalidad, colonialidad, política*. 1a.ed. Buenos Aires: BIBLOS, 147-163.

Da Silva, Tadeo (1997) Descolonizar el currículum. Estrategias para una pedagogía crítica. En Gentili, Pablo (comp.) *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*, Buenos Aires: Losada.

Díaz, Cristhian (2010) Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula rasa*, 217-233 (13).

Diez, María Laura, Hecht, Ana Carolina, Novaro, Gabriela, y Padawer, Ana (2011) Interculturalidad y educación. Cruces entre la investigación y la gestión. En Novaro, Gabriela (comp.). *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. Buenos Aires: Editorial Biblos, 265-281.

Goodson, Ivor (2003) *Professional knowledge, professional lives*. UK: McGraw-Hill Education.

Grimson, Alejandro (2011) *Los límites de la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Hillert, Flora (2015) Educación democrática y popular en la escuela pública. En Suárez, Daniel *et al.* *Pedagogías críticas en América Latina. Experiencias alternativas de educación popular*. Buenos Aires: Noveduc, 55-98.

Ley, Provincial 2511/2009. Ley de Educación Provincial. 04.09.2009, Santa Rosa.

Lucarelli, Elisa (1993) *Regionalización del curriculum y capacitación docente. Respuestas e interrogantes en la educación básica latinoamericana*. Buenos Aires: Miño & Dávila.

Narvaja de Arnoux, Elvira (2006) *Análisis del discurso: modos de abordar materiales de archivo* (Vol. 4). Santiago: Arcos Editor.

Palermo, Zulma (2014) *Para una pedagogía decolonial*. Buenos Aires: Del Signo.

Piovani, Juan Ignacio (2007) Otras formas de análisis. En Marradi, Alberto, Nélica Archenti y Juan Ignacio Piovani. *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé, 287-298.

Quijada, Mónica; Carmen Bernanrd y Arnd Scheneider (2000) *Homogeneidad y nación. Con un estudio de caso: Argentina, siglos XIX y XX*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Centro de Humanidades.

Quijano, Anibal (2000) Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, Edgardo (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.

Ramos, Mariano (2009) Etnocidio y genocidio: “nosotros” y los “otros”. En Insaurrealde, Mónica (coord.) *Ciencias Sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas*. Buenos Aires, Noveduc, 149-192.

Resolución N° 438/2010 [Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa]

Resolución N° 513/2011 [Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa]

Resolución N° 1272/2012 [Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa]

Resolución N° 1364/2013 [Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa]

Resolución N° 1498/2014 [Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa]

Resolución N° 1583/2014 [Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa]

Restrepo, Eduardo (2007) Identidades: planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio, *Revista Jangwa Pana* N° 5, Julio de 2007, 24-35.

Rockwell, Elsie (1986) La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela, *Memorias del Tercer Seminario Nacional de Investigaciones en Educación*, 15-29.

Rockwell, Elsie (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Siede, Isabelino (coord.) 2012 *Ciencias Sociales en la escuela: criterios y propuestas para la enseñanza*, Buenos Aires: Aique.

Tamagno, L. (2001) *Nam Qom Huetaa na doqshi lma. Los tobas en la casa del hombre blanco. Identidad, memoria y utopía*. Buenos Aires: Ediciones Al Margen.

Varela, Claudia (2009) Discusiones sobre la Historia. En Insaurralde, Mónica (coord.) *Ciencias Sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas*. Buenos Aires: Noveduc, 55-91.

Vasilachis de Gialdino, Irene (1992) El análisis lingüístico en la recolección e interpretación de materiales cualitativos. En Forni, Floreal, María Antonia Gallart e Irene Vasilachis de Gialdino, *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 153-210.

Walsh, Catherine (2005) *La interculturalidad en educación*. Lima: Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural.

ACERCA DEL AUTOR

Profesor adjunto a cargo de Historia de la Educación Argentina e Historia General de la Educación en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa. Director de proyectos de investigación y extensión acreditados en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa. Director y codirector de tesis y becarios de grado y postgrado.