

## **Los conocimientos legitimados y lo común y lo diverso en documentos curriculares de la Provincia de Buenos Aires**

\* Recibido el 24 de agosto de 2021

Aceptado el 19 de abril de 2023

Méndez Karlovich, Maricruz<sup>1</sup>

### **Resumen**

El siguiente artículo presenta algunas relaciones vinculadas a la colonialidad/decolonialidad curricular a partir del análisis de los conocimientos y saberes legitimados y de los sentidos construidos alrededor de lo común y lo diverso en el Diseño Curricular de Nivel Superior para los Niveles Inicial y Primario (2008) y en el Marco Curricular Referencial (2018) de la Provincia de Buenos Aires.

Para ello se recurre a diferentes aportes teóricos y metodológicos que nos permiten reconocer la vigencia e insistencia de la colonialidad y la necesidad de trabajar permanentemente en su develamiento y deconstrucción, asumiendo que el currículum puede alentar la formación de otras subjetividades, que se construyan en el reconocimiento de los modos diversos de ser, estar y conocer.

Desde las epistemologías del Sur y desde una mirada decolonial, recurrimos a la sociología de las ausencias y las emergencias para identificar lo producido como no existente y las posibilidades que pueden irrumpir, insurgir, transgredir las construcciones hegemónicas.

---

<sup>1</sup> Licenciada y Profesora en Comunicación Social y Periodismo, UNLZ. Especialista en Didáctica y Currículum, UNLZ. Magíster en Estudios Sociales de América Latina, UBA. Integrante del Equipo de Investigación Colonialidad y Currículum del Instituto de Currículum y Evaluación (ICE) de la Facultad de Ciencias Sociales, UNLZ, Argentina. Contacto: mmkarlovich@gmail.com

**Palabras clave:** Marco Curricular Referencial - diseños curriculares Provincia de Buenos Aires - currículum - colonialidad/decolonialidad - producción de ausencias.

### **Resumo**

O seguinte artigo apresenta algumas descobertas relacionadas à colonialidade/decolonialidade curricular a partir da análise dos conhecimentos e saberes legitimados e dos sentidos construídos em torno do comum e do diverso nos desenhos curriculares de nível superior para os níveis inicial e primário (2008) e do Marco Curricular Referencial (2018) da Provincia de Buenos Aires.

Para isso, utilizam-se diferentes contribuições teóricas e metodológicas que nos permitem reconhecer a validade e insistência da colonialidade e a necessidade de trabalhar permanentemente no seu desvelamento e desconstrução, assumindo que o currículo pode incentivar a formação de outras subjetividades, que sejam construídas no reconhecimento dos diversos modos de ser, estar e conhecer.

Das epistemologias do Sul e do ponto de vista decolonial, recorreremos à sociologia das ausências e emergências para identificar o que se produz como inexistente e as possibilidades emergentes que podem irromper, insurgir, transgredir as construções hegemônicas.

**Palavras-chave:** Marco Curricular Referencial - desenhos curriculares Provincia de Buenos Aires- currículo - colonialidade/decolonialidade - produção de ausências.

**Abstract**

The following paper presents some relevant findings linked to curricular coloniality/decoloniality based on the analysis of the legitimized knowledge and understandings, and the meanings built around the common and the diverse in the Higher Level Curricular Design (*Diseño Curricular de Nivel Superior*) for early level and elementary school (2008) and the Provincia de Buenos Aires' Benchmarks Curricular Framework (*Marco Curricular Referencial*) (2018).

For this purpose, different theoretical and methodological contributions are resorted to recognize the validity and insistence of coloniality and the need to work on its unveiling and deconstruction on a permanent basis, presuming that the curriculum may encourage the formation of other subjectivities, which are built on the recognition of divergent ways of being and knowing.

From the epistemologies of the South and from a decolonial perspective, the sociology of absences and emergencies is used to identify whatever is produced as non-existent and the possibilities that can burst in, rise up, transgress hegemonic constructions.

**Keywords:** Benchmarks Curricular Framework - Provincia de Buenos Aires' Curricular Design - curriculum - coloniality/decoloniality - production of non-existence.

## **Introducción**

Una lectura analítica de los documentos curriculares desde las particularidades territoriales y los desafíos que enfrentan las comunidades nos permite interpelar y desnaturalizar representaciones sociales, contenidos y matrices de pensamientos presentadas como únicas y/o “más desarrolladas”. Además, alienta la reflexión sobre los supuestos que atraviesan los discursos educativos y la colonialidad que a ellos subyace.

Asimismo, el reconocimiento de la normativa con perspectiva decolonial permite, en la propia práctica docente, apoyar la elección de temáticas no abordadas en los contenidos mínimos de las materias a dictar, crear redes con otros colectivos, fundamentar proyectos interinstitucionales e intercátedras o interdisciplinarios y visibilizar actores, hechos y relaciones que están ausentes en las escuelas y en los institutos superiores de formación docente, para alentar, de este modo, la construcción de subjetividades “otras”.

Las desigualdades que se expresan en la escuela y que también, muchas veces, la misma contribuye a sostener y reforzar tienen su origen en relaciones de dominación y colonización

(...). En términos curriculares, la incorporación y legitimación de diferentes epistemologías, así como la historización de sus modos de producción y los procesos de ocultamiento en manos de los grupos dominantes, son condiciones fundamentales para avanzar en la descolonización de saberes y enfoques. (Nicolazzo, Mendez y Fernández, 2018, p. 191)

El currículum y la escuela, desde la constitución de los sistemas educativos, están atravesados por la colonialidad, matriz en la que muchas veces se producen y reproducen condiciones de injusticia y desigualdad. Para identificar e interpelar esa matriz, es necesario reflexionar sobre las prácticas pedagógicas, las sociabilidades que se construyen al interior de las aulas y los saberes y discursos que circulan. A partir de su reconocimiento, será posible empezar a restituir las ausencias construidas y reflexionar sobre las múltiples

posibilidades para generar las condiciones de copresencia y los encuentros decoloniales que puedan emerger.

Este ejercicio demanda una deconstrucción colectiva con otros y con otras que, desde las prácticas docentes, desafíen las limitaciones que se presentan cuando tensionamos lo que enseñamos, y cómo lo enseñamos, a partir de una perspectiva decolonial. Es un ejercicio que encuentra su sentido en las propias prácticas, se alimenta de la reflexión colectiva y alienta la construcción de saberes al servicio de esta lucha.

Proponemos trabajar desde el campo curricular para la construcción de otras subjetividades, que partan del reconocimiento de los modos diversos de ser, estar y conocer, que defiendan la vida digna y justa para todas y todos y distingan y problematicen las imposiciones monoculturales y las negaciones del conflicto en la trama social. Para ello necesitamos tener presentes la noción de traducción intercultural (De Sousa Santos, 2018) y la de zona de contacto (Pratt, 2010) desde una perspectiva que reconozca la vigencia e insistencia de la colonialidad y la necesidad de trabajar permanentemente en su develamiento y deconstrucción.

En esta línea, y tomando la definición de De Sousa Santos de traducción intercultural, proponemos entender al currículum como un espacio que habilite la creación de inteligibilidad recíproca entre las experiencias del mundo, tanto las disponibles como las posibles, reveladas por la sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias (De Sousa Santos, 2018).<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> De Sousa Santos se refiere a la sociología de las ausencias como la investigación que permite identificar las maneras en que el colonialismo opera junto con el capitalismo y el patriarcado para producir ciertos grupos de personas y formas de vida social como ausentes, no existentes, radicalmente inferiores o peligrosos. A su vez, la sociología de las emergencias da cuenta de las nuevas potencialidades y posibilidades para la transformación social, anticapitalista, anticolonialista

El currículum podría pensarse entonces como ese lugar de encuentro que permite relaciones de igualdad y reconocimiento. El concepto de zona de contacto de Pratt nos puede ayudar a pensar el currículum desde esta mirada, para entenderlo como la posibilidad de desplazar el centro de gravedad y el punto de vista hacia el espacio y el tiempo del encuentro, al lugar y al momento en que individuos que estuvieron separados por la geografía y la historia coexisten en un punto, el punto en que sus respectivas trayectorias se cruzan. Serían esos espacios sociales donde culturas dispares se encuentran, chocan, se enfrentan, a menudo dentro de relaciones altamente asimétricas de dominación y subordinación.

A su vez, este análisis recupera otros conceptos vinculados a las epistemologías del Sur como el de co-presencia<sup>3</sup> y la producción de lo no existente<sup>4</sup> que es una de las maneras en que el colonialismo del poder, del saber y del ser opera junto con el capitalismo y el patriarcado para producir exclusiones abismales. Además de producir como no existentes a ciertos grupos de personas o formas de vida social, también las produce como invisibles, radicalmente inferiores o peligrosas, descartables o amenazantes (Santos, 2018).

