

ISSN 2314-0488



DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN



POLIFONÍAS

REVISTA DE EDUCACIÓN

AÑO III / Nro. 5
Septiembre – Octubre 2014

Polifonías
Revista de Educación

Año III - Nº 5 // Septiembre – Octubre 2014

ISSN: 2314-0488

Departamento de Educación
Universidad Nacional de Luján

Ruta 5 y Avenida Constitución - (6700)
Luján, Buenos Aires, Argentina

www.dptoeducación.unlu.edu.ar
Email: revistapolifonias@yahoo.com.ar

POLIFONÍAS, REVISTA DE EDUCACIÓN

ISSN: 2314-0488

AÑO III / N° 5

(2014)

INDICE

Editorial..... 9

DOSSIER “EDUCACIÓN DE ADULTOS”

“El nivel medio de jóvenes y adultos en la provincia de Neuquén. Diagnóstico y políticas estatales” Gustavo Abel Junge..... 15

“Bachilleratos populares. Los objetivos y el colectivo docente de una propuesta de educación popular escolar” María Eugenia Cabrera y Silvia Brusilovsky..... 42

“Educación de adultos. Algunas perspectivas y concepciones en disputa” Jessica Anahí Visotsky..... 74

ARTÍCULOS

“Las prácticas de la enseñanza recreadas en los escenarios de alta disposición tecnológica” Mariana Maggio, Carina Lion y María Verónica Perosi..... 101

“Por una lectura política de la relación cuerpo-educación-enseñanza” Raumar Rodríguez Giménez..... 128

“El pensamiento de la sospecha como perspectiva epistémica. Aportes de las perspectivas poscoloniales y decoloniales a los estudios sociales de la ciencia y la tecnología” Martín Chadad..... 144

“Multiculturalismo y enseñanza de la historia en la argentina contemporánea: ¿una relación en ciernes?” Patricio Grande..... 171

COMENTARIOS DE LIBROS

Aníbal Ponce (2014) “Educación y lucha de clases”
Nuria Giniger 199

Monica Pini, Stella Maris Más Rocha, Jorge Gorostiaga, César Tello, Gabriel
Asprella (coordinadores) (2013) “La educación secundaria ¿Modelo en (re)
construcción?”
Sonia Marcela Szilak 203

INFORMACIÓN INSTITUCIONAL

Normas para la recepción y selección de artículos 209

Investigación y Extensión en el Departamento de Educación 212

Posgrados de la UNLu de interés para educadores 213

Multiculturalismo y enseñanza de la Historia en la Argentina contemporánea: ¿una relación en ciernes?¹

Patricio Grande

Aceptado Septiembre 2014

Resumen

En la década de 1990 la República Argentina formó parte de los países latinoamericanos que adscribieron al proyecto multicultural del capitalismo neoliberal. No obstante, a diferencia de otros Estados de la región, se admitió en nuestro país un multiculturalismo formal sumamente débil que ocupa un lugar marginal en la agenda académica, en los debates políticos e institucionales y en la diagramación y ejecución de políticas públicas.

La enseñanza de la ciencia histórica en la escuela secundaria no fue una excepción a ese escenario general. Es un hecho observable, aunque hasta el momento muy poco analizado e investigado, que los sucesivos planes de estudio para la asignatura Historia fueron incorporando desde la década de 1990 hasta la actualidad diversos tópicos multiculturalistas. Sin embargo, y por tratarse casi invariablemente de formalismos enunciativos o declamatorios, los actores sociales individuales y colectivos no occidentales, al igual que las minorías sexuales y religiosas, las mujeres, las problemáticas de género, etc., continúan hasta hoy prácticamente invisibilizados en la enseñanza de la Historia, siendo de ese modo sujetos de la historia ausentes en la formación identitaria de jóvenes.

Palabras claves: multiculturalismo – enseñanza de la Historia – capitalismo neoliberal – formación de ciudadanos/as

1 Una primera versión de este artículo fue presentada en las “V Jornadas de la División de Historia”, Universidad Nacional de Luján, Mesa N° 2 (Ciudad de Luján, 4 de septiembre de 2013).

Abstract

In the 1990s the Argentina Republic was part of the Latin American countries that ascribed to the multicultural project of neoliberal capitalism. Nevertheless, unlike another States of region, in our country was admitted an extremely weak and low intensity formally multiculturalism that occupy a marginal place in the academic diary, in the political and institutional debates and in the diagramming and execution of public politics.

Teaching of historical science in the high school is not an exception from that global stage. It is an observable fact, although so far very little analyzed and investigated, that since the decade of 1990 until present successive History's curriculum were incorporating diverse multiculturalism topics. However, and because it is almost invariably declarative formalisms, individual and collective social actors not western, as sexual and religious minorities, women and gender issues, etc., continue almost invisibilized up present in the History teaching, thereby being absent history subjects in the youth's identity formation.

Keywords: multiculturalism - teaching of history - neoliberal capitalism - formation of citizens

Introducción

En las últimas décadas del pasado siglo XX y en las primeras de la actual centuria uno de los tópicos más en boga, tanto en el campo de las ciencias sociales² como en el diseño normativo-legislativo y en la (re)elaboración de políticas públicas de los distintos Estados de América Latina³, es el denominado 'multiculturalismo'.

2 Fundamentalmente la sociología y la antropología.

3 Cabe aclarar que el multiculturalismo y sus derivaciones no son una creación ni una prerrogativa exclusiva de los Estados latinoamericanos. Contrariamente estos países son receptores de un fenómeno que surge a partir de la segunda mitad del siglo XX en países de Europa occidental, en Estados Unidos y Canadá (Hernández-Reyna, 2007).

