

Refundar la escuela secundaria. Análisis del proceso de reforma curricular en la Provincia de Buenos Aires, Argentina (2007-2011)
Reformar a escola secundária: análise do processo de reforma curricular na Província de Buenos Aires, Argentina (2007-2011)
Refounding the Secondary School: analysis of the curricular reform process in the Province of Buenos Aires, Argentina (2007-2011)

Mara Espasande¹
Henry Cruz²
Daniela D`Ambra³

Resumen

Este trabajo presenta los resultados preliminares de la investigación “La enseñanza de la historia y la geografía latinoamericana y caribeña: descolonización del saber y reconfiguración de identidades territoriales”⁴ cuyo objetivo general fue analizar los imaginarios presentes sobre América Latina y el Caribe en los diseños curriculares (DC) de la escuela secundaria de la Provincia de Buenos Aires. Como punto de partida consideramos necesario estudiar la política pública mediante la cual se impulsó la construcción de los diseños curriculares vigentes, elaborados entre 2007 y 2011, tema que abordaremos en este artículo. El proyecto se enmarca en los postulados teóricos desarrollados por la mexicana Alicia Alaba en torno a la noción de currículum, a partir de los cuales analizamos la reforma curricular realizada entre 2007 y 2011 tomando como fuente principal las entrevistas en profundidad realizadas a funcionarios políticos y equipos técnicos, actores de estructuración formal del currículum de la reforma mencionada.

Palabras clave: Reforma Curricular; Pcia. de Buenos Aires; Ciencias Sociales; Descolonización Cultural

Resumo

Este trabalho apresenta os resultados preliminares da pesquisa “O ensino da história e da geografia da América Latina e do Caribe: descolonização do conhecimento e reconfiguração de identidades territoriais”, cujo objetivo geral foi analisar os imaginários presentes sobre a América Latina e o Caribe nos currículos escolares do ensino médio da Província de Buenos Aires. Como ponto de partida, consideramos necessário estudar a política pública que impulsionou a construção dos currículos atuais, elaborados entre 2007 e 2011, tema que abordaremos neste artigo. O projeto está enquadrado nos postulados teóricos desenvolvidos pela mexicana Alicia Alaba em torno da noção de currículo, a partir dos quais analisamos a reforma curricular realizada entre 2007 e 2011, tendo como principal fonte as entrevistas em profundidade realizadas com funcionários políticos e equipes técnicas, atores da estruturação formal do currículo da referida reforma.

Palavras-chave: Reforma curricular; Província de Buenos Aires; Ciências Sociais; Descolonização Cultural

Abstract

This work presents the preliminary results of the research “Teaching Latin American and Caribbean history and geography: decolonization of knowledge and reconfiguration of territorial identities” whose general objective was to analyze the present imaginaries about Latin America and the Caribbean in curricular designs (DC) of the secondary school of the Province of Buenos. As a starting point, we consider it necessary to study the public policy through which the construction of the current curricular designs, developed between 2007 and 2011, was promoted, a topic that we will address in this article. The project is framed in the theoretical postulates developed by the Mexican Alicia Alaba around the notion of curriculum, from which we analyze the curricular reform carried out between 2007 and 2011 taking as the main source the in-depth interviews carried out with political officials and teams. technicians, actors in the formal structuring of the curriculum of the aforementioned reform.

Keywords: Curriculum Reform; Province of Buenos Aires; Social Sciences; Cultural Decolonization

Introducción

En este trabajo presentamos las conclusiones preliminares del proyecto de investigación en curso “La enseñanza de la historia y la geografía latinoamericana y caribeña: descolonización del saber y reconfiguración de identidades territoriales” donde nos propusimos explorar los imaginarios de América Latina y el Caribe presentes en los diseños curriculares de la Escuela Secundaria de la provincia de Buenos Aires (Argentina). Subyace la pregunta sobre la presencia de una matriz eurocentrada o, por el contrario, de otras vertientes vinculadas al pensamiento latinoamericano descolonizador. Como punto de partida consideramos necesario estudiar la política pública mediante la cual se impulsó la construcción de los diseños curriculares vigentes, elaborados entre 2007 y 2011, tema que abordaremos en el presente artículo.

A partir de la conceptualización de currículum realizada por la mexicana Alicia Alba (1991), buscamos establecer los rasgos centrales del contexto político, social, económico y cultural en el cual se produjo dicha reforma, como parte de la política educativa bonaerense desarrollada en la primera década del siglo XXI. Entendido el currículum como propuesta político-educativa vinculada a los proyectos político-sociales más amplios promovidos por diversos grupos que buscan determinarlo; la autora destaca la necesidad de considerar el contexto social como una dimensión general inherente –aunque no siempre explícita- a un currículum. Esta dimensión, señala Alba, funciona como demarcación de los aspectos esenciales y los límites de un proceso, en este caso, de reforma educativa y curricular.