Para abordar los conocimientos legitimados desde los documentos analizados, acudimos al aporte de las epistemologías del Sur que se refieren a: “La producción y

---

y antipatriarcal emergidas en el campo de las experiencias sociales que son recuperadas y que fueron previamente descartadas.

<sup>3</sup> De Sousa Santos da cuenta de la copresencia en relación con la línea abismal que separa las sociedades y sociabilidades metropolitana y colonial en la modernidad céntrica occidental. La copresencia significa que las prácticas y los agentes de ambos lados de la línea abismal son contemporáneos siempre y cuando haya más de un tipo de contemporaneidad. Implica equiparar simultaneidad con contemporaneidad, lo cual solo se puede conseguir si se abandona la concepción lineal del tiempo.

<sup>4</sup> La producción de lo no existente está relacionada con la sociología de las ausencias que es la investigación de las maneras en que el colonialismo, en la forma de colonialismo del poder, saber y ser, opera junto con el capitalismo y el patriarcado para producir ciertos grupos de personas y formas de vida social como no existentes, invisibles, radicalmente inferiores o peligrosos, en suma, como descartables o amenazantes (De Sousa Santos, 2018, p.327).

validación de los conocimientos anclados en las experiencias de resistencia de todos los grupos sociales que sistemáticamente han sufrido la injusticia, la opresión y la destrucción causada por el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado” (De Sousa Santos, 2018, p. 306).

Adoptamos el posicionamiento de las teorías decoloniales que promueven la reflexión sobre las herencias coloniales en América: herencias de larga duración que perduran enquistadas en “la modernidad”. Desde estas teorías se desarrollaron distintas miradas que alientan el análisis en torno al conocimiento y a las geopolíticas del conocimiento, y toma importancia, en este marco, la visibilización de conocimientos “otros” (Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, 2007).

En la misma línea, recuperamos el concepto de decolonialidad de Walsh (2009a) que da cuenta de la imposibilidad de pasar de un momento colonial a otro que dejara de serlo por la persistencia de sus patrones y huellas. A través de estos análisis y reflexiones apostamos a: “Señalar y provocar un posicionamiento –una postura y actitud continua– de transgredir, intervenir, in-surgir e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual podemos identificar, visibilizar y alentar ‘lugares’ de exterioridad y construcciones alternativas” (pp.14-15).

A su vez, la colonialidad del poder es entendida como un elemento constitutivo y específico del patrón mundial de poder capitalista, que se origina y mundializa a partir de la "Conquista de América". Implica la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo que opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones materiales y subjetivas de la existencia cotidiana (Quijano, 2014).

También desde el concepto de interculturalidad crítica de Walsh podemos entenderla como un “proyecto político de descolonización, transformación y creación” (2009b, p. 2). La autora la define de la siguiente manera:

la interculturalidad crítica debe ser entendida como una herramienta pedagógica, que pone en cuestionamiento continuo la racialización, subalternización e inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no solo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también –y a la vez– alientan la creación de modos “otros” de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras. (Walsh, 2009b, p. 15)

De Sousa Santos (2019), al reflexionar sobre una educación para otro mundo posible, señala que el paradigma de la modernidad habilita dos maneras principales del conocimiento: la vinculada al conocimiento como regulación y la vinculada al conocimiento como emancipación. Mientras que el primero consiste en una trayectoria entre un punto de ignorancia designado por el caos y un punto de conocimiento designado por el orden, el segundo consiste en la trayectoria desde un punto de ignorancia llamado “colonialismo” hacia un punto de conocimiento llamado “solidaridad”. Se presenta entonces un conflicto pedagógico entre las dos formas contradictorias de saber: como orden y colonialismo y como solidaridad y caos. La forma de conocimiento como emancipación es así una forma de conocimiento dominada, marginalizada, suprimida. En este marco, De Sousa Santos señala la importancia del conflicto:

(...) para hacer vulnerables y desestabilizar los modelos epistemológicos dominantes y para mirar el pasado a través del sufrimiento humano que, por vía de ellos y de la iniciativa humana a ellos referida, fue inexcusablemente causado. Ese mirar producirá imágenes



desestabilizadoras, susceptibles de desarrollar en los estudiantes y en los profesores la capacidad de asombro y de indignación y la voluntad de rebeldía y de inconformismo. Esa capacidad y esa voluntad serán fundamentales para mirar con empeño los modelos dominados o emergentes por medio de los cuales es posible aprender un nuevo tipo de relacionamiento entre saberes y, por lo tanto, entre personas y entre grupos sociales. Un relacionamiento más igualitario, más justo, que nos haga aprender el mundo de modo edificante, emancipador y multicultural. Será este el criterio último del buen y del mal aprendizaje. (De Sousa Santos, 2019, p. 52)

Para abordar lo común y lo diverso recuperamos el aporte que hace Skliar (2017) desde las pedagogías de las diferencias, quien presenta a la igualdad como inmediata, primera; dando cuenta de que lo que se enseña produce efectos diferentes en cada uno, en ese contexto el destino será siempre la singularidad. Propone generar espacios de libertad y de igualdad “donde ir hacia el encuentro, escuchar, percibir, atender, permanecer y construir una formación acerca de lo común” (p. 46). Lo común aquí no está asociado a lo universal, sino a aquello que “destinado a cualquiera, afecta a cada uno” (p. 46).

Finalmente, Gentili (2011) desde la pedagogía de la igualdad presenta a lo común puesto bajo sospecha, al identificar a toda aspiración a construir lo que nos pertenece y nos iguala como comunidad, lo público, como la causa de todos los males y penurias. Esta sería una victoria del liberalismo de la segunda mitad del siglo XX. Señala, en este marco, que el cuestionamiento de lo común creó las condiciones para promover políticas de desprestigio y debilitamiento de la escuela pública y del derecho a la educación, una de las instituciones fundamentales de todo orden democrático que aspire a sustentarse en la igualdad y la justicia social (p. 22).

A su vez, Gentili nos invita a reconocer la “extraordinariamente rica diversidad cultural existente” (2014, p. 36) y a pensar en la pedagogía de la esperanza como la posibilidad de ir más allá de aceptar y conformarse con una política de lo posible y profundizar “nuestra indignación, nuestro inconformismo y nuestra repulsión contra la pedagogía de la expulsión que aleja el derecho a la escuela del derecho a la igualdad y la dignidad” (p. 89).

### **El currículum y la enseñanza en contextos de colonialidad**

En el sistema educativo, por su tradición y por las condiciones materiales que lo reproducen y sustentan sus prácticas, se percibe una lógica colonial vinculada a la obediencia, las jerarquías, la fragmentación, el individualismo y la competencia que alienta la construcción de vencedores y vencidos y que, por lo tanto, no permite la construcción de encuentros educativos en un plano de reconocimiento e igualdad.

La colonialidad promueve relaciones de interdependencia asimétrica, refleja una epistemología de un sujeto (activo que conoce) y un objeto (pasivo, sujeto devenido en objeto para ser conocido) en la que los esquemas mentales y las estructuras coloniales occidocéntricas introyectadas reproducen y legitiman las relaciones de poder establecidas. Produce sociabilidades caracterizadas por la involuntariedad, la dominación, la alienación y la asimetría en un contexto de injusticia social, de exclusión cultural y de marginación política. Asimismo, reproduce una lectura del mundo culpabilizadora de las comunidades que viven en condiciones de vulnerabilidad social y se refieren a ella mediante un discurso meritocrático que legitima esa desigualdad.

Sin embargo, en las escuelas y en los institutos de formación docente hace tiempo que se hacen presentes y conviven prácticas que responden a lógicas coloniales y otras que,

desde construcciones participativas y colectivas, las interpelan reconociendo el espacio público de la escuela como un lugar de copresencia, de convivencia de las diversas identidades y a favor de la igualdad desde un enfoque decolonial.

Cuando esto sucede, los cuadernos se transforman en citas entre historias, sujetos y hechos diversos que se reconocen. Las clases se convierten en diálogos reales, democráticos, transformadores, que adquieren el carácter revolucionario de dar lugar a lo inesperado. Ya no se saben de antemano las respuestas ni el camino del pensamiento, sino que se van construyendo colectivamente, desde las palabras y los discursos que emergen hasta los silencios que contienen e impulsan.

Para que esto ocurra, quienes construyen y habitan ese espacio deben generar condiciones especiales que garanticen un entorno donde la amorosidad, la confianza y la solidaridad puedan propiciar el encuentro y recoger esas voces, proponiendo escenarios en los que, lejos de la competencia, prime la cooperación. En este contexto, la alteridad se presenta, no se enuncia, no se re-presenta, se hace lugar porque se la hospeda.

Desde el campo curricular, y a partir de las propias prácticas reflexionadas colectivamente, se pueden pensar herramientas teóricas y haceres que orienten caminos posibles para inscribir estas transformaciones, construir esos espacios desde un enfoque decolonial y propiciar así nuevas formas de enseñar y de aprender. Desde esta perspectiva, el currículum será un espacio de copresencia de lo diverso que se reconoce, para dar lugar a lo existente y también a aquello latente que puede suceder y que solo podrá presentarse si se genera un entorno de apertura a aquello que se inscribe en otros modos de ser, estar y habitar el mundo.