De manera genérica se puede argumentar que su extendido uso y aplicación, en el plano científico y en la arena política, pretende desafiar las prácticas y “los discursos hegemónicos que postulaban hasta hace poco tiempo la existencia de una Nación eurocéntricamente blanca” (Briones; Cañuqueo; Kropff; Leuman, 2007: 266), erigida sobre la base de un Estado que presentaba “una institucionalidad política no sólo monocultural sino también monocivilizatoria o uniorganizativa” (García Linera, 2006: 76).

En resumidas cuentas se trata de un proyecto político que toma cuerpo bajo la forma de movimiento social reivindicativo de la diversidad de culturas que comparten un mismo territorio (etnia, género, preferencia sexual, lengua, discapacidad, etc.). Sin embargo, como se verá en las próximas líneas, el multiculturalismo y sus derivados no gozan de unanimidad discursiva, analítica y práctica siendo por el contrario objeto de numerosas controversias y debates. Con el objetivo de ahondar en esos debates el presente artículo contiene una primera parte referida a esta particular problemática.

De forma sincrónica (y para nada casual) a la emergencia del fenómeno antes mencionado, las ciencias sociales en general y la Historia en particular vieron erosionadas sus bases epistemológicas cimentadas, a grandes rasgos, en una pretendida visión del mundo racional, universal y objetiva orientada hacia la búsqueda de la “verdad”. De este modo se desvanecieron los llamados “absolutismos científicos” o “macro-paradigmas explicativos”, sustentados en una propuesta de tipo estructural/globalizante, que habían hegemonizado el conocimiento científico/social durante la primera mitad del siglo XX.⁴

La crítica de intelectuales posmodernos rechazó de plano “la posibilidad de un sujeto en la historia [...] postulando la necesidad de deconstruir la noción de individuo” (Del Castillo Troncoso, 2006: 160). Estas fuertes impugnaciones epistemológicas y su posterior superación abrieron el camino, entre otras variables, a una pluralidad de enfoques o perspectivas y a la proliferación de nuevos y múltiples objetos de estudios centrados no ya en las estructuras de poder sino en los actores sociales, colocando un especial énfasis en los particularismos.

⁴ Para un cuadro general de situación consultar Wallerstein (2006).

Estas recientes configuraciones acaecidas en la Historia y en el conjunto de las ciencias sociales tuvieron su correlato en el ámbito educativo, tanto en la formación de nuevos científicos sociales (nivel superior) como en la enseñanza básica/general de niños y adolescentes (niveles primario y secundario).

La finalidad central que persiguen las próximas líneas es someter a estudio y discusión académica el “grado” de irradiación de distintos “tópicos multiculturalistas” (y sus derivados) en la enseñanza de la ciencia histórica en Argentina en el nivel medio o secundario. Para ello se coloca especial énfasis en los sucesivos planes o programas de estudio para la asignatura Historia elaborados y puestos en funcionamiento en la provincia de Buenos Aires entre fines de la última década del siglo XX y la primera del XXI. A modo de disparador se deja abierto el siguiente interrogante general: la articulación entre multiculturalismo, Historia y su enseñanza ¿se trata de una relación en ciernes?

Cabe aclarar que esta pretendida relación/articulación triangular entre multiculturalismo, Historia y su enseñanza es una problemática que reviste un exiguo abordaje en nuestro país, siendo hasta el momento un nicho analítico prácticamente vacante. Sin embargo, someter a estudio la citada relación implica no sólo colocar a discusión la correlación entre conocimiento académico y conocimiento escolar⁵ sino, y fundamentalmente, comenzar a examinar la formulación e implantación de políticas públicas tendientes a delinear la formación de nuevos ciudadanos y ciudadanas. En este último postulado radica tal vez el mayor interés del presente artículo.

Primera parte: Sobre los alcances y limitaciones del multiculturalismo y sus derivados en América Latina

Como ya se adelantó, el multiculturalismo y sus derivados (multiculturalidad, biculturalismo, interculturalidad, pluriétnicidad, plurinacionalismo, etc.) no tienen “cepas” teóricas, sentidos ideológicos y aplicaciones prácticas monolíticas. De

⁵ Un conocimiento escolar fuertemente atravesado (hasta la actualidad) por tradiciones de enseñanza de la Historia enraizadas en el contexto de formación del denominado Estado-Nación argentino a fines del siglo XIX.

esta manera “se infiere, pues, que no existe un solo tipo de multiculturalismo, sino que de hecho pueden existir y han existido diferentes multiculturalismos: conservadores, neoliberales, radicales, comunitaristas, entre otros” (Bocarejo y Restrepo, 2011: 7). Debido a sus profundas y diferenciadas implicancias y a la importancia que adquieren como marco de referencia ideológica para la formulación e implementación de políticas públicas, se examinan a continuación dos tipos particulares de multiculturalismo existentes hoy en América Latina y junto a ello dos proyectos de sociedades completamente diferentes y en latente tensión.

a. Multiculturalismo neoliberal como forma de racismo negado

En América Latina a comienzos de la década de 1990 convergieron dos procesos decisivos para el devenir de la región (Hale, 2002): 1. La movilización protagonizada por los pueblos indígenas (fundamentalmente en países con alto porcentaje de este tipo de población como Bolivia, Ecuador, Guatemala y México). Esta “reemergencia” étnica agregó a la agenda de discusión política problemáticas tales como la autonomía político-territorial de las naciones originarias y el carácter verdaderamente pluriétnico de los Estados. 2. El ascenso y consolidación del capitalismo en su fase tardía o neoliberal, cuyas implicancias centrales fueron la hegemonía del capital financiero por sobre el productivo, la desregulación de los mercados y el consecuente avance del capital privado transnacional en sectores estratégicos de la economía, la descentralización administrativa del Estado, la desprotección social de millones de ciudadanos/as.