En este sentido, la Reforma estudiada intentó dar respuestas a la acuciante crisis que vivía la Argentina -y la educación en particular- a partir del estallido social del año 2001. Pero, ¿cómo transitó la provincia de Buenos Aires esta etapa en el campo educativo?, ¿qué políticas públicas se ejecutaron para dar respuesta a la crisis en dicho ámbito?, ¿qué lugar ocupó la reforma curricular -en general y en Ciencias Sociales en particular- en dicho proceso?, serán algunos de los interrogantes a trabajar.

“Reformar la reforma” y la redefinición de los diseños curriculares

Los diseños curriculares de ciencias sociales vigentes en la Pcia. de Buenos Aires fueron elaborados en el marco de la reforma educativa iniciada en 2006, habilitada por la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 que estableció la obligatoriedad de la Educación Secundaria. El carácter obligatorio del nivel determinó la necesidad de la modificación de la estructura escolar en cada de las jurisdicciones educativas de la Argentina y del conjunto de los DC, cambios que se produjeron en el marco de una profunda crisis social y política.

La crisis orgánica que vivió la sociedad argentina durante las postrimerías del siglo XX y el primer lustro del siglo XXI⁵, generó que los diferentes ámbitos de lo público

tuvieran que enfrentar uno de los desafíos institucionales más importante desde la última dictadura cívico militar. En esta coyuntura la provincia de Buenos Aires devino como epicentro de la crisis. El deterioro de los lazos sociales y políticos mostró allí su rostro más duro y trastocó todos los aspectos de la vida social, particularmente el educativo.

Resulta interesante recobrar la lectura que el equipo de gestión realizó retrospectivamente de la crisis del 2001, y la evaluación adelantada por los/as funcionarios/as sobre las dificultades que enfrentaron, y los objetivos de las políticas públicas propuestas para tratar de contener el impacto e iniciar la reconstrucción de un sistema definido como “destruido”. Como agentes responsables de la gestión de respuesta a la crisis desde la esfera educativa, el equipo de funcionarios que integró la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la Provincia de Buenos Aires -desde sus bases técnicas hasta los niveles ejecutivos- nos aporta a través de sus testimonios algunas claves para entender el modo en el que caracterizaron la coyuntura de quiebre. En estas experiencias también están presentes las subjetividades y recorridos personales de los integrantes del equipo, afectados por la incertidumbre de la crisis, y la sensación de encontrarse en el umbral de un cambio de época.

En el trabajo *La política educativa en la Provincia de Buenos Aires, 2001-2005: de la crisis a la gobernabilidad*, Daniel Lauría⁶ recoge la experiencia de aquellos años de gobierno (2017). El autor desglosa los diferentes factores que articulados dieron como consecuencia la crisis de 2001, empezando por la que afectó a la esfera político-institucional. Su análisis ubica el inicio de la crisis varios años antes en la década de 1990, y argumenta que la misma trajo consigo “la transformación y decadencia del Estado y el abandono de sus funciones esenciales como expresión de una voluntad política deliberada” (p. 22). El Estado nacional se desentendió de sus responsabilidades -por ejemplo en materia de salud y educación- y las descargó en las provincias, que no tenían la capacidad económica para solventarlas. Asimismo, se sucedió un proceso agudo de privatización sin un marco legislativo y con magros organismos de control que oficiaran como regulación en la producción y prestación de bienes y servicios que afectaban a lo público. Este proceso se complementó con el achicamiento del Estado que afectó al cuerpo laboral, por medio del ataque a los salarios y el deterioro de las condiciones que llevaba a los retiros voluntarios.⁷

Esta suerte de implosión condujo a la afectación de la esfera política, y entre 2000 y 2001 se expresó en la pérdida total del papel de representatividad y mediación de los intereses de la sociedad que debían cumplir los partidos políticos. El cenit de la crisis se concretó con el abandono de sus funciones por parte de quienes, democráticamente elegidos, debían llevar las riendas del país desde el cargo público.

Para Mario Oporto -quien prologa el trabajo de Lauría e incorporando su experiencia en la gestión- existen dos conceptos fundamentales para entender la reforma

educativa aplicada durante el periodo en la Provincia de Buenos Aires: “governabilidad y crisis”, entendiendo por gobernabilidad “una situación de equilibrio dinámico entre el nivel de las demandas sociales y la capacidad del sistema político para responder a ellas de manera legítima, eficaz, estable y sustentable en el transcurso del tiempo”. (Lauria, 2017. pp. 9-19) Al quebrarse esta condición de gobernabilidad, desaparece la legitimidad de quienes la ejercen y con ella la confianza en los liderazgos encausados en la política formal, eventos que conducen al detrimento y la pérdida de la gobernabilidad y a la crisis generalizada. Oporto asumió en diciembre de 2001 como Director General de la DGCyE, tras desempeñarse como subsecretario de educación. En su análisis de la coyuntura Oporto refrenda lo sostenido por Lauría, en cuanto a que la crisis político- institucional tuvo su origen por lo menos una década antes, a principios de los noventa, y se manifestó en las dificultades enfrentadas por el gobierno de la DGCyE. Sin embargo, a pesar del resquebrajamiento de la institucionalidad, la escuela conservó su papel institucional, cohesionando a la sociedad desde las bases y los territorios, y brindando un nexo entre las comunidades y el Estado (p. 10)