A partir de estos aportes, el currículum es visto como espacio de disputa, en el que las relaciones asimétricas de dominación y subordinación tienen lugar. Se evidencia aquí el

desafío de interpelar la naturaleza de esos vínculos y traccionar hacia una coexistencia enriquecedora que dé cuenta de las desigualdades y las tensiones, que no las oculte y que además construya espacios para la presencia igualitaria de esos dispares y diversos, sin homogeneizar ni subyugar.

Desarrollar colectivamente dispositivos para deconstruir el currículum desde una perspectiva decolonial se inscribe en el campo de la lucha y la resistencia contra el capitalismo, el patriarcado y el colonialismo, desde una Epistemología del Sur (De Sousa Santos, 2018) que aboga por recuperar los saberes construidos en esas experiencias sociales. Por ello, se trataría de un campo curricular en permanente cambio, alimentado de las luchas sociales y de la producción de conocimiento que estas generan, que potencie los horizontes posibles frente a cada estallido social y que ralentice los alcances de la investida de reacciones conservadoras y neoliberales que procurarán contener y reprimir esa apertura.

Si bien el campo curricular excede su dimensión material, en este análisis nos abocaremos a dos documentos que orientan la enseñanza y la construcción de diseños curriculares en la Provincia de Buenos Aires: el Marco Curricular Referencial y el Diseño Curricular de Nivel Superior de los profesorados de Educación de Nivel Inicial y Primaria.

Lo que ocurre en la vida cotidiana de las escuelas y en las aulas/salones de clases está inscripto en modos de concebir la enseñanza, el vínculo con el conocimiento y la presencia de las diversidades, todo ello en el marco de documentos curriculares que pueden o no producir y reproducir lógicas coloniales. En la potencialidad de que no hay reproducción total y que las resistencias y las construcciones colectivas se hacen lugar, el currículum también puede promover la construcción de encuentros diversos y sociabilidades “otras”. Desde esa mirada, el presente trabajo pretende ofrecer horizontes de

análisis para identificar posibilidades y límites a partir de los documentos curriculares y provocar otras búsquedas y nuevas preguntas.

### **Metodología. Dialogando con los documentos**

Este escrito forma parte del trabajo del equipo de investigación sobre Colonialidad y Currículum inscripto en el Instituto de Currículum y Evaluación (ICE) de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora. El proyecto de investigación está dirigido por la Mg. Cristina Ruiz y co-dirigido por la Mg. Marcela Nicolazzo.

La interpelación a los documentos, para ser consecuentes con la perspectiva desarrollada, se llevó adelante en su consideración como una narrativa que permitirá inscribir esos enunciados en mundos propuestos, así intentar restituir los mundos ausentes y, en el camino, develar los mecanismos de creación de esas ausencias. Estos documentos serán interpelados como narrativas en su dimensión política, dando cuenta de sus supuestos, sus ausencias, sus potencialidades, sus disputas y, sobre todo, de las relaciones de poder en las que se inscriben y las sociabilidades que construyen:

Es posible afirmar que toda narrativa posee una dimensión política y ello en la medida en que hay subjetividades en juego y modos de relación y conflictos, en la medida en que visibiliza, circula, en que provoca una conversación y vuelve posible adoptar la perspectiva de unas/os otras/os. Es decir, se hace pública y se abre a la crítica. (Ripamonti, 2017, p. 86)

A su vez, recuperamos de Verón (1993) la teoría de los discursos sociales que aborda estos fenómenos en cuanto procesos de producción de sentido (semiosis social). En este marco, Verón propone los términos “marcas” y “huellas” para vincular las propiedades significantes de los discursos con sus condiciones de producción o de reconocimiento. Así,

se puede hablar de marcas cuando la relación entre las propiedades significantes y las condiciones de producción o las de reconocimiento no está especificada; mientras que cuando la relación entre una propiedad significativa y sus condiciones se establece, estas marcas se convierten en huellas de uno u otro conjunto de condiciones (producción o reconocimiento). En el análisis aquí propuesto, vincular las propiedades significantes de los discursos con las condiciones de producción o reconocimiento implica el desafío de analizarlas a la luz de la colonialidad que atraviesa al sistema educativo, en general, y a los procesos de enseñanza y aprendizaje, en particular, en América Latina.

Finalmente, desde las epistemologías del Sur y desde una mirada decolonial, recurrimos a la sociología de las ausencias y las emergencias para identificar lo producido como no existente y las posibilidades emergentes que pueden irrumpir, insurgir, transgredir las construcciones hegemónicas.

### **Algunos interrogantes desde la perspectiva trabajada**

Se abordará el Marco Curricular Referencial y el Diseño Curricular para la Educación Superior de Niveles Inicial y Primaria de la Provincia de Buenos Aires y, a pesar de las distintas condiciones de producción que dieron lugar a estos documentos –ya que pertenecen a diferentes gestiones de gobierno–, la propuesta es discernir la dirección hacia la que apuntan y los sentidos que se busca construir en el marco de los diferentes proyectos políticos en que se inscriben.

El Diseño Curricular para la Educación Superior de Niveles Inicial y Primaria se publicó en 2008, durante la gestión nacional y provincial del partido de coalición de centroizquierda con orientación peronista Frente para la Victoria, liderado por la ex presidenta Cristina Fernández. Se llevó adelante en un contexto regional de gobiernos de

centroizquierda que buscaban responder con alternativas a las políticas neoliberales que habían desembocado en crisis económicas e institucionales en muchos países de la región. A su vez, también se inscribe en el marco de políticas de ampliación de derechos y de extensión de la obligatoriedad de la educación que incluyen el nivel secundario.

El documento establece los planes de estudio de ambos profesorados, los contenidos mínimos a abordar y la perspectiva desde la cual se posiciona. Parte de un paradigma que articula lo disciplinar, lo psicológico, los saberes pedagógico-didácticos y la práctica docente desde una perspectiva sociocultural. Aborda como sujetos de la formación docente a los docentes en formación, los docentes formadores y los futuros alumnos de los docentes en formación y entiende al maestro como profesional de la enseñanza, como pedagogo y como trabajador cultural. Se posiciona en una perspectiva que trabaja desde los horizontes formativos y se distancia del concepto de perfil de formación vinculado a las competencias.

En términos de organización curricular, se divide en un ciclo de formación básica común y en un ciclo de formación especializada y se organiza en cinco campos que son el de la actualización formativa, el de la fundamentación, el de la subjetividad y las culturas, el de los saberes enseñar y el campo articulador de la práctica docente, que incluye la práctica en terreno, el taller interdisciplinario y herramientas para la práctica.

Por su parte, el Marco Curricular Referencial de la Provincia de Buenos Aires se publicó a fines de 2018, durante la gestión del gobierno nacional y provincial del partido de centroderecha Propuesta Republicana (PRO), fundado por el empresario y expresidente Mauricio Macri. Se inscribe en un contexto regional caracterizado por un cambio de ciclo y por el ascenso de grupos representativos de “nuevas derechas” que reemplazan a los gobiernos posneoliberales.

El documento se presenta como una base formativa común para orientar las construcciones curriculares y documentales de todos los niveles y modalidades. Señala como temas transversales de relevancia la formación ciudadana, la educación inclusiva, la educación sexual integral y la tecnología educativa. Incluye doce nodos conceptuales para orientar las propuestas formativas provinciales: formación continua enfocada en la resolución de problemas de la enseñanza y del aprendizaje; transversalidad permanente de los aprendizajes con nuevos sentidos y objetivos; importancia de los aprendizajes iniciales para la continuidad de las trayectorias; consolidación del enfoque equilibrado para la alfabetización inicial; enfoques activos para la enseñanza de la matemática; necesidad de definir perfiles de egreso por desarrollo de capacidades<sup>5</sup>; evaluación de las trayectorias, indicadores de logro; utilización de indicadores de avance para la planificación de la enseñanza y de la evaluación; dispositivos de enseñanza basados en saberes integrados y aprendizaje basado en proyectos; perfiles de egreso por niveles obligatorios y sistema de supervisión con estrategias focalizadas en la gestión de la mejora y la innovación educativa. Finalmente incluye un anexo con indicadores de logro de aprendizaje por ámbitos, específico para cada uno de los niveles obligatorios.

Siguiendo a Tilly (1984), recurrimos a la estrategia de comparación individualizadora que nos permite poner el foco en la particularidad de cada documento y desde allí poder inferir horizontes posibles y no homogéneos entre los sentidos que buscan construir el Marco Curricular Referencial y el Diseño Curricular para Nivel Inicial y Primaria.

---

5 El Marco Curricular Referencial define las capacidades como la combinación de saberes, habilidades, valores y actitudes. El documento enuncia que las capacidades cognitivas, emocionales y sociales están inextricablemente entrelazadas, se adquieren y fortalecen en un proceso continuo y progresivo y se consolidan en los desarrollos de las competencias para la vida.