De manera general se puede argumentar que ambos procesos tuvieron al menos un sustrato común: su enérgico rechazo al Estado-Nación de tipo desarrollista. Los movimientos indígenas, tempranamente, caracterizaron a esas formaciones como portadoras de un andamiaje institucional que, bajo el signo de la modernidad occidental, aspira a la homogeneidad cultural de los ciudadanos, imponiendo para los indios⁶ “un único molde organizacional de derechos [...] en medio de una sociedad portadora de otros sistemas tradicionales de organización” (García

⁶ Se utiliza aquí la categoría “indio” en su sentido identitario positivo, tal como la utilizan muchos impulsores del movimiento indianista en América del Sur, bajo la consigna de: “Indio fue el nombre con el que nos sometieron, Indio será el nombre con el que nos liberaremos” (Turpo Choquehuanca, 2011: 15).

Linares, 2008: 213). Se trata entonces de un tipo de Estado racista y excluyente portador un colonialismo interno que segrega o margina a los individuos según su nivel de “blanquitud”, utilizando la discriminación como sentido común.

Por su parte, guiada por la ideología neoliberal, la lógica de la economía de mercado globalizada del capitalismo tardío objetaba que el Estado-Nación se postulara “como una suerte de límite seudonatural de la economía de mercado, delimitando el comercio interno del externo; [de manera que] la actividad económica se ve sublimada, [...] legitimada como una contribución patriótica a la grandeza de la nación” (Žižek, 1998: 169).

Como paradoja aparente, instituciones y distintos agentes globales⁷ propios de ese capitalismo neoliberal como el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo, agencias de cooperación internacional bilaterales como la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional, ONG’s internacionales, etc., se convirtieron en promotores de un proyecto de corte multiculturalista recogiendo, al menos desde el punto de vista formal, diferentes reivindicaciones de los pueblos indígenas y otras minorías étnicas. En el fondo no se trató de una cuestión paradójica, sino que las políticas multiculturales formaron parte de una necesaria remodelación de la ciudadanía. Así la “política multicultural” se transformó (a escala más amplia) en parte medular del proyecto cultural del neoliberalismo, bajo la premisa de desnacionalizar la ciudadanía y fragmentarla en múltiples identidades.

Este liberalismo de fin de siglo XX, a diferencia del decimonónico, intentó articularse no sobre la base de la aniquilación de la comunidad indígena con la finalidad de convertir al indio en ciudadano, sino más bien sobre la pervivencia y reactivación de dicha comunidad como agente eficaz en la re-constitución del sujeto ciudadano-indígena (Hale, 2002: 300).

[Además] Cabe señalar que el neoliberalismo no sólo es un modelo económico sino que incluye un “proyecto cultural” que atañe una

⁷ Estos organismos realizaron pingües aportes en materia de financiamiento destinado a la realización de proyectos de etno-desarrollo sustentable de comunidades indígenas, a la generación de recursos humanos (personal técnico-científico), a la formación de líderes o dirigentes locales y a la producción/divulgación académica, entre otros.

remodelación de lo que entendemos por “ciudadanía”. La crítica neoliberal del estado nacional-desarrollista argumenta, entre otras cosas, que este estado había producido ciudadanos “dependientes” que esperaban que el estado resolviera todos sus problemas. En el marco de la crisis de los estados nacional-desarrollistas [...] el argumento neoliberal invocó una “ética de responsabilidad”. Los estados debieron deshacerse de su actitud “paternalista” con relación a los ciudadanos y devolverles la responsabilidad por su bienestar y la de sus dependientes. Eso se reflejó en una transformación de las políticas sociales. Se dejaron atrás las intenciones universalistas, aunque nunca realizadas, de emular los estados de bienestar occidentales para reemplazarlas con políticas de focalización, individualización y privatización (Assies, 2006: 2-3).

Bajo ese nuevo régimen de ciudadanía, a mediados de los años 90, muchos Estados latinoamericanos pusieron en marcha importantes transformaciones institucionales que se cristalizaron en reformas constitucionales, un fenómeno jurídico conocido bajo el nombre de “constitucionalismo multicultural” o “multiculturalismo formal” (Villalba, 2012: 2). Dependiendo de cada país, las nuevas cartas magnas incorporaron el reconocimiento de los pueblos indígenas, sus derechos a la autonomía y al territorio, a una educación intercultural, entre otras reivindicaciones impulsadas por los movimientos indígenas y previamente reconocidas por el derecho internacional a través del Convenio N° 169 de la Organización Internacional del Trabajo en 1989.

No obstante, ese nuevo rostro humanista que ahora comenzaban a mostrar los remodelados Estados y sus burocracias, sustentado en el reconocimiento del otro no occidental (en muchos casos con carácter folklórico), fue parte integral de un rediseño estructural de lo estatal direccionado sobre la base de dos grandes líneas estratégicas: a) profundizar la política económica de corte privatista transnacional iniciada a fines de los años 80; y b) quitar la acción socio-política de las calles, un verdadero intento de “revolución pasiva” frente a las crecientes movilizaciones de los históricamente excluidos indígenas.

Fue el intento más serio de consagración de la diversidad contra la igualdad [...], que busca como horizonte utópico, un reparto más equitativo de la desigualdad entre los diferentes grupos étnicos en contra de la perspectiva igualitarista de acabar con la desigualdad socio-económica. [...] [Coexistieron] la inclusión abstracta y la exclusión concreta (Stefanoni, 2010: 119-120).