Al respecto, Lauría da cuenta de las causas por las cuales uno de los objetivos estratégicos propuestos a partir del 2004/2005 fue la reconstrucción de la institucionalidad educativa en vinculación con los actores sociales y políticos territoriales. Pero, para esto, era necesario “reformular la reforma” (en referencia a la Reforma de 1993 donde se sancionó la Ley Federal n° 24.195) tal como sostuvo el ministro de educación a pocos días de asumir. En palabras de Oporto enunciando los tres objetivos al momento de iniciar su gestión: “Uno era la descentralización del sistema; el segundo era afianzar los planes sociales, porque sabíamos que la crisis iba a tener muchas consecuencias y se iba a alargar en el tiempo; y el tercero era que había que hacerle reformas a la reforma” (Oporto, Reunión con Inspectores Jefes, 17 de febrero de 2005). En un apartado de su análisis sobre el impacto de la crisis sobre el sistema educativo bonaerense Oporto reconoce dos características que se convirtieron en obstáculos al tiempo que fueron de algún modo fortalezas. La primera de ellas fue la rigidez de la institución educativa que si bien le confería la potencia de la creación y el mantenimiento de la identidad, también la hacía altamente resistente a los cambios; y por otro lado los problemas de articulación entre las instituciones y ámbitos internos del sistema, que complicaban la “instauración de políticas generales. (pp. 10-11). Por estas razones, el mayor desafío y el horizonte hacia el cual se transitó fue el de la creación de amplios consensos, involucrando a todos los actores participantes del sistema escolar, conviviendo con la incertidumbre constante propia del momento. Paulatinamente el esfuerzo logró recuperar la legitimidad del gobierno del sistema educativo, retornando y fortaleciendo la narrativa de mejoramiento, coherencia y compromiso de la dirección del sistema, y nutriendo de nuevo la credibilidad de la sociedad en la responsabilidad de las instituciones. (p. 12)

Frente a la acuciante crisis social, las medidas tomadas entre 2001 y 2003 se

orientaron entonces con toda claridad a la contención social, la asistencia alimentaria y, luego del primer año y medio de gobierno, a una lenta recomposición del salario docente. Como era de esperarse, la descomposición económica, política, institucional y social se expresó en un “retroceso educativo y cultural”. El salario docente fue reflejo de la aguda crisis económica, derivando en un ciclo de conflictividad entre los gremios y el Estado, debido a medidas impopulares como congelamientos salariales, ajustes y recortes. (p. 30)

Por otro lado, la resistencia durante la etapa neoliberal y la reacción popular contra la posibilidad de un rebrote del autoritarismo no fue menor, por cuanto podemos ver cómo se va haciendo presente en el sentido social que habilitará, post 2001, un proceso de recuperación de la memoria y del juzgamiento de hechos de la historia cercana. Otro aspecto que resulta relevante se vincula con las carencias sufridas por la población bonaerense atravesada por el hambre, la pobreza, la descomposición del tejido social, etc., y cómo estas cuestiones contribuían a la erosión de cierto sentido de valores como la igualdad de oportunidades y posibilidades y los derechos de todos los ciudadanos en cuanto las posibilidades y condiciones del acceso al conocimiento.

Las “múltiples pobrezas” vividas por la mayoría de los/as niños/as y adolescentes perfilan el carácter de los damnificados de la crisis.⁸ De la disputa política, social y, claro está, económica, emerge el sujeto que sufre el vaciamiento de sus derechos a través de diferentes formas del extractivismo: económico, de derechos sociales –alimentación, salud, etc.- y, también, cognitivo. Frente a esta situación, tal como se expresa en los documentos oficiales a partir del 2001, existía conciencia del despojo vivido por los sectores populares durante la etapa neoliberal: ¿cómo retornar a un Estado planificador?, ¿cómo devolver la centralidad pedagógica?, en definitiva, ¿cómo educar en la extrema pobreza? Fueron algunos de los interrogantes que emergieron como consecuencia de aquel contexto.

En este contexto, durante los años 2002 y 2003, la prioridad fue, en palabras de Lauría, “...salir de la emergencia. El sistema educativo se encontraba atravesado por las dificultades presupuestarias y los efectos de la reforma de la década anterior” (2017, p 59)⁹. En el mismo sentido afirma: “Las condiciones coyunturales limitaron las posibilidades reales de incidir sobre las acciones propiamente pedagógicas. Esto se vivió como una verdadera frustración durante los primeros momentos de la gestión. Sin embargo, nunca se perdió de vista que el único objetivo válido era mejorar sustancialmente los niveles de aprendizaje” (2017, p. 105).