El diálogo con los documentos provinciales se lleva adelante a partir de algunas categorías que orientan esta “conversación”. En este análisis, indagamos sobre las concepciones que los documentos promueven en relación con los conocimientos y saberes legitimados y con lo común y lo diverso.

Los interrogantes que interpelarán los documentos serán:

- ¿Cuáles son los saberes y conocimientos legitimados que se distribuyen?, ¿son saberes y conocimientos que reproducen la colonialidad o bien construyen condiciones para promover procesos decoloniales? ¿Qué ausencias y emergencias podemos identificar?
- ¿A partir de qué referencias se da lugar a lo común y lo diverso?, ¿se promueven espacios de copresencia, hay un común que aloja las diversidades? ¿Qué relaciones presenta entre lo común y lo diverso y qué sentidos se construyen?

### **Desarrollo. Algunas presencias y ausencias**

#### Conocimientos y saberes legitimados

El Marco Curricular Referencial y el Diseño Curricular de Nivel Superior para Educación Inicial y Primaria presentan diferencias y similitudes en relación con los conocimientos y saberes que legitiman. A través del análisis desde la sociología de las ausencias y las emergencias, podemos asociar esos sentidos construidos con una lógica colonial o con una decolonial desde las Epistemologías del Sur.

En el Marco Curricular Referencial identificamos una mirada sobre el conocimiento y el aprendizaje que supone la acumulación y fragmentación y una visión pragmática y utilitaria de estos que prioriza su “uso” y “producción” para situaciones de la vida real. Se

fundamenta la importancia del saber en la actualidad como “el poder de hacer cosas nuevas con los conocimientos” pensando en las habilidades integradas a los contenidos. Esta visión se condice con la evaluación por desempeños y su graduación desde una perspectiva acumulativa y a su vez segmentada del aprendizaje.

A la hora de fundamentar las decisiones políticas se apela a “evidencias de la investigación” y a “resultados de evaluaciones de aprendizaje” que dan cuenta de una mirada técnica al momento de construir la fundamentación de la política a seguir y de reconocer estos conocimientos, que surgen de las investigaciones como conocimientos legitimados para promover acciones concretas.

Recupera gran parte de lo presentado en el Marco General de la Política Curricular de la Provincia de Buenos Aires (2007) que lo antecede; sin embargo, lo hace de manera selectiva y en algunos casos resignificando los sentidos que se construían en el documento precedente. Desde la sociología de las ausencias, podemos identificar que algunos significantes fueron resignificados y otros producidos como no existentes.

Como ejemplo encontramos que el marco anterior, al referir a su dimensión paradigmática como conceptos a articular, mencionaba la inclusión, la interculturalidad, la justicia, el sujeto pedagógico, la enseñanza, la ciudadanía, el trabajo, el ambiente y los saberes socialmente productivos; el Marco Curricular Referencial presenta otros como transversales: la formación en ciudadanía, la educación inclusiva, la educación sexual integral y la tecnología educativa. Incorpora así nuevos conceptos articuladores como la tecnología educativa y la educación sexual integral e invisibiliza otros como la interculturalidad, a la vez que resignifica la inclusión y la ciudadanía.

También recupera del Marco General precedente la asunción de los diseños curriculares como comunes, prescriptivos, paradigmáticos y relacionales. Desde esa

mirada, entiende que la educación debe permitir a todos los niños, jóvenes y adultos de la provincia la apropiación de los conocimientos socialmente significativos y de fundamento científico que les permita acceder al mundo del trabajo y de los estudios superiores.

Sin embargo, en la selección deja por fuera el comprender reflexivamente la sociedad y las culturas en las que viven y su reconocimiento como sujetos histórico-políticos. De esta forma, colabora con la producción de la no existencia de esta dimensión histórico-política de los sujetos que apunta a la igualdad y la copresencia de diferentes formas de ser y estar, ya que aborda a la cultura en plural. El reconocimiento de las culturas, que puede promover relaciones de solidaridad entre las diversidades y encuentros interculturales, construye condiciones para que pueda emerger el interconocimiento (De Sousa Santos, 2010) y la visibilización de tipos alternativos (prácticas, agentes, saberes).

En el documento precedente (Marco General de la Política Curricular) se hacía referencia al carácter prescriptivo de los diseños aludiendo a su dimensión normativa, ya que establece con carácter de ley qué y cómo enseñar en los establecimientos educativos de la Provincia de Buenos Aires; con ello se diferencia del diseño abierto y flexible que “desde un discurso de autonomía institucional caracterizó la década de 1990 desresponsabilizando al Estado como garante de lo común” (DGCyE, 2007, p. 18). Esta característica no se recupera desde el Marco Curricular Referencial, donde se resignifica el rol del Estado en relación con la prescripción. Aquí se hace mención a la responsabilidad de todos los agentes del Sistema Educativo Provincial de velar por la concreción del diseño en los proyectos institucionales y en los proyectos del aula, por un lado, y a la responsabilidad del Estado, como generador de esta política pública, sobre las definiciones curriculares que cobrarán vida en cada contexto particular y en cada escuela, en pos de una educación de calidad para todos los alumnos bonaerenses. El rol del Estado en relación con la

prescriptibilidad aquí estaría asociado a la vigilancia y el cumplimiento de esa prescripción y, a su vez, al abarcar a todos los agentes, participa de la responsabilidad a toda la comunidad educativa.

En estas referencias, desde una sociología de las ausencias y las emergencias, encontramos que se desdibuja el rol del Estado como garante de lo común. Esto aparecía, en cambio, explícitamente presentado en el Marco General de la Política Curricular en la dimensión normativa de qué y cómo enseñar y en el distanciamiento que había explicitado en relación con el discurso de autonomía institucional característico de la década de 1990.

En cuanto a la presentación del conocimiento –a pesar de que aparezcan menciones al conocimiento desde su dimensión global y a los saberes integrados–, este es presentado de manera fragmentaria, acumulativa y con miras a la resolución de problemas en la cultura y en la sociedad. Da cuenta de esta concepción la definición de “currículum” como “documento que proporciona orientaciones claras y consistentes sobre qué y para qué se quiere educar, explicitado en un conjunto de aprendizajes esperados, y sobre cómo sus diferentes componentes deben apoyar los aprendizajes” (DGCyE, 2018, p. 5).

El documento expresa un enfoque integrador de la enseñanza que superaría los límites disciplinares, relaciona el desarrollo de las capacidades en conjugación con los saberes y propone “continuos de aprendizajes”; sin embargo, esta integralidad y continuidad expresadas contienen, de todas formas, la fragmentación. Esto es así por el abordaje desde las capacidades y desde los desempeños que promueve el documento. A pesar de que se exprese la intención de trabajar colectiva e interdisciplinariamente, no se detectan esos ejes que permitirían trascender la enseñanza por disciplinas y las visiones fragmentadas que promueven desterrar. Por el contrario, se presentan diversos elementos

que dan cuenta de la profundización de la fragmentación y el aislamiento desde una lógica acumulativa y colonial del conocimiento.

Se presentan nodos conceptuales basados en los desempeños esperados y los saberes y capacidades de los estudiantes para la resolución de problemas del mundo actual. Se asocia la categoría de competencia con los desempeños esperados y se vincula los saberes y capacidades a la resolución de problemas con una finalidad de “utilidad”.<sup>6</sup> Aunque se haga mención a que los temas transversales se focalizan en la persona desde una dimensión bio-psico-social, se aborda al sujeto desde su dimensión racional e individual y a los conocimientos desde su neutralidad y su plausibilidad de ser fragmentados y acumulados, con lo que se reproduce una lógica colonial.

En la misma línea, se producen como no existentes las relaciones de poder que atraviesan los procesos de construcción de conocimiento y su vínculo con los contextos de igualdad/desigualdad en que se inscriben y no se problematiza “la vida real” a la cual habría que dar respuesta con los conocimientos desde esta perspectiva. Los conocimientos y saberes vinculados a la tecnología aparecen valorados a lo largo de todo el documento, pero alejados de una mirada crítica: se presenta a las tecnologías de manera neutra que no da cuenta de la inserción de estas en contextos desiguales y en las relaciones de poder.<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> Entre las definiciones que se ofrecen en torno a la matemática, se expresa que “para poder repensar las propuestas áulicas es necesario preguntarse: ¿qué es saber algo en la actualidad? Hoy, saber algo no es tener memorizada la información o hacer las cuentas, es poder hacer cosas nuevas con esos conocimientos. Esto requiere cambiar el foco tradicionalmente puesto en los contenidos y ponerlo en qué habilidades integradas con los contenidos pretendemos que se pongan en juego” (p. 24).