Se trató, siguiendo esta línea argumentativa, de una metamorfosis en pos de fundar y garantizar, en el mediano y largo plazo, nuevas formas de gobernabilidad sustentables en el contexto de las políticas de ajuste estructural y de reducción del Estado prescritas por las agencias multilaterales (Assies, 2006: 11), donde también los gobiernos locales desempeñaron un rol de vital importancia.

Como bien describe Charles R. Hale (2002) “el proyecto cultural del neoliberalismo consiste en domesticar y redirigir la abundante energía política que muestra el activismo de los derechos culturales en vez de oponerse a él directamente” (p. 303), sin provocar una redistribución real de los recursos y el poder, imponiendo una redistribución completamente regresiva.

Estratégicamente las agencias de financiamiento internacional promovieron y expandieron a escala global un modelo de “indio permitido”, plausible de ser asistido. Ese prototipo incluía en su seno aquellas “organizaciones que enfatizaban la identidad cultural y desechaban aquellas que seguían insistiendo en la dimensión clasista y la explotación económica” (Albó, 2008: 23). En simultáneo, estos mismos actores globales construyeron un paradigma o estereotipo de indígena perturbador del orden social: el “indio alzado”, un sujeto colectivo “radicalizado” que reclama redistribución del poder y de los recursos materiales (Assies, 2006: 3).

La reflexión proporcionada por Slavoj Žižek (1998) es certera para definir de “cuerpo y espíritu” a este tipo particular de multiculturalismo y sus tópicos derivados: “es una forma de racismo negada, invertida, autorreferencial, a distancia: respeta la identidad del otro, concibiéndolo como una comunidad ‘auténtica’ cerrada” (p. 172).

b. Hacia un multiculturalismo “desde abajo”⁸ con impronta transformadora y progresista

Aunque en la práctica no existen modelos arquetípicos ideales o puros y las formulaciones teóricas se presentan en el terreno de la acción bajo formas que parecen “sucias” o “lavadas”, las experiencias recientes o actuales de países como Bolivia y Ecuador muestran que es posible un multiculturalismo pensado y ejercido “desde abajo”. Es decir, la puesta en marcha de un proyecto político de tipo multiculturalista impulsado y gestionado por los integrantes de los grupos sociales culturalmente subalternizados, en este caso los distintos pueblos indígenas de Los Andes y la amazonía. Se trata de un multiculturalismo que se traza como meta una real redistribución material, política y simbólica, superando el “multiculturalismo neoliberal” impuesto en los 90. Se presenta a continuación, de manera sintética, “la experiencia de la revolución democrático-cultural que se lleva adelante actualmente en Bolivia [que] constituye parte de los puntales y avances de las nuevas propuestas civilizatorias” (Rauber, 2010: 99).

Durante la última década del siglo XX Bolivia se transformó en un laboratorio social para el ensayo de políticas neoliberales, combinando “la aplicación del Consenso de Washington con una conveniente dosis del multiculturalismo a la moda” (Stefanoni, 2010: 117). Esa combinación se tradujo en el cierre y/o desmantelamiento del aparato productivo estatal, erigido al amparo de la revolución nacionalista de 1952, y, junto con él, en la muerte de la condición obrera minera, la principal fuerza social “subalternizada” con capacidad de interpelación hacia los sectores dominantes hasta mediados de los años 80.⁹ Bajo ese escenario, el capital privado transnacional pasó a controlar sectores estratégicos de la economía como hidrocarburos, telecomunicaciones y energía eléctrica.¹⁰

8 Para un interesante enfoque del concepto “desde abajo”, aplicado a las revoluciones del siglo XXI, consultar Rauber (2010). La autora define a las revoluciones sociales desde abajo como “procesos integrales permanentes de transformaciones en lo social, político, cultural, económico, ideológico y ético, procesos raizalmente articulados a los de construcción de nuevas relaciones de poder, a la gestación y el desarrollo de un nuevo tipo de poder, propio del nuevo tipo de sociedad superadora del capitalismo que se busca y se va construyendo: la sociedad horizontal” (89).

9 Sobre la muerte de la condición obrera minera ver García Linera (2008).

10 Para un análisis más detallado ver Fernández Terán (2009): *Gas, petróleo e imperialismo en Bolivia*.

Estas reformas sociales y económicas signadas por una abrupta des-nacionalización de los recursos económicos fueron acompañadas de una consecuente des-nacionalización de la ciudadanía, bajo la promoción de un “multiculturalismo neoliberal que definió al sujeto indígena como sujeto de derechos siempre y cuando no cuestionara su posición subordinada en la jerarquía racial que ha regido la sociedad y el Estado boliviano desde los tiempos coloniales” (Gutiérrez Escobar, 2010: 53).

Con la reforma constitucional celebrada en 1994, bajo el primer gobierno de Gonzalo Sánchez de Lozada, Bolivia dejaba de ser una República monocultural para convertirse en “multiétnica y pluricultural” (Art. 1, inc. I). Sin embargo, este “constitucionalismo multicultural” de corte indigenista, no hizo más que cristalizar una “inclusión abstracta y una exclusión concreta” (Stefanoni, 2010: 120). Bajo la denominada “democracia pactada”, los encumbrados ámbitos de decisión política continuaron en manos de los sectores blanco/mestizos y los partidos tradicionales.

Durante el primer lustro del tercer milenio ese escenario de hegemonía neoliberal comenzará a cambiar profundamente:

En el lapso de seis años, se sucedieron siete momentos decisivos: abril y septiembre de 2000, junio de 2001, enero de 2002, febrero y octubre de 2003 y mayo-junio de 2005, en las cuales las energías [...] de las masas populares en las calles y en los caminos de todo el país quebraron el proyecto neoliberal y abrieron el cauce a una etapa política y social nueva (Hernández, 2010: 15).