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

de casi diez años. También, se inició la construcción de algunos edificios escolares, ya que hacía mucho tiempo que no se construían escuelas (2007, p. 59). Pequeños hitos que, en un país devastado, avizoraban un cambio de rumbo.

Efectivamente, estos cambios se comenzaban a desarrollar en el marco del cambio de gobierno nacional. Néstor Kirchner, asumido en 2003, logró reconstruir al movimiento nacional fuertemente debilitado durante la etapa neoliberal. Recogió las banderas de lucha y resistencia de las décadas precedentes y asumió las demandas de diferentes grupos sociales y políticos tales como los movimientos sociales, las organizaciones piqueteras, los organismos de Derechos Humanos y el movimiento obrero. Frente a la demanda social, su gobierno fue asumiendo una serie de decisiones políticas concretas vinculadas a la defensa de los Derechos Humanos y de la soberanía nacional sobre las que logró construir la legitimidad y el apoyo social expresado en el apoyo logrado en la instancia electoral.

Esta reconfiguración política a nivel nacional permitió la recuperación económica y las problemáticas educativas ocuparon un lugar en central en la agenda de debate público. En este sentido, la escuela se consideraba imprescindible en cuanto institución que podía dirigir la reconstrucción de la formación ciudadana y política, hacia sujetos que vivían tiempos de destrucción y desconfianza. Así como el espacio escolar resultaba el primer paso en la movilidad social, podía continuar siendo lugar de contención a través del cual se podían canalizar alimentos, acompañamientos y asistencias, etc.

Iniciada esta nueva etapa, en el marco de la apertura del debate sobre qué hacer con la Ley Federal de Educación, en la provincia de Buenos Aires comenzó lo que Oporto llamó la “reforma de la reforma”. Para esto, en 2004 se llevó adelante un proceso denominado “La consulta”, donde más de un millón de personas participaron de entrevistas, encuestas y foros realizados para relevar información sobre el estado de situación de la educación bonaerense. Al respecto explica Lauría:

A diez años de vigencia de la Ley Provincial de Educación N°11612, que dio origen a la transformación educativa y luego de atravesar la crisis más grave de la historia, el gobierno de la Provincia de Buenos Aires, a través de la DGCyE, desarrolló entre los meses de abril y agosto de 2004 una Ronda de Consultas dispositivo que instaló un canal de diálogo con la sociedad y con los docentes destinado a evaluar los aciertos y debilidades de su aplicación, realizar eventuales correcciones y plantear propuestas y metas para el mejoramiento de la calidad de la educación en los años próximos. (2017, p. 74)

De la sistematización de dicho proceso emergieron numerosas demandas, entre las que se destacaron la necesidad de la reconstrucción de la Escuela Secundaria y la jerarquización de la tarea docente, dos cuestiones que vertebran las políticas educativas provinciales desde 2005 - en el plano educativo general-, y desde el año

2007, en el plano estrictamente curricular.

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

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

Mejorar la eficiencia y eficacia política y técnica del sistema educativo (...); descentralización para aumentar la capacidad de acción de las instancias administrativas locales y regionales; reconstrucción de un marco de alianza política con los poderes territoriales y de diálogo con los gremios docentes de la Provincia para aliviar la conflictividad social y sindical; afianzar las políticas socioeducativas (...) que permitieran mejorar las condiciones de educabilidad de los alumnos con el fin de aumentar las posibilidades de inclusión y permanencia en la escuela y de acceso al conocimiento.... (Lauría, 2007, p. 60)

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

Fue en este momento, cuando se derogó la Ley Federal de Educación y se sancionó la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) que estableció la obligatoriedad del nivel estudiado determinando, así, la revisión de la estructura escolar –y curricular- de todas las jurisdicciones educativas de la Argentina.

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

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

En las entrevistas realizadas por el equipo de investigación, los/as funcionarios/as de la DGCyE expresaron haber transitado aquel momento con “conciencia plena” de la importancia de la reforma que emprendían; la etapa era percibida como un momento

“fundacional” y de “ruptura”. Tal como indica Marina PauloZZo (MP), por entonces Directora de Gestión curricular, “no solamente implicó una reconfiguración curricular sino también institucional, porque Buenos Aires había tomado la educación Federal y había hecho la EGB, había roto la secundaria, digamos, no había secundaria...” (MP).

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

...suspensión del sentido común y del imaginario acerca de quiénes somos. Si la conciencia práctica y los “saberes” evidentes se redefinen o se recomponen, si la noción de quiénes somos está clara para cada actor social aunque haya disputas entre ellos, no hay crisis cultural. La crisis es el período en el cual se produce una sensación colectiva de liminalidad, de que algo ha llegado a su fin, o de que un sentido crucial se ha tornado obsoleto, y no se impone otro régimen de significación que pueda otorgar certidumbres mínimas a la sociedad. (Grimson, 2011, pp. 14-15)

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

En lo referido al currículum, todos/as los /as funcionarias que condujeron este proceso caracterizan este momento como una “oportunidad”, un “desafío único” en el cual había que realizar –en palabras de PauloZZo- una “selección cultural, una síntesis cultural” en todas las materias organizadas según el “... código curricular de occidente (...) que, por lo menos el de Latinoamérica es el mismo”.¹⁰

PauloZZo explicita la adscripción a la propuesta teórica de la especialista mexicana Alicia de Alba. En varias oportunidades durante la entrevista cita a esta autora quien en su obra define al currículum como:

...la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales- prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula (sic) en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación (De Alba, 1991, p. 59).