<sup>7</sup> Se menciona a la tecnología como un saber socialmente valioso y se hace, a su vez, referencia a la ciudadanía digital como el derecho de los estudiantes a acceder a conocimientos sobre tecnología, a enfrentarse a situaciones problemáticas, a resolverlas elaborando aportes propios y a la creación de normas de convivencia en ámbitos virtuales que garanticen los derechos de quienes interactúan en ellos. También señala el documento que las propuestas curriculares deben proveer los modelos de enseñanza y aprendizaje que, facilitados por el uso de recursos en línea y tecnologías digitales, pueden permitir al estudiante usar y producir conocimientos de la vida real.

La concepción de las tecnologías digitales –aunque se haga mención a que hay un posicionamiento desde una perspectiva problematizadora y distante de las tendencias instrumentales– es celebratoria, ya que se las asocia con la innovación en sus apariciones, con la posibilidad de facilitar los procesos de enseñanza y de aprendizaje y se produce como no existente el contexto amplio en el que se inscriben.

En la misma línea, se prioriza el conocimiento científico al cual se “confrontan” las teorías previas que traen los estudiantes. Por otro lado, en espacios aislados, como aquellos destinados a la educación técnica y agraria, se alude a los saberes prácticos como saberes de la experiencia, saberes procedimentales que no derivan de teorías y que se transmiten desde la cultura de cada oficio; sin embargo, estos aportes quedan relegados a estos espacios específicos que no encuentran puentes con la formación general y con espacios de reproducción de saberes comunitarios y/o familiares.

Al proponer la “confrontación” del sentido común, de los saberes previos de los estudiantes, se abona la concepción colonial de que hay una epistemología general que presenta a la ciencia como conocimiento objetivo verdadero en contra del sentido común, considerado prejuicioso y falso. Si en lugar de confrontar, la relación propuesta fuera de diálogo con el sentido común, estaríamos más cerca de pensar en que se promuevan espacios de copresencia e interconocimiento.

La formación ciudadana es presentada en vínculo con la formación en valores, la ciudadanía activa y la ciudadanía digital. Es este el contexto en el que se ponderan los valores socialmente establecidos, el ejercicio de conductas ciudadanas enmarcadas en el bien común y la responsabilidad individual y el compromiso social.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Se expresa fuertemente que el principal objetivo es propiciar un perfil de alumno que posea la capacidad de transformar su entorno y su comunidad, así como acompañarlo en el proceso de

Los contextos de desigualdad que en otros apartados del documento aparecen producidos como no existentes se explicitan aquí en relación con la formación ciudadana, a la vez que se expone su vínculo con las diversidades y las diferencias. Se incluyen las condiciones de desigualdad, diversidad y diferencia en que están ubicados los sujetos para el ejercicio de la ciudadanía en determinados contextos socioculturales y se hace mención a la identidad y construcción de una cultura plural. A su vez, se hace explícito el compromiso con el bien común.

Se alude a los estudiantes en su dimensión de ciudadanos autónomos: aunque se mencione el compromiso hacia la sociedad, entorno, comunidad de la que forman parte, se prioriza su inscripción individual y su autonomía. La interpelación a las comunidades o colectivos no se destaca en el documento y tiene presencias aisladas.

En síntesis, en el documento prima la visión de sujetos individuales por sobre una concepción desde lo colectivo/comunitario y se invisibiliza la relación entre el saber-poder y los contextos de desigualdad/igualdad en que la educación se inscribe, así como su potencial para transformar, conservar o consolidar esas realidades. En el mismo sentido, se desdibuja el rol del Estado frente a la legitimación de saberes a través del currículum y la disputa con el mercado.

En el Diseño Curricular para la Educación Superior de Nivel Inicial y Primaria, los fundamentos de la propuesta curricular parten de un paradigma articulador con centralidad sociocultural y con intencionalidad político-cultural. En relación con los saberes, se menciona su capacidad para traccionar otras posibilidades o fortalecer la exclusión. Hay un abordaje más complejo que establece una relación entre el poder, la construcción del

---

enseñanza y aprendizaje para que se convierta en “ciudadano autónomo y comprometido con la sociedad de la que forma parte” (p. 31).

conocimiento, los contextos de igualdad/desigualdad y el rol del Estado frente al mercado como lógicas antagónicas que persiguen intereses diversos frente a la educación.

En cuanto al currículum, hay un enfoque que lo enmarca como “un asunto político, sin que por ello se olviden sus implicaciones científicas; por eso no puede verse simplemente como un espacio de transmisión de conocimientos” (DGCyE, 2008, p. 13). Desde esta perspectiva, y citando a Tadeu da Silva (1998), el documento señala la implicancia del currículum en lo que somos, en lo que nos convertimos y nos convertiremos:

Los saberes que se poseen y transmiten, en todo caso, pueden mediar en la educación ciudadana crítica, de autonomía, y en la producción de un imaginario de posibilidad. O, al contrario, pueden ser utilizados para fortalecer la desigualdad cultural, para excluir diversos modos de lenguaje, identidades socioculturales, sistemas de significado y experiencias culturales y para invalidar otras formas de capital simbólico. El saber y el conocimiento están íntimamente relacionados con el poder; pueden alentar la contestación y la transformación o favorecer el control social y el conformismo. (p. 26)

A partir de la organización del diseño curricular en campos y trayectos opcionales, vinculados por preguntas centrales y organizadores de relaciones entre las diferentes materias que los componen, se vincula el saber con la formación y los desafíos concretos de la realidad en que se insertará el docente; pero en lugar de hacerlo desde una mirada “utilitaria” en términos de solucionar los problemas, se inscribe dentro de un proyecto crítico de transformación a partir de la reflexión y la acción sobre las condiciones de vida.

En lo atinente al carácter de los conocimientos, el documento señala que:

Formar al docente como profesional de la enseñanza implica propiciar la construcción de valores y actitudes que cuestionen permanentemente el estatus del saber, interroguen la



tecnología antes de aceptarla e incorporen el respeto a la diversidad natural y social, favoreciendo a la construcción de una ética del saber al servicio de un desarrollo a escala humana, es decir, al servicio de la humanidad antes que del capital o del mercado. (p. 17)

Así, explicita la relación entre saber y poder, se posiciona críticamente frente a la tecnología, al capital y al mercado y vincula directamente a la diversidad natural y social con el saber. A su vez, se reconoce el impacto de las tecnologías comunicativas y de la información en la construcción de nuevos lenguajes y escrituras y nuevos modos de percibir el espacio y el tiempo, la velocidad y la lentitud, lo lejano y lo cercano. Sin embargo, especifica que este reconocimiento se hace en el marco de un contexto cada vez más globalizado signado por el avance de los procesos de exclusión que pesan sobre la condición de sujetos de derecho de los estudiantes.

Mientras que en el Marco Curricular Referencial se relacionan los conocimientos con los desempeños, capacidades y aprendizajes esperados en términos de indicadores de logros, el Diseño Curricular para la Educación Superior de Nivel inicial y Primaria establece articulaciones a partir de la noción de horizontes formativos. Desde esta noción se pretende aludir a “esa zona de imaginación en la tensión entre un sujeto real y tendencial (si la tendencia al futuro fuera ‘natural’) y un sujeto deseado (siempre imposible)” (p. 15). Así, dialoga con los efectos de producción de identidades sociales particulares y toma distancia de la perspectiva de competencias y de perfil de enunciación.

A lo largo del documento se hace referencia al trabajo colectivo, a la dimensión política de la educación y al proyecto educativo en que se inscribe el currículum. También se referencia el sentido sociopolítico de la escuela pública y la educación pública como política cultural.

En este marco, en diferentes momentos se menciona la contextualización y especificación curricular, con lo que se da cuenta de la necesidad de situar los contenidos en las diversas realidades y se toma distancia de una mirada que uniforma el conocimiento y lo concibe por fuera de los contextos en que surge. Desde el enfoque propuesto –la sociología de las ausencias y las emergencias–, reflexionamos sobre la concepción del conocimiento que presenta el documento y que nos orienta para identificar elementos de una lógica decolonial/descolonizadora.

Las permanentes referencias a Latinoamérica promueven un conocimiento situado que puede leerse como descolonizador en términos de encarnar un pensamiento propio y no eurocéntrico. En la misma línea, reconocemos el cuestionamiento de la representación del docente como únicamente enseñante, que se corresponde con tradiciones anglosajonas ajenas a nuestras realidades, y la incorporación de la dimensión del docente como trabajador cultural y maestro pedagogo.

La mención a la deconstrucción de los saberes disciplinares y socialmente significativos habilita el pensar en caminos descolonizadores y decoloniales para las prácticas docentes. En diferentes momentos se hace alusión al diálogo de saberes que puede ser comprendido en términos de poner en copresencia diferentes formas de construir el conocimiento que habiliten encuentros decoloniales.

Se pone en cuestión la representación moderna de la relación entre cultura y naturaleza para problematizarla y reconceptualizarla a partir del ambiente como concepto complejo y estructurante. Esta se aleja, así, de una lógica colonial en la que la naturaleza se concibe únicamente como recurso.