Esa nueva etapa se inauguró con la elección presidencial que arrojó el contundente triunfo del candidato Evo Morales Ayma, quien en enero de 2006 se convirtió en el primer presidente indígena del país andino/amazónico. Morales obtuvo el respaldo de la ciudadanía en general, no obstante su principal capital político se forjó en torno a la unidad de los movimientos sociales campesinos e indígenas distribuidos a lo largo y ancho de Bolivia. Con el objeto de irradiar a las 36 naciones y/o pueblos indígenas existentes en el país, estos movimientos bregaban por una redistribución igualitaria del poder y las riquezas, lo que implicaba el tránsito de

un “multiculturalismo formal” a otro efectivamente existente no sólo en el plano normativo sino también en la práctica.

Sin bien se trata de un proceso aún en curso, por tanto abierto y sometido a un permanente debate, se puede esbozar que los movimientos sociales multiculturales de Bolivia lograron imponer durante los sucesivos gobiernos de Evo Morales (2006/09-2010/...) un buen caudal de sus demandas: renacionalización de la economía, mediante la re-estatización de los recursos naturales; redistribución progresiva de las riquezas producidas socialmente; un reparto más igualitario del poder político.¹¹

Esas (y otras) demandas obtuvieron su correlato jurídico en la Nueva Constitución Política del Estado (NCPE) vigente desde enero de 2009, de cuya elaboración los movimientos sociales fueron actores protagónicos. Bajo esta nueva carta magna Bolivia dejó de ser una República para constituirse “en un Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario” (NCPE, Art. 1), donde la “diversidad cultural constituye la base esencial del Estado” (Art. 98).

En materia de reparto igualitario del poder, este nuevo modelo de Estado “adopta para su gobierno la forma democrática participativa, representativa y comunitaria” (Art. 2), garantizando en la elección de parlamentarios (asambleistas) “la participación proporcional de las naciones y pueblos indígena originario-campesino” (Art. 147). Con el mismo objetivo, como forma de gobierno local, se contempla la figura de “Autonomía indígena originaria campesina” consistente “en el autogobierno como ejercicio de la libre determinación de las naciones y pueblos indígenas” (Art. 289). No obstante, es nodal destacar que con la finalidad de garantizar un Estado central presente y activo en tanto superación del neoliberalismo, éste se reserva una serie de competencias que le son privativas o indelegables (Art. 298).

En materia económica se prevé un modelo plural constituido “por las formas de organización económica comunitaria, estatal, privada y social cooperativa” (NCPE, Art. 306); se fijan límites concretos al latifundio (Art. 398); con el fin de superar la transnacionalización de la economía imperante en la década del

11 Para confrontar dos visiones “progresistas”, opuestas entre sí, sobre el gobierno de Evo Morales consultar: García Linera (2011); y AAVV (2012): *La MAScarada del poder*.

90, los hidrocarburos como recursos estratégicos “son propiedad inalienable e imprescriptible del pueblo boliviano” (Art. 359). El Estado en su representación ejerce la propiedad de toda su producción y es el único facultado para su comercialización.¹²

En el campo de la educación formal se establece que la misma es descolonizadora (NCPE, Art. 78) y contribuye “al fortalecimiento de la unidad e identidad de todas y todos como parte del Estado Plurinacional, así como a la identidad y desarrollo cultural de los miembros de cada nación o pueblo indígena originario campesino, y al entendimiento y enriquecimiento intercultural dentro del Estado” (Art. 79).¹³

En función de lo descrito, la experiencia boliviana demuestra que (más allá de avances y retrocesos parciales) es posible superar el “racismo negado” que representa el multiculturalismo neoliberal y construir colectivamente “desde abajo” una multiculturalidad verdaderamente transformadora y progresista sujeta a un cotidiano plebiscito ciudadano.

Segunda parte: Multiculturalismo, Historia y su enseñanza en el nivel secundario

En consonancia con las transformaciones culturales introducidas por el capitalismo tardío a escala continental, la República Argentina se enroló en el concierto de países latinoamericanos que adscribieron al denominado “multiculturalismo constitucional” de corte indigenista centrado en el reconocimiento formal de los pueblos indígenas. A diferencia de otros Estados suramericanos (por ejemplo Bolivia o Colombia), en Argentina la reforma constitucional de 1994 admitió un multiculturalismo débil o de baja intensidad.

12 Para un análisis con mayor profundidad sobre la aplicación de la NCPE y la consecuente descolonización del Estado consultar: AAVV (2012): *Descolonización en Bolivia. Cuatro ejes para comprender el cambio*.

13 En diciembre de 2010 la Asamblea Plurinacional sancionó una nueva Ley de Educación (N° 070) estableciendo, entre otros aspectos, la intraculturalidad, la interculturalidad y el plurilingüismo en todo el sistema educativo (Art. 3). Cabe aclarar que la aplicación de la nueva estructura curricular para los distintos niveles del sistema se encuentra en una etapa inicial.

Además de la no participación de representantes indígenas en la Asamblea Constituyente (si bien las organizaciones originarias y de derechos humanos presentaron 84 proyectos de reforma constitucional a la Asamblea), se reconocieron sólo cuatro derechos resumidos en un único artículo (Villalba, 2012):

Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades, y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan; y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable, transmisible, ni susceptible de gravámenes o embargos. Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afectan. Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones (Art. 75, inc. 17).

En los inicios del nuevo siglo especialistas en la problemática, como Eduardo Domenech (2003), expresaban que

[...] la cuestión multicultural [que no puede reducirse simplemente a la “cuestión indígena”] [...] permanece actualmente en un lugar periférico en las agendas académicas y gubernamentales y no se ha incorporado aún a los debates sociales y políticos, [...] el discurso multi e intercultural pareciera haber arraigado más fuertemente en el campo de la educación que en el ámbito de la teoría social (pp. 37-42).