En el mismo sentido, Marina Paulozzo sostiene que un currículum es una expresión de hegemonía: “Cuando hacemos un diseño curricular se termina definiendo una síntesis, un universo que queda dentro del diseño, que representa, a veces yo lo digo así, representa la historia de los que ganaron la discusión. Con el diseño es la historia del que ganó la disputa. Como decimos: un currículum es un campo de disputa y negociación, bueno, el que ganó, escribió. (Paulozzo: entrevista realizada el 27/10/20)

Sin embargo, retomando los planteamientos de Grimson, una hegemonía establece las reglas por las cuales los sectores subalternizados llevarán adelante los conflictos: “(...) es necesario distinguir los procesos de conflicto que trabajan dentro de los límites hegemónicos de los que trabajan en las fronteras de la hegemonía sobre esos mismos límites, buscando transformarlos (...)”. (Grimson, 2011. p. 46) Es decir que contrario a eliminar las contradicciones, la hegemonía las encuadra bajo sus propios términos naturalizándolas. Pero en las brechas abiertas de las fronteras hegemónicas, los sujetos subalternos intentan transformaciones.

La disputa por la construcción del currículum se inserta, entonces, en dicha disputa por la hegemonía. Lejos de concebir al currículum en tanto conjunto de conocimientos técnicos dispuestos a ser impartidos verticalmente; consideramos que en él se visibilizan los elementos culturales puestos en juego y las tensiones consecuencia de los diferentes intereses políticos y sectoriales presentes en una sociedad en un momento determinado. En este sentido, los/as funcionarios/as entrevistados definen que “lo curricular es una política de Estado” (Cristina Ruiz), reconocen que es un campo de disputa donde participan diversos actores; no se concibe a la reforma curricular como una mera política vertical, sino como el resultado de un complejo proceso de diálogos intersectoriales. En este sentido, durante este proceso el equipo de la DGCyE presentó una agenda de reuniones y encuentros con diversos partidos políticos, incluyendo a aquellos que se encontraban en la oposición. Pero para los/as funcionarios/as, estos diálogos no resultaron fructíferos: “les invitamos a aportar y no había respuesta” (CR).

Si bien no lograron establecer diálogo con los partidos políticos opositores quienes optaron por ser prescindentes en el debate, sí intervinieron otros actores tales como la Iglesia católica, la Sociedad Rural Argentina, los medios de comunicación masiva, entre otros, que cuestionaron los enfoques, perspectivas y contenidos desde perspectivas teóricas vinculadas al conservadurismo y, también, al neoliberalismo. El debate por el currículum, entonces, ocupó las primeras planas de los principales medios de comunicación masiva.

Esta pugna por los sentidos del currículum se enmarcó en el conflicto político nacional desarrollado en la etapa 2003-2015 entre las diversas fuerzas sociales enfrentadas. El vínculo del gobierno nacional con diversos actores sociales se tensionó

por la puja distributiva, las políticas de memoria, la ampliación de derechos civiles, entre otros factores, en particular a partir del año 2008.

En este sentido, los “sujetos de determinación curricular”, aquellos que se encuentran interesados en determinar los rasgos básicos o esenciales de un currículum particular, convirtieron la reforma de la provincia de Buenos Aires en objeto de debate público. Siguiendo a Alba, estos actores son sujetos sociales que, a pesar de tener el interés específico por incidir en la orientación de ciertos aspectos del currículum, en muchas ocasiones no tienen presencia directa en el ámbito escolar. Para Alba, en esta tipología se encuentran el sector empresarial, los sectores populares, la Iglesia, los partidos políticos, los colegios de profesionales o los gremios profesionales (De Alba, 1991, p. 93).

¿Cuáles eran los principales puntos cuestionados? Las fuerzas sociales que ahora se encontraban en el gobierno asumieron una concepción de las niñeces y adolescencias en cuanto sujeto de derechos plausibles de ejercitar ciudadanía donde la formación política era clave para que los/as jóvenes se comprometieran con la justicia social, la construcción de una sociedad más igualitaria con perspectiva popular y latinoamericana.¹¹ La DGCyE de la provincia de Buenos Aires se inscribió en esta perspectiva y promovió la búsqueda de incorporación en forma transversal de contenidos que les permitieran a los/as jóvenes ejercer ciudadanía.¹² Los cuestionamientos que provenían de sectores vinculados al conservadurismo o la matriz de pensamiento neoliberal fueron resistidos por la gestión que recibió el apoyo de gran parte de la comunidad científica y de docentes universitarios.