Desde una perspectiva intercultural, el documento propone desafiar estereotipos que informan las prácticas docentes discriminatorias y problematizar contenidos etnocéntricos y

prácticas pedagógicas fragmentadas. Además promueve el pensamiento en el marco de otros formatos educativos que superen la división en grados, la progresión y la jerarquización de conocimientos basada en una psicología evolutiva etnocéntrica y clasista. Podemos identificar estos elementos como descolonizadores, ya que se alejan de la fragmentación y jerarquización de conocimientos, construyendo condiciones para que otras formas de enseñar y aprender puedan tener lugar.

El diseño reconoce otros espacios y otros sujetos como formadores y educativos más allá de la escuela y los docentes. También se atiende al legado pedagógico latinoamericano que se expresa en los pensamientos y los aportes de Simón Rodríguez, Saúl Taborda, Paulo Freire, Susana Barco, Adriana Puiggrós, Ángel Díaz Barriga, Alicia de Alba, entre otros, y permite inscribir el proceso de formación de docentes en la construcción de un proyecto latinoamericano alternativo a la modernización educativa (p. 37). Al promover el conocimiento situado en América Latina, distanciándose del conocimiento eurocéntrico, y al concebir a los docentes en formación no desde su individualidad sino desde su dimensión colectiva y comunitaria, se establece una distancia de la concepción de sujeto individual y racional.

Finalmente, el espacio curricular “Pedagogía crítica de las diferencias” del Profesorado de Educación Primaria se presenta como un campo para asumir la necesidad de comprensión de y entre las diferentes culturas, lo que implica de-construir el proceso histórico de formación de las identidades diferentes. Allí se abordan las desigualdades sociales y las diferencias culturales, los saberes diversos, las pedagogías críticas y de las identidades, promoviendo espacios de diálogo en los que puedan construirse vínculos descolonizadores e igualitarios.

A pesar de estos elementos que acercan el documento a una lógica decolonial, la sociología de las ausencias nos permite identificar también posibles límites. Por ejemplo, el reconocimiento de otras formas de aprender y enseñar no se encuentra descrito en el texto, por lo que se puede decir que el documento no visibiliza a través de ejemplos esas otras posibilidades de encuentros pedagógicos que podrían tener lugar para, a su vez, promover nuevas prácticas.

En relación con la presentación de los conocimientos, la organización curricular reproduce la división disciplinar aunque la construcción de campos permita ir hacia una enseñanza más integrada. Las disciplinas siguen siendo el modo de abordaje que predomina.

El pensar situado en Latinoamérica es una constante en el diseño y el pensamiento occidental tiene presencia también; sin embargo, no se profundiza en las diversidades que conforman nuestra región ni hay referencias al pensamiento oriental o ancestral de las comunidades originarias o de otras tradiciones que pudieran tensionar los modos de pensar propios. También se menciona en varias oportunidades el reconocimiento a otras formas de conocimiento, más allá de lo científico; sin embargo, no se profundiza en ellas como contenidos a abordar.

Se perciben diferencias en relación con los abordajes que presentan ambos documentos. En el caso del Marco Curricular Referencial hay una construcción en la que se priorizan y legitiman los saberes y conocimientos vinculados a los modos de producción científica y a las tecnologías. También se enfatiza la construcción de perfiles y desempeños y su “utilidad” para la vida real y se desdibuja el rol del Estado frente al mercado en la legitimación de saberes. En la misma línea, predomina la mención a los sujetos desde su dimensión individual.

Por otra parte, en el Diseño Curricular para el Nivel Inicial y Primaria se destaca el vínculo de los saberes y conocimientos, incluyendo los del campo de la tecnología, con los contextos de desigualdad en que se inscriben y con las relaciones de poder. Se explicita el rol del Estado en esta prescripción y el papel del mercado en la disputa de sentidos. A su vez, se hace referencia a los sujetos desde su dimensión comunitaria y colectiva.

A pesar de que encontramos que el Marco Curricular Referencial tiene más elementos para identificarlo en la órbita de una lógica colonial y que el Diseño Curricular para Nivel Inicial y Primaria presenta más aspectos decoloniales, ambos sostienen a las disciplinas como organizadoras predominantes del conocimiento y construyen como ausentes saberes vinculados al pensamiento oriental o ancestral indígena, entre otros posibles.

### Lo común y lo diverso

Al comparar ambos documentos, también encontramos diferencias con respecto a la presencia de lo común y lo diverso en uno y en otro. Esto nos permite inferir algunos sentidos que se construyen en cada uno en torno a la lógica colonial o decolonial.

El Marco Curricular Referencial asume las características del currículum enunciadas en el documento que lo antecede, en el que se aborda la educación común y la diversidad. Sin embargo, en este proceso de selección que realiza recupera solo algunas dimensiones de su predecesor. El marco anterior da cuenta de lo común como garantía del derecho universal a la educación, reconociendo y valorando, desde una perspectiva intercultural, la diversidad que caracteriza a los sujetos y a los grupos sociales y, a su vez, entiende la educación común como la práctica social de transmisión cultural, con la

finalidad de promover una mayor justicia social en atención al derecho universal a la educación.

Asimismo, diferencia la noción de diversidad del concepto de desigualdad, dando cuenta de que la primera hace referencia a las prácticas socio-culturales de los grupos y comunidades y la segunda a las condiciones de índole socio-económica. En línea con esta distinción, en este documento el currículum da lugar a la diversidad y tiene como propósito formar sujetos que la reconozcan y valoren, que se reconozcan en la diferencia y que se inscriban con lo diferente. Al mismo tiempo, denuncia y rechaza todo tipo de desigualdad y se constituye en instrumento para la producción histórica de más igualdad.

El Marco Curricular Referencial, a pesar de recuperar del marco precedente la caracterización de diseños comunes, hace un recorte y una resignificación de la concepción que promueve el documento base. Da cuenta de la educación común sustentada en las nociones de derecho a la educación, diversidad, interculturalidad e igualdad de posibilidades y señala la necesidad de fortalecer acciones que garanticen el ingreso, la permanencia y el egreso de todos los estudiantes con las capacidades y saberes significativos para poder desarrollar sus potencialidades a nivel personal y social en un mundo dinámico y globalizado por las tecnologías: sostiene que todos pueden y tienen el derecho a aprender.

Desde la perspectiva del “respeto por la diversidad” (p. 6), concibe la educación inclusiva como una estrategia para reducir la exclusión a través de la transformación de las prácticas institucionales y pedagógicas.<sup>9</sup> Se puede ver aquí una dinámica entre desigualdad

---

<sup>9</sup> Menciona el documento que las oportunidades de aprendizaje deben ser equitativas para todos los alumnos. Los distintos puntos de partida no deben condicionar la desigualdad en los puntos de llegada; implementar un modelo pedagógico inclusivo significa contemplar la diversidad de todos

y diversidad enfocada desde las relaciones que no se inscribe en un contexto más amplio. En el mismo sentido, se realiza un abordaje desde las particularidades individuales, no se las inscribe en desigualdades vinculadas a diferencias sociales y culturales que permitan relacionarlas con diferentes inscripciones identitarias. La desigualdad es, a su vez, vinculada a la heterogeneidad sociodemográfica desde las brechas socio-económicas y la inequidad educativa.

Se menciona entre los principios de la educación inicial al docente como figura de sostén afectivo y facilitador de la ampliación de repertorios culturales y de la conformación de lazos de confianza, respeto y complementariedad con el niño y la familia. Este reconocimiento de los grupos familiares, la diversidad de repertorios culturales y la construcción de lazos de confianza, respeto y complementariedad no son recuperados en otras instancias del documento.

Se alude a la diversidad en torno a la enseñanza y a las distintas estrategias a implementar pero no se problematizan los contenidos a enseñar desde esta perspectiva. A su vez, hay una impronta más orientada hacia el multiculturalismo, desde el respeto a la diversidad, que hacia el diálogo intercultural y hacia un encuentro a partir del reconocimiento del otro.

Solo en el espacio de Lengua Extranjera se propicia el acercamiento a una reflexión intercultural y socioafectiva. Pero queda relegado únicamente a este espacio curricular, ya que el resto de los apartados no recuperan esta mirada.

La diversidad es asociada a la educación inclusiva, a brindar respuestas apropiadas a las necesidades de aprendizaje y a garantizar los apoyos y ayudas específicas para todos y

---

los estudiantes del sistema educativo, “ofreciéndoles dispositivos pedagógicos situados para ser desarrollados dentro del contexto áulico” (p. 6).

cada uno de sus estudiantes. Todo esto está orientado a mejorar la calidad de los aprendizajes y a erradicar el abandono escolar. La inclusión se encuentra ligada a favorecer los apoyos necesarios para la atención de las diferencias con una mirada particular e individual. Es desde ese lugar que se vincula a la justicia educativa con la diversidad y se reconoce la dificultad de romper con la homogeneidad. La alusión a la diversidad de culturas y de prácticas culturales y su relación con los modos de enseñar y aprender queda desdibujada en un enfoque que se centra en la dimensión individual de las y los sujetos desde sus capacidades y que se circunscribe a la inclusión en los contextos escolares.