Sin embargo, en las escuelas se ha privilegiado un enfoque particular sobre la diversidad cultural, sustentada “en la coexistencia cuasi armónica y desjerarquizada de formas culturales, y rara vez se discuten los modelos de sociedad o ciudadanía que se construyen” (Ibídem: 42).

Luego de esta somera pero ineludible contextualización, se buscará ahora reducir la escala de análisis. La mirada investigativa se situará en la dialéctica específica

acaecida entre multiculturalismo e Historia enseñada durante las últimas décadas en Argentina, colocando especial énfasis en los diseños o programas curriculares (para la asignatura Historia en nivel secundario) elaborados por la burocracia estatal de la provincia de Buenos Aires entre la segunda mitad de los años 90 y la primera década del siglo XXI.

En su conjunto la mencionada programación adquiere relevancia en tanto que trata de la formulación y aplicación de políticas públicas orientadas directamente a la formación política e ideológica de ciudadanos/as, hecho que trasciende la autonomía que cada docente ejerce en el ámbito o espacio áulico.

Pero ¿qué presupone la enseñanza de la Historia desde una perspectiva multicultural? En términos generales supone trascender los límites de un enfoque estrictamente nacional, problematizando o desnaturalizando la construcción de macro identidades tendientes a la homogeneidad cultural y a suprimir la existencia de una real diversidad de culturas (pueblos indígenas, diferentes oleadas migratorias, minorías sexuales, religiosas y étnicas, problemáticas de género, etc.) y prácticas sociales atravesadas por fuertes desigualdades y una alta conflictividad social. Un enfoque multicultural también implica la superación de propuestas de tipo estructural/globalizante (una “Historia total” donde predominan las estructuras) para dar lugar a la emergencia de las parcialidades o particularismos socio-culturales, hecho que obliga a centrar la mirada analítica en los actores sociales y sus múltiples facetas.

Si se examina la currícula de la “vieja escuela secundaria” (existente hasta la década de 1990) se denota en ella la enseñanza de una Historia de alto contenido monocultural y monocivilizatorio, cuyo “fundamento esencial [era] legitimar retrospectivamente las construcciones estatales y la estructura del poder social [del presente]” (Fontana, 2002: 360). A modo de ejemplo:

Objetivos de la asignatura en el 2° Año

Lograr que el alumno:

Ubique la historia argentina en el marco de la historia del occidente europeo y en su relación con el proceso histórico americano.

Conozca y valore la vida y obra de los arquetipos de la nacionalidad.

Fortalezca sus sentimientos de amor y lealtad a los valores de la

tradición humanística y cristiana, fundamentos del ser nacional. Conozca, valore y defienda los principios históricos y jurídicos de la soberanía nacional (Res. Min. Nro. 2245/79 – Circ. 19/80 de DINEMS).

Los cambios curriculares operados desde mediados de los años 90, en el contexto de las reformas educativas¹⁴ promulgadas durante las presidencias de Carlos Saúl Menem, mostraron algunos tenues cambios. Los programas de Historia y Ciencias Sociales de carácter general y provisorio, tanto para la Enseñanza General Básica y la Educación Polimodal, postulaban a la diversidad cultural como un valor esencial para la sociedad¹⁵:

El conocimiento de la diversidad entre los seres humanos, tanto en relación con los modos de vida, como respecto a las creencias, pasando por los diferentes rasgos físicos, permite, también, asumir actitudes flexibles y respetuosas frente a los demás, de modo tal que la valoración de lo propio no signifique la negación de los otros (Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica).

Sin embargo, ese enunciado general se hallaba en una sustancial contradicción con los contenidos generales y las expectativas de logro, denotando un multiculturalismo de muy baja intensidad, puramente declamatorio y exento de referencia a la conflictividad social.

[...] se concede un lugar destacado al análisis de la cultura occidental. La Argentina, las sociedades latinoamericanas –con las que aquella comparte un pasado común y proyectos para el futuro– y la mayor parte de las sociedades de las cuales procedieron las corrientes migratorias son parte de esa cultura occidental. Por otro lado, para explicar la dinámica de la sociedad contemporánea es necesario el análisis

14 Ley de Transferencia de los Servicios Educativos N° 24.049 (1992); Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993); Ley de Educación Superior N° 24.521 (1995).

15 Para un análisis en profundidad sobre las propuestas de los historiadores durante la reforma educativa argentina consultar: De Amézola (2005).

de la cultura occidental en su condición de matriz de una serie de elementos y procesos clave tales como la democracia y la sociedad industrial (Ibídem).

En el año 2003 la provincia de Buenos Aires estableció, por intermedio de la Dirección General de Cultura y Educación, la currícula definitiva para el Nivel Polimodal y sus diferentes Espacios Curriculares. El Espacio de la asignatura Historia, correspondiente al 1° y 2° Año del Nivel, presentó una renovada caracterización epistemológica de la ciencia histórica y de su historicidad como disciplina escolar:

La Historia propicia el conocimiento de “mundos distintos”, nos pone en contacto con diversidad de situaciones, de problemas y de respuestas concernientes a la vida de hombres y mujeres en sociedad. Este conocimiento de la diversidad mediante la comparación histórica sistemática, permite que los alumnos reconozcan el desarrollo de una diversidad de ideas y valores sociales expresados por distintos grupos sociales y sociedades en la historia [...]. La enseñanza de la Historia se confundió [...] con la narración de una verdadera epopeya patriótica –que ponía su acento en próceres, gestas heroicas, sucesiones de gobierno y en una suma de batallas–, clausurada con la consolidación del Estado-Nación que ponía fin a un pasado de luchas y conflictos. De este modo, la historia nacional se identificaba con la historia patria, que reforzaba la adhesión al Estado-Nación y procuraba integrar una heterogénea población de inmigrantes de ultramar y de países vecinos, indígenas, criollos y negros en la moderna civilización occidental que las elites pretendieron construir en la Argentina. En tanto que los contenidos de la historia universal enseñados en los colegios secundarios, situaron la historia nacional en la historia de la civilización occidental europea y, en particular, con relación a los procesos de constitución de los modernos Estados Nacionales [...]. [No obstante] es notoria la persistencia de su función originaria como formador de la conciencia nacional de los argentinos (Espacio Curricular Historia, 2003/2004).