Un currículum en defensa de la ampliación de derechos

La juventudes como sujetos en ejercicio de ciudadanía fue el horizonte que se expresó en el texto de la Ley Provincial citada. PauloZZo sintetiza los consensos alcanzados señalando que la secundaria debía “formar para el trabajo, para la democracia y para seguir estudiando” (MP). No solo se pensaba en la inserción laboral, sino en la posibilidad de educar para ejercer la ciudadanía y, también, para continuar estudiando.¹³ Esta perspectiva se diferenció de la propuesta educativa de la Reforma de los 90 ya que para ésta, tal como sostiene Vázquez Olivera,

(era) deseable que todos los niños vayan a la escuela, pero que lo hagan no en su calidad de futuros ciudadanos, sino en tanto consumidores y potencial fuerza de trabajo. Concepción que fue retomada magistralmente por el Banco Mundial en 1995 al definir las ‘Prioridades y Estrategias para la Educación’ estableciendo puntualmente que en los países en vías de desarrollo [...] la educación debe estar concebida para satisfacer la creciente demanda de trabajadores adaptables, capaces de adquirir fácilmente nuevos conocimientos (Banco Mundial, 1995) (Vázquez Olivera, 2015, p. 99).

El nuevo enfoque desde la perspectiva de derechos fue reflejado en la creación de un nuevo espacio curricular: en los primeros tres años de la Escuela Secundaria se comenzó a dictar “Construcción de la ciudadanía” (CC). El mismo fue concebido a partir de una propuesta metodológico-didáctica del trabajo por proyectos y podía estar a cargo de docentes de distintas disciplinas. Los/as funcionarios/as coinciden en que fue la “gran apuesta”, “lo verdaderamente innovador” en el campo de la formación de ciudadanos/as críticos/as y comprometidos/as: “...fue el paradigma de sujeto de derecho, y de exigibilidad de derechos, y que la ciudadanía se aprende ejerciéndola...” (MP). Por otro lado, en el ciclo de Educación Superior se crearon espacios curriculares donde poder continuar profundizando la “Línea de formación política con: salud y adolescencia, política y ciudadanía, trabajo y ciudadanía...” (CR). Desde esta concepción, la construcción de ciudadanía implicaba la formación política de las juventudes, generando una ruptura con el paradigma neoliberal. Construcción de la Ciudadanía fue planteada como una asignatura adicional que en el diseño curricular de Ciencias Sociales de 1° año es descrita del siguiente modo:

Existe hoy una concepción consumista de ciudadanía sustentada en la competitividad capitalista. Ella se restringe al derecho del ciudadano/a a exigir la calidad anunciada de los productos que compra. Esta sería, entonces, una ciudadanía de mercado. En oposición a esa concepción restringida existe una concepción de ciudadanía que no se limita a los derechos individuales, sino en la movilización de la sociedad para la conquista de los derechos (sociales, civiles y políticos que se sustenta) que deben ser garantizados por el Estado (...). Las Ciencias Sociales deben atender a proporcionar aquellas herramientas que permitan a los estudiantes interpretar los distintos significados y prácticas sociales, promoviendo aquellos conocimientos que para la construcción de la ciudadanía les permitan comprender sus propias experiencias de vida e inscribirlas en un proyecto espacio-temporal que les otorgue nuevos sentidos (DC 1° año, Ciencias Sociales, pp. 59-60).

Por otro lado, en el Marco general para la Educación Secundaria Básica esta cuestión se expresa como la necesidad de formar “sujetos libres para expresarse, actuar y transformar la realidad”, pero también que puedan “intervenir y actuar en la conflictividad que implican necesariamente las relaciones sociales” (pp. 5-6). La cuestión del conflicto y su abordaje, a la que la etapa necesariamente apelaba, se vio reflejada en una concepción del estudiantado como parte activa de la transformación social y en aras de que ese objetivo pudiera ser cumplido, la orientación de los diseños en su conjunto debía contemplar las “maneras de estar en el mundo y de percibirlo” que esos sujetos portan.

Esto más adelante es enunciado en los diseños correspondientes a Historia como una tarea tendiente a promover el acceso “al acervo cultural construido por la huma-

nidad” (DC 4° y 5° año, Historia, p. 5). En el caso de la reformulación de los diseños de Geografía se asume que “hará posible avanzar en la constitución de sujetos cada vez más autónomos y solidarios, que analicen críticamente tanto el acervo cultural que las generaciones anteriores construyeron, como los contextos en que están inmersos, que puedan ampliar sus horizontes de expectativas, su visión de mundo y ser propositivos frente a las problemáticas o las situaciones que quieran transformar”.