El documento hace diversas menciones a la promoción del trabajo y a proyectos colectivos y colaborativos. Entre las capacidades a desarrollar por medio de la educación obligatoria se encuentra el trabajo colaborativo, que da cuenta de la capacidad de interactuar, relacionarse y trabajar con otros de manera adecuada a las circunstancias y a los propósitos comunes que se pretenden alcanzar. Se señala que esto implica reconocer y valorar al otro, escuchar sus ideas y compartir las propias con atención y respeto a las diferencias. También se alude al trabajo interpersonal a partir del reconocimiento y la valoración del otro en cuanto diferente, a la escucha de sus ideas y al compartir las propias con respeto y tolerancia. En la misma línea, se hace referencia al compromiso y la responsabilidad vinculados a las tareas comunes y personales para contribuir al bienestar propio y de los demás. En lo relativo al perfil del egresado de nivel primario, el trabajo con otros aparece vinculado a interactuar, reconocer y valorar la diversidad (de género, étnica, social, cultural, lingüística, entre otras), respetando la alteridad en cuanto diferencia y aportando las propias ideas para enriquecer el objetivo común desde una convivencia democrática.



A pesar de estas presencias vinculadas al reconocimiento de las diversidades, no se explicitan los puentes posibles y espacios de traducción que permitirían visibilizar esos horizontes compartidos sin jerarquías. A su vez, al diferenciar lo propio de lo de los demás, sigue primando una mirada desde el individuo.

La ciudadanía democrática se presenta como la capacidad de comprometerse como ciudadanos nacionales y globales, de analizar las implicancias de las propias acciones e intervenir de manera responsable para contribuir al bienestar de uno mismo y de los otros. En relación con el compromiso y la responsabilidad, se menciona que estos implican el cuidado físico y emocional de sí mismo y la posibilidad de construcción de un proyecto de vida, así como el cuidado de los otros y su cultura, su país y el mundo.

Identificamos un énfasis en la presentación de los sujetos desde su dimensión individual: desde la construcción de su proyecto de vida y en el hecho de que su inscripción ciudadana vincule la cultura a la nacionalidad y a la relación con el mundo. A partir de algunos elementos, podemos identificar que es problemática la concepción de cultura desde una mirada plural: estamos frente a una mirada esencialista y vinculada a la nacionalidad, que debe ser “cuidada”, quizás invisibilizando las posibilidades de ser transformada a partir del diálogo con otras formas de ser, estar y construir el mundo.

Desde la sociología de las ausencias, podemos sostener que se crea como inexistente la relación entre diversidad y desigualdad. La inclusión se aborda ligada a una diversidad que está circunscripta a dar respuestas educativas para las diferentes necesidades de aprendizaje. En esta concepción, se prioriza lo individual y diverso por sobre una construcción de lo común que aloje esas diversidades en una perspectiva desde la igualdad.

A su vez, la diversidad se aborda desde el “respeto”, por lo que se construyen como inexistentes otros tipos de relación con lo diverso que podrían ser encuentros de diálogo

intercultural en los que se parta del reconocimiento, el enriquecimiento y la valoración de las diferencias. Desde la mirada con énfasis en el “respeto” a la diversidad estaríamos más cerca de un enfoque colonial que no habilita diálogo de saberes en copresencia, antes que de una perspectiva decolonial en la que pueda tener lugar la ecología de saberes.

Sin embargo, a lo largo del documento encontramos menciones aisladas que construyen otros sentidos, en los que la inserción en las culturas implica procesos creativos, se promueve el reconocimiento del otro y se da cuenta de la diversidad de cosmovisiones y su vinculación con los territorios.<sup>10</sup> Estas menciones nos permiten identificar diversidad de sentidos en relación con lo común y lo diverso, que por momentos oscilan desde “el respeto, la tolerancia y la celebración de la diferencia” hasta el reconocimiento y la valoración del otro. Estas inconsistencias podrían explicarse en parte por el modo de producción del documento, que recupera de su documento precedente algunos sentidos, pero a la vez los resignifica con otros horizontes.

Por otro lado, el Diseño Curricular para la Educación Superior de Niveles Inicial y Primaria presenta algunos elementos con potencial descolonizador en relación con lo común y lo diverso al promover espacios de diálogo interculturales y de copresencia y al distanciarse del pensamiento eurocéntrico. Para empezar, este diseño se define como

---

<sup>10</sup> Entre las menciones se da cuenta de la enseñanza como práctica social de transmisión cultural para favorecer la inserción creativa de los sujetos en las culturas, el reconocimiento del docente desde la construcción de la autoridad pedagógica y en su ejercicio a partir de la presencia y la escucha “con el indispensable reconocimiento del otro”. También en esta línea y en relación con las ciencias sociales del nivel secundario se incluye el análisis y la interpretación de la diversidad cultural con atención a los múltiples sistemas de prácticas, conocimientos y cosmovisiones de los distintos grupos humanos que construyen y simbolizan sus territorios. Interpretar críticamente las tensiones entre nacionalismos, regionalismos y localismos, considerando las políticas de construcción de los Estados en relación con los procesos de diferenciación y homogeneización cultural está también contemplado. Y en la educación secundaria técnica, entre las capacidades profesionales básicas se menciona el respeto y el rescate de la cultura y los saberes de las distintas personas y ámbitos en los que se desarrollan su vinculación social y su actividad profesional.

intercultural en el marco del reconocimiento de los diferentes sujetos, desde la complejidad y diversidad de repertorios culturales.

La interculturalidad y el reconocimiento de la diversidad son parte fundamental: se apela a una formación con perspectiva intercultural que cuestione preconceptos y visiones relacionadas con la diversidad cultural, el saber enjuiciar materiales educativos en función de lo intercultural y el pensar en otros formatos que no estén basados en una psicología evolutiva etnocéntrica y clásica.

La escuela será aquí espacio de inclusión en el que deberá interpretarse, ampliarse y criticarse sus modelos para comprender aquello que “dice” el sujeto, desde un reconocimiento del otro diferente y nuevo en los modos de aprender, de percibir el mundo, de vincularse y de crecer. Esta mirada supera las cuestiones vinculadas a la enseñanza y el aprendizaje en los contextos escolares y llega a pensar el diálogo entre diversos mundos que pueden ponerse en copresencia sin jerarquías.

Entre los contenidos a abordar se incluyen las multiplicidades y diferencias, la cultura y las identidades, la diversidad cultural y lingüística y el multiculturalismo. En filosofía se incluye como contenido la alteridad vinculada a la intersubjetividad y la construcción dialógica y entre los temas y problemas de las Ciencias Sociales se incluye a la xenofobia y la discriminación.

El taller integrador interdisciplinario de ambos profesorados de primer año es Ciudad Educadora y problematiza el hecho de que la educación se halla descentrada de la escuela y constituye un campo más amplio que el sistema educativo. Aquí se ponderan los espacios sociales referenciales, las nuevas expresiones y perspectivas y se menciona a las identidades aborígenes.

Se hace referencia a la pedagogía de la diversidad y se avanza hacia un diseño curricular intercultural que dé cuenta de la diversidad de identidades culturales y que reconozca al docente a partir de la práctica pedagógica. Esta diversidad dialoga con la situación de igualdad frente a derechos que son los mismos para todas y todos.

En lo atinente a las prácticas en terreno, se menciona la necesidad de que las instituciones educativas a las que asistan los docentes en formación respondan a diferentes características, no solo geoambientales sino también socioinstitucionales, como ser escuelas rurales, urbanas, suburbanas, de sectores medios, populares, contextos de encierro, domiciliarias, hospitalarias, entre otras. También se mencionan las tensiones entre diversidad y hegemonía cultural y se otorga al maestro/a un rol clave para reconstruir el sentido sociopolítico de la escuela pública y de la educación pública como una política cultural inclusiva.

Se promueve que las diferencias sean respetadas dentro de un marco de promoción de la igualdad y se cuestiona la uniformidad lingüística como negación de otras lenguas. Finalmente, se interpela a los sujetos en su inscripción grupal y comunitaria por sobre su dimensión individual.

En el análisis propuesto, podemos observar que emergen sentidos vinculados a la interculturalidad como encuentro y diálogo y al reconocimiento de las diversidades que da lugar a la copresencia entre diferentes sujetos y sus distintos modos de ver el mundo. A su vez, la diversidad se inscribe en relaciones desiguales y se apunta que a el currículum pueda ser descolonizador en términos de traccionar esa igualdad y construcción de lo común, priorizando a su vez lo colectivo por sobre lo individual. Estos elementos acercan los sentidos construidos a la lógica decolonial más que a una lógica colonial, porque priorizan lo comunitario, lo diverso y lo propio y promueven relaciones de igualdad y copresencia

frente a mandatos coloniales que fomentan la homogeneidad, la competencia, la meritocracia y las jerarquías.