Los objetivos y los contenidos enunciados denotaban una búsqueda más atenta en pos de superar las fronteras nacionales, colocando las naciones y las nacionalidades como un problema histórico e historiográfico en sí mismo. Bajo esa impronta, el “desarrollo” histórico de Argentina, desde las primeras décadas del siglo XIX hasta las últimas del XX, no era concebido como una “excepcionalidad” sino como parte de un bloque regional más amplio conocido como América Latina, tratándose entonces de un espacio atravesado por conflictos, tensiones, intereses antagónicos en pugna y fuertes desigualdades regionales y económicas.

No obstante, la selección de contenidos disciplinares evidenciaba la pervivencia de un convencionalismo o tradicionalismo académico/escolar: una concepción del tiempo lineal guiada por la idea de continuidad de un progreso interrumpido y mecánico, con una secuencia que va desde los acontecimientos y procesos más lejanos a los más cercanos a nuestros días; una preponderancia de los acontecimientos políticos; y una marcada hegemonía de la cultura occidental. En contrapartida, los actores individuales y colectivos de matriz no occidental continuaban prácticamente invisibilizados en la enseñanza de la Historia y por tanto excluidos de la formación identitaria de los jóvenes.

De esa manera, estos Diseños Curriculares, más allá algunas innovaciones parciales, no hicieron más que reforzar una multiculturalidad sumamente débil (impuesta desde arriba) y una consecuente forma de “racismo negado” hacia los grupos indígenas, los nuevos y viejos migrantes, las minorías religiosas y sexuales, las mujeres, las problemáticas de género, los afrodescendientes, etc.

Estos programas perdieron vigencia legal a comienzos de la actual década, en el marco de las nuevas leyes educativas¹⁶ promulgadas en el Gobierno Nacional de Néstor Kirchner. De ese modo el Estado Nacional y los Estados Provinciales (entre ellos Buenos Aires) rediseñaron un nuevo marco normativo en materia educativa en el cual ya no se pretende ocultar cómo “la polivalencia de la sociedad penetra en

16 Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) y Ley Provincial de Educación N° 13.688 (2007). La primera de estas leyes en sus artículos 52, 53, 54 y 92 hace explícita referencia al desarrollo de una educación intercultural en el marco de un mundo multicultural. En tanto que la segunda, en su artículo 16, establece como uno de sus objetivos “promover la valoración de la interculturalidad en la formación de todos los alumnos, asegurando a los Pueblos Originarios y las comunidades migrantes el respeto a su lengua y a su identidad cultural”.

las escuelas” (De Certeau, 1994: 91), denotando un importante grado de irradiación de tópicos multiculturalistas:

Décadas atrás, la escuela intervenía, desde un lugar privilegiado, en la conformación identitaria de los ciudadanos/as, intentando ocultar las diversidades culturales y las desigualdades socioeconómicas y fortaleciendo así la idea de una cultura hegemónica y homogeneizante. La identidad construida en función del rol de las personas dentro de la institución educativa (docente y alumno/a) dominaba por sobre las otras identidades que las conformaban. La heterogeneidad que siempre ha caracterizado a los sujetos estaba invisibilizada. [...] [Existen] múltiples formas de ser docente y alumno/a. Unos/as y otros/as están marcados/as por diversidades de género, de generación, de sexualidad, de lenguaje, de etnia, de consumos y prácticas culturales, de proyectos, de religión y creencia y por desigualdades socioeconómicas, que involucran también diferencias en las matrices de acción, pensamiento, creencias y sentimientos. [...] En las instituciones educativas de la provincia de Buenos Aires se propone una intervención dirigida a orientar y favorecer la interrelación entre culturas, no entendida como “tolerancia hacia lo diverso”; sino desde una perspectiva intercultural, que valore la interacción y comunicación recíprocas y comprenda a las diversidades desde una perspectiva de derechos (Marco General de Política Curricular, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2006: 20-21).

Los planes de estudio para la “Nueva Educación Secundaria” contemplan la enseñanza de la Historia, en tanto disciplina específica, entre el 2° y el 6°¹⁷ Año de estudios. Aunque no exentos de inadecuaciones y contradicciones epistemológicas (que se señalarán más adelante), los actuales Diseños Curriculares de la asignatura Historia presentan, en correspondencia con el Marco General de Política Curricular bonaerense, algunos novedosos y sustanciales avances en materia de

17 Como la “nueva historia social”, “la historia del tiempo presente” o “historia reciente”, “la nueva historia política”, “historia del mundo privado”, etc.

multiculturalidad y actualización historiográfica, siendo un objetivo transversal o común “interpretar la diversidad de los procesos sociales [...] como resultado de la relación de una trama multicultural”.