Finalmente, también se hace mención a la necesidad de conformar un pensamiento situado, buscando la “interrelación entre persona y entorno”, reconociendo las diversas interpretaciones del mundo y apelando a una doble vía de reconocer otras miradas y de “provocar pensamiento”: “Una escuela secundaria inclusiva apela a una visión de los jóvenes y los adolescentes como sujetos de acción y de derechos” (DC 4° y 5° año, Historia, p. 5 y DC 4to y 5to Geografía, p.) necesita promover el desarrollo de sujetos que asuman la responsabilidad sobre la construcción del destino colectivo y “ser propositivos frente a las problemáticas o las situaciones que quieran transformar” (DC 4° y 5° año, Historia, p. 5). Se Apela a una visión de los jóvenes y los adolescentes que en sus trayectos formativos no “(...) nieguen las situaciones de conflicto, pobreza o vulnerabilidad” (DC 4to y 5to Geografía, p. 6).

Este horizonte de perspectiva pedagógica crítica y latinoamericanista aparece también enunciado en las entrevistas realizadas a los integrantes del equipo técnico de Historia y de Geografía. Los curricularistas señalan la fuerte influencia del contexto nacional explicado anteriormente, en la búsqueda de incorporar la perspectiva latinoamericana en los DC. Sostiene uno de los profesionales del área de ciencias sociales:

“... Esto ya se daba en un contexto 2003/2004 y politizado, en el sentido de que un gobierno tiraba atrás una serie de medidas neoliberalistas, es decir, era un contexto de transición, donde la cuestión de América Latina aparecía como más relevante. Ya para el proyecto político, en todo caso, ya estaba Mario Oporto quien siempre tuvo preferencia por el recorte de América Latina a la hora de la enseñanza. Por ello, uno entra en las instituciones y hay clima de época...”.

Efectivamente, el Director General de Escuelas le solicitó al equipo de curricularistas en el área de Ciencias Sociales considerar tres cuestiones: la primera, la incorporación de la historia argentina reciente; la segunda, la renovación metodológica y la presencia de las nuevas corrientes historiográficas; y la tercera, centrar los contenidos en historia argentina y no en historia universal.

En este marco, otro de los curricularistas entrevistados, plantea que la preocupación central estuvo puesta en cumplir con estos puntos. Enfatiza, en el caso de historia, que se prestó particular atención al objetivo de incorporar contenidos de historia argentina y disminuir proporcionalmente los referidos a historia europea. Sin embargo, identifica la existencia de una fuerte resistencia por parte de los/as

docentes en ejercicio consultados/as. Recuerda de las reuniones con los/as docentes el problema planteado:

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

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

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

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

“Tratamos de empezar con el segundo año de Argentina pero en el mismo segundo año de geografía argentina, el desafío era ponerlo en relación con América Latina. El desafío allí fue fuerte pues mantener la tradición allí (...) era enseñar América y no América Latina, lo cual fue Una oportunidad para poner en discusión cuál es el criterio de enseñar América y no América Latina, o por qué no enseñar el Sur”.

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

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

Si bien no es objetivo de este trabajo analizar la participación/recepción de los sujetos de realización curricular en el proceso de reforma —es decir los/as docentes en ejercicio— cabe destacar que los objetivos planteados encontraron resistencia y, de una lectura atenta de los DC, se desprende que fueron alcanzados solo parcialmente.

Por la misma concepción del curriculum del equipo de gestión, en cuanto espacio de negociación, las posturas tomadas por los/as docentes tuvieron una fuerte implicancia.

Reflexiones finales

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

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

Ahora bien, en la etapa 2007-2011 el conflicto social y político se profundizó a partir de la conformación de un bloque policlasista opositor que cuestionó las políticas públicas oficiales y, también, su forma de mirar el mundo.

Si bien los nuevos DC expresan el avance en la construcción de la hegemonía por parte del movimiento gobernante que logró incorporar contenidos y perspectivas para la formación política de los/as jóvenes como ciudadanos/as; también son expresión de los límites, condicionantes y disputas no resueltas dentro del campo político y cultural al promediar la segunda década del siglo XXI.

Referencias

- Lauria, D. (2017). *La política educativa en la Provincia de Buenos Aires, 2001-2005: de la crisis a la gobernabilidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- GRIMSON, Alejandro (2011). *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Siglo XXI editores: Buenos Aires.
- Alba, A. (1991). La planificación curricular: una aproximación conceptual. *Perfiles educativos*, 13(37), 27-39.
- Vázquez Olivera, M. G. (2015). La calidad de la educación. Reformas educativas y control social en América Latina. *Revista de Estudios Latinoamericanos*, 60, 93-124.
- Bourdieu, Pierre. (1955). Las reglas del arte: génesis y estructura del campo literario. Barce-

lona: Anagrama.