### **Pensamientos, sentidos y caminos posibles**

Pensar y repensar el campo curricular desde las prácticas pedagógicas puede traccionar cambios al habilitar nuevas posibilidades de planificar y anticipar las clases, construir socialmente conocimiento y promover mayor justicia social a partir de una mayor justicia cognitiva.<sup>11</sup> Con la misma potencialidad, puede cerrar horizontes e invisibilizar “otros” mundos posibles al reproducir prácticas y saberes al servicio de una organización social que impida la transformación y sostenga la discriminación, subyugación y negación del “otro” como sociabilidad hegemónica.

En la práctica docente es habitual la reflexión sobre los contenidos a enseñar, el método más apropiado para construir ese pensamiento, las estrategias más indicadas para convocar y participar a los estudiantes del desafío colectivo. En este marco, develar la colonialidad que atraviesa nuestras prácticas y la construcción del saber nos invitará a entablar un diálogo más abierto con los documentos curriculares, los saberes que circulan y los que no, e interpelar nuestras aulas con la convicción de que la justicia social y cognitiva se construye desarmando los dispositivos coloniales que sostenemos y reproducimos.

Una mirada a los documentos curriculares que orientan y median la enseñanza puede darnos herramientas para repensar las prácticas, nuestra relación con el saber y las posibilidades de deconstruir lo común “colonial” y avanzar hacia un común que logre alojar

---

<sup>11</sup> Boaventura de Sousa Santos da cuenta de que no puede haber justicia social sin justicia cognitiva, invitando a trabajar desde una ecología de saberes en la que tengan lugar aquellos construidos en las luchas sin jerarquizar ninguna epistemología sobre el resto.

las diversidades, se enriquezca a partir del reconocimiento y valoración de otras identidades y construya condiciones de igualdad.

Este análisis sobre saberes y conocimientos legitimados que los diseños transmiten o invisibilizan y las referencias a lo común y lo diverso nos permitieron vislumbrar elementos coloniales o decoloniales según los sentidos y relaciones que construyen y promueven. Así, pudimos ver que en los casos en que desde el diseño curricular se invisibiliza la dimensión política de los sujetos, la relación entre saber y poder, los contextos de desigualdad en que la educación se inscribe y su relación con las diversidades, la disputa entre Mercado y Estado y el potencial de la educación para transformar, conservar o consolidar estas realidades, nos encontramos más cerca de un diseño que reproduce una lógica colonial. Allí emerge la fragmentación, la homogeneidad, la competencia, la meritocracia y las jerarquías.

Por otro lado, identificamos que cuando el diseño visibiliza una concepción de sujeto desde lo colectivo/comunitario, reivindicando el carácter político de los sujetos y de la educación, cuando reconoce y valora las diversas culturas y visibiliza las múltiples disputas, opresiones y desigualdades que atraviesan la relación entre saber y poder y el lugar de responsabilidad del Estado en este contexto, nos encontramos frente a un diseño que ofrece elementos para interpelar la lógica colonial y producir espacios decoloniales, donde el diálogo intercultural puede emerger desde la igualdad y la construcción de lo común.

En este camino, compartimos posibles interrogantes para conversar con otros documentos curriculares:

¿De qué manera construir propuestas curriculares desde la copresencia, en las que las voces que discutan sobre la selección de lo que será enseñado lo hagan desde una

ecología de saberes? ¿Cómo identificar y visibilizar esos saberes significativos para las prácticas sociales que atraviesan las comunidades en que se enseña y que surgen desde y al servicio de sus luchas? ¿Cómo seleccionar contenidos culturales que amplíen los repertorios de todas/os poniendo en discusión lo que se legitima como universal? ¿Qué significa para la construcción curricular y la educación escolar pensar en la vigencia de una “cultura universal”? y ¿qué legitima esa cultura, qué invisibiliza y cómo produce ausencias? En relación con el conocimiento y los saberes ¿qué se considera lo común?

¿Cómo construir condiciones que por un lado reconozcan la copresencia y la diversidad y que por otro posibiliten discutir la producción de desigualdades educativas y de ausencias?

¿Qué se puede leer en los documentos curriculares en relación con los lugares y los no-lugares? ¿De qué manera la línea abismal se hace presente en la currícula? ¿Qué característica porta esa línea abismal y qué actores, prácticas y conocimientos habitan a cada lado? ¿Qué dominancia poseen en las definiciones curriculares las epistemologías del Norte y/o las del Sur?

Estas preguntas y otras podrán alentar nuevas posibilidades para develar la colonialidad que atraviesa al currículum, la escuela y los institutos de formación docente y que reproduce condiciones de injusticia y desigualdad. A partir de allí, será el trabajo colectivo el que podrá construir esas otras sociabilidades que posibiliten la emergencia de otros mundos posibles, la restitución de ausencias y la construcción de una mayor justicia social y cognitiva.

## Referencias Bibliográficas

Da Silva, T. (1998). Cultura y Currículum como prácticas de significación. En *Revista de Estudios del Currículum*, vol. 1, n° 1.

De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce. Disponible en:  
[http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber\\_final%20-%20C%C3%B3pia.pdf](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber_final%20-%20C%C3%B3pia.pdf)

De Sousa Santos, B. (2018). Introducción a las epistemologías del sur. En *Construyendo las Epistemologías del Sur. Para un pensamiento alternativo de alternativas*. Buenos Aires: CLACSO. Disponible en:  
[http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181203040213/Antologia\\_Boaventura\\_Vol1.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181203040213/Antologia_Boaventura_Vol1.pdf)

De Sousa Santos, B. (2019). *Educación para otro mundo posible*. Buenos Aires: CLACSO; Medellín: CEDALC

Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores-Clacso.

Gentili, P. (2014). *Desencanto y Utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos*. Buenos Aires: Clacso-CIM. Disponible en:  
[https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/contador/sumar\\_pdf.php?id\\_libro=858](https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/contador/sumar_pdf.php?id_libro=858)

Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos [IESC] (2007). En *Revista Nómadas*. Editorial: Teorías Decoloniales en América Latina. Disponible en:  
<http://nomadas.ucentral.edu.co/index.php/23-articulos-26/289-Editorial-N%C3%93MADAS-No.-26>



- Nicolazzo, M., Mendez Karlovich, M. y Fernández, M. (2018). Descolonizarnos desde el suelo a la cabeza. En *Hologramática*. Facultad de Ciencias Sociales - UNLZ, Año XV, n° 28. Disponible en: [http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/1279/holo28\\_v1\\_pp\\_181\\_208.pdf](http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/1279/holo28_v1_pp_181_208.pdf)
- Pratt, M.L. (2010). *Ojos imperiales. Literatura de viajes y transculturación*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder y clasificación social. En *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Colección Antologías. Originalmente en Giovanni Arrighi and Walter Goldfrank (eds.), *Festschrift for Immanuel Wallerstein, Journal of World-Systems Research* (Special Issue), Colorado, USA, vol. VI, n° 2, 2000, pp. 342-388. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140506032333/eje1-7.pdf>
- Ripamonti, P. (2017). Investigar a través de narrativas: notas epistémico-metodológicas. En Mariana Alvarado y Alejandro De Oto (eds.), *Metodologías en contexto. Intervenciones en perspectiva feminista/poscolonial/latinoamericana*. Buenos Aires: CLACSO. Disponible en: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180209122042/Metodologias\\_en\\_contexto.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180209122042/Metodologias_en_contexto.pdf)
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires: Noveduc/Perfiles.
- Tilly, C. (1984). *Grandes estructuras, procesos amplios, comparaciones enormes*. Madrid: Alianza Editorial.
- Verón, E. (1993). *La semiosis social*. Barcelona: Gedisa.

Walsh, C. (2009a). *Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Ediciones Abya-Yala, Universidad Andina Simón Bolívar.

Walsh, C. (2009b). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Disponible en: [https://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural\\_150569\\_4\\_4559.pdf](https://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_150569_4_4559.pdf)

### **Documentos de referencia**

DGCyE (2008). Diseño Curricular para la Educación Superior. Niveles Inicial y Primario  
Disponible en: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/dcurricularsuperior.pdf>

DGCyE (2018). Marco Curricular Referencial Provincia de Buenos Aires. Disponible en: [http://www.abc.gov.ar/consejo\\_general/sites/default/files/documentos/rsc-4358-2018-anexo\\_-\\_if-2018-25523903-gdeba-cgcyedgcye-marco\\_referencial\\_curricular.pdf](http://www.abc.gov.ar/consejo_general/sites/default/files/documentos/rsc-4358-2018-anexo_-_if-2018-25523903-gdeba-cgcyedgcye-marco_referencial_curricular.pdf)

DGCyE (2007). Marco General de la Política Curricular. Disponible en: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/marcogeneral.pdf>