En íntima relación con este objetivo, el Diseño para el segundo año (2008) exhibe como particularidad una unidad de contenidos cuyo eje articulador es la “Formación de los entramados socioculturales latinoamericanos”, sus principales nodos problemáticos son: presencia de la multiculturalidad en la vida cotidiana; destrucción y pervivencia en el sistema colonial; identidad y etnicidad; movimientos y luchas actuales de resistencia aborigen en la Argentina; intercambios culturales en el período colonial (p. 166). La presencia de estos singulares contenidos denota, tal vez, un primer intento por superar una concepción del tiempo lineal y por pensar el pasado desde los problemas del presente. Además, contribuyen a desechar los discursos hegemónicos que otrora postulaban la existencia de una Nación eurocéntricamente blanca, occidental y cristiana.

No obstante, todas esas problemáticas históricas vinculadas a los pueblos indígenas de América Latina, según los contenidos disciplinares estipulados, no vuelven a tratarse en profundidad en los años siguientes. Procesos de extrema sensibilidad para los pueblos originarios que habitan en el actual territorio de Argentina, tales como el exterminio y la relocalización forzada que sufrieron en el último cuarto del siglo XIX, son abordados bajo el rotulo de “integración del territorio” (Diseño Curricular, 3º Año: 176).

Otra propuesta de análisis novedosa, presente en la totalidad de los Diseños de la asignatura, es el permanente interjuego de escalas geográficas: local (Argentina), regional (América Latina) y mundial. De este modo, la enseñanza de la Historia busca situarse por fuera de las fronteras nacionales, procurando hacer visible la simultaneidad de los procesos:

En este sentido cabe destacar que las relaciones de dominación y poder, las articulaciones económicas, la circulación de la cultura implican procesos complejos que no pueden reducirse en un esquema analítico. Por lo tanto cada proceso histórico requiere una construcción que dé cuenta de las formas de interrelación entre los procesos

mundiales, latinoamericanos y argentinos (Diseño Curricular 4º Año, 2009: 2-3).

Los Diseños se fundamentan desde marcos historiográficos de gran actualidad¹⁸, donde la crisis de los denominados “macro paradigmas” o “absolutismos científicos” (acaecida a partir de finales de los años 60) es concebida como un punto de reconfiguración de la disciplina, tanto en lo concerniente a su producción como a la divulgación científica.

En el marco del desarrollo de la nueva historia social, este diseño formula un replanteo de los grandes relatos, tales como el retorno a la escena histórica de los sujetos como actores que tienen capacidad de incidir en la vida social; o el retorno de la narrativa histórica sobre las simplificaciones que emergieron de los grandes marcos explicativos. Tras décadas de historia colectiva, anónima, sin personajes reconocibles, con objetos de conocimiento construidos con series estadísticas y que no son inmediatamente perceptibles o evidentes, se había convertido el referente histórico en un dato extraño, desprovisto de carnalidad. La nueva historia social fue devolviendo el protagonismo a los sujetos visibles, a los que les sucede algo, que se enfrentan a las restricciones y los límites de su propio tiempo, a sujetos que tienen ideas. Ahora bien, la vuelta del individuo no es en este caso la mera recuperación del modelo tradicional, la del gran soldado o el del gobernante ejemplar (Ibídem: 1).

Sin embargo, estos enunciados fundamentales exhiben una notoria inconsistencia con los criterios establecidos para la selección de contenidos disciplinares que ya continúan predominando, como otrora, los hechos políticos y la postulada “vuelta del individuo” permanece invisibilizada. Esto se traduce desde el punto de vista pedagógico en una Historia enseñada que continúa ocultando las múltiples facetas en las que se desenvuelven hombres y mujeres a lo largo de su vida (activismo

18 El Diseño Curricular para el 5º Año presenta un total de cinco unidades de contenidos. Como rasgo común, en todas ellas se observa una relación contradictoria entre los fundamentos historiográficos enunciados en la parte introductoria y los contenidos disciplinares seleccionados.

político, sexualidad, esferas de interacción cultural, mundo del trabajo, rivalidades y antagonismos, etc.). Este ocultamiento contribuye al desvanecimiento de uno de los objetivos centrales propuestos para el proceso de aprendizaje de la disciplina: “interpretar la diversidad de los procesos sociales [...] como resultado de la relación de una trama multicultural”. A modo de ejemplificar la citada inconsistencia y la predominancia de los hechos políticos en el curriculum, se enuncian aquí las dos primeras unidades de contenidos para el 5° Año¹⁹:

Unidad 1 Ejes para una mirada general [...]:

a- La expansión de las empresas multinacionales. La Guerra fría: un mundo con dos sistemas en confrontación de baja intensidad. China se asoma a la Revolución Socialista.

b- El Tercer Mundo: Subdesarrollo o en vías de desarrollo. La llamada “Teoría de la Dependencia Latinoamericana”. Revoluciones anti-coloniales y procesos de descolonización.

c- El legado de los años peronistas. Argentina: sociedad de masas, avances y retrocesos [...].

Unidad 2 El mundo de posguerra. América Latina frente a la crisis de los populismos (hasta mediados de los 60):

a- Las relaciones entre Estados de Bienestar y clase obrera en los países industrializados de economía de mercado. La Economía Mixta: el rol del Estado en las economías occidentales. Crecimiento económico en Europa Occidental y Japón. Los nudos conflictivos en la posguerra: Berlín y Corea, el fin del stalinismo.

b- Latinoamérica: cambio de rumbo político y económico. Crecimiento hacia adentro, incremento de inversiones extranjeras y expansión de las empresas multinacionales. Aceleración del crecimiento urbano y migraciones internas. La intervención norteamericana en Guatemala. El Movimiento Nacionalista Revolucionario en Bolivia. La Revolución Cubana: entre un camino latinoamericano hacia el so-

19 El Diseño Curricular para el 5° Año presenta un total de cinco unidades de contenidos. Como rasgo común, en todas ellas se observa una relación contradictoria entre los fundamentos historiográficos enunciados en la parte introductoria y los contenidos disciplinares seleccionados