Notas

¹ Licenciada en Historia por la Universidad Nacional de Luján (UNLu) y Especialista en Pensamiento Nacional y Latinoamericano del siglo XX por la Universidad Nacional de Lanús (UNLa). Actualmente es profesora adjunta ordinaria del Seminario de Pensamiento Nacional Latinoamericano de la UNLa, coordinadora académica de la Especialización en Pensamiento Nacional y Latinoamericano del siglo XX y directora del Centro de Estudios de Integración Latinoamericana “Manuel Ugarte” de la misma Universidad. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0257-6313>.

² Licenciado en Historia por la Universidad Nacional de Colombia (convalidación de licenciatura en Historia. Universidad de Buenos Aires). Maestrando en Historia en la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Investigador externo del Centro de Estudios de Integración Latinoamericana “Manuel Ugarte” de la misma Universidad. Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-0060-4551>.

³ Profesora de Historia por la Universidad de Buenos Aires. Docente del Seminario de Pensamiento Nacional Latinoamericano de la Universidad Nacional de Lanús (UNLa), de Historia política, social y cultural latinoamericana de la Licenciatura en Justicia y Derechos Humanos, de la UNLa. Investigadora del Centro de Estudios de Integración Latinoamericana “Manuel Ugarte” de la misma Universidad. Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-4312-5853>.

⁴ Proyecto de investigación “La enseñanza de la historia y la geografía latinoamericana y caribeña: descolonización del saber y reconfiguración de identidades territoriales”, radicado en el Centro de Estudios de Integración Latinoamericana “Manuel Ugarte” de la Universidad Nacional de Lanús, Buenos Aires, Argentina. Convocatoria Oscar Varsavsky 2019 de la Secretaría de Investigación y Posgrado de la UNLa. Dirección: Mara Espasande. Investigadores/as: Henry Cruz, Daniela D’ambra, Facundo Di Vincenzo, Ernesto Dufour.

⁵ El ciclo de crisis del capitalismo neoliberal, que golpeó a las economías latinoamericanas entre finales del siglo XX e inicios del siglo XXI, afectó de manera profunda a la nación argentina engendrando el conocido estallido social del 2001. Más de 20 años de políticas neoliberales habían logrado destruir las bases de una sociedad industrializada, sin fuertes desequilibrios sociales. Cuando Carlos Menem dejó el gobierno, en 1999, el 26,7 % de la población se encontraba por debajo de la línea de pobreza y el 6,7 % en la indigencia. La brecha entre el 10 % más rico y el 10 % más pobre era de 24 veces. La deuda externa –pública y privada-, por su parte, era de 200.000 millones de dólares. En vez de generar un cambio de rumbo, el nuevo gobierno de la Alianza –con Fernando de la Rúa como presidente- sostuvo que se debía “honrar la deuda” aún a costa del hambre del pueblo argentino (Basualdo, 2002; Galasso, 2008).

⁶ Daniel Lauria es licenciado en historia y tiene una amplia carrera en la gestión pública en la Provincia de Buenos Aires en la que fungió como director de educación Polimodal, director provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa, y vicepresidente primero del Consejo General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

⁷ Sin ir más lejos, esta precarización que se ciñó sobre los nuevos individuos en resistencia se manifestó también en las trayectorias vitales de los dos curricularistas entrevistados del campo de las Ciencias sociales. Tanto En palabras de uno de ellos, “los ingresos no daban

como para dedicarse a la docencia universitaria”, así transcurrió el menemismo y el estallido social de 2001 (Entrevista realizada el 12/11/20). Por su parte, el segundo entrevistado cuenta cómo su trayectoria se interrumpió repetidamente por cuestiones económicas, teniendo que dejar la actividad docente en 1991 para buscar ingresos económicos por otros medios (Entrevista realizada el 19/11/20).

⁸ Sirvent, M. T. (2001). El valor de educar en la sociedad actual y el “talón de aquiles” del pensamiento único, en Revista Voces Asociación de Educadores de Latinoamérica y El Caribe, Uruguay Año V Nro. 10 Noviembre 2001. Disponible en: <https://esba-nqn.infod.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/03/SIRVENT1.pdf>

⁹ Se desarrollaron los siguientes programas sociales y, en esta etapa, se redefinen el conjunto de las políticas sociales en la Provincia de Buenos Aires expresado esto en un nuevo marco legal y conceptual a partir de la sanción a fines de 2004 de la Ley N° 13298 de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños. Esta Ley incorporó la perspectiva de derechos en el diseño e implementación de políticas públicas universales para la niñez y la adolescencia constituyendo a estos en ciudadanos con derechos especiales, con la obligación por parte del Estado de intervenir para proteger o reparar la vulneración de sus derechos.

¹⁰ Las materias en el currículum son: la lengua materna, la matemática, las ciencias sociales: historia y geografía, las naturales: física química y biología, el idioma extranjero es inglés mayoritariamente, y educación física (MP).

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

¹² Recordemos que esto se enmarca en un debate público que culmina en la sanción de la Ley del Voto Joven en 2012.

¹³ Se vio acompañada por una política de ampliación del sistema universitario mediante la creación de 17 Universidades Nacionales públicas distribuidas en todo el territorio nacional.