

Pedagogías en clave decolonial: La “Proyección Aitoff” como resignificación simbólica de la geopolítica latinoamericana

Florencia Zayas

La decisión por parte del Instituto Geográfico Nacional de modificar la tradicional proyección cartográfica de G. Mercator por la proyección utilizada por el cartógrafo D. Aitoff se encuentra precedida por una clara intención de ubicar en el centro del mapa al continente americano. La resignificación simbólica que apareja dicho cambio, dando centralidad a países que hasta el momento eran considerados emergentes, pone de relieve la importancia no sólo social sino económica de Latinoamérica. El presente artículo se propone la elaboración de un proyecto centrado en la nueva proyección y la necesidad de su incorporación a la currícula escolar, con el fin de abrir nuevas perspectivas epistemológicas que den cuenta de prácticas emancipatorias latinoamericanas a partir de las ideas provenientes del denominado giro decolonial. Cuestionaremos, además, la permanencia de la proyección tradicionalmente utilizada, poniendo en evidencia su perspectiva exclusivamente eurocéntrica con el objeto de poner en diálogo los procesos de sistematización de conocimiento geo-políticamente colonizado y las derivas geopolíticas de la nueva proyección en el marco de la Ley Nacional de Educación (26.206). Finalmente, nos centraremos en el desarrollo específico del proyecto.

» *Proyección Aitoff, Proyección Mercator, giro decolonial, modernidad/colonialidad, Ley de Educación Nacional*

› Introducción

El presente artículo se propone la elaboración de un proyecto centrado en la nueva proyección cartográfica, la “proyección Aitoff”, y la necesidad de su incorporación a la currícula escolar, con el fin de abrir nuevas perspectivas epistemológicas que den cuenta de prácticas emancipatorias latinoamericanas. Cuestionaremos la proyección tradicionalmente utilizada, poniendo en evidencia su perspectiva hegemónica colonial. Finalmente nos centraremos en el desarrollo específico del proyecto

La decisión por parte del Instituto Geográfico Nacional de modificar la tradicional proyección cartográfica de G. Mercator por la proyección utilizada por el cartógrafo D. Aitoff se encuentra precedida por una clara intención de ubicar en el centro del mapa al continente americano. La resignificación simbólica que apareja dicho cambio en la proyección cartográfica, dando centralidad al continente americano y a países que hasta el momento eran considerados emergentes, pone de relieve la importancia no sólo social sino económica de Latinoamérica. Si las políticas económicas de los años 90 estuvieron signadas por un predominio del mercado bajo la tutela de organismos internacionales –en desmedro de la intervención estatal–, las décadas subsiguientes –atravesadas por diversas crisis económico-financieras– tuvieron como eje principal la integración de los países latinoamericanos emergentes, con el claro objetivo de promover en materia económica y

política formas alternativas de desarrollo a los propuestos por los organismos internacionales¹.

En relación con las diversas políticas integracionistas llevadas a cabo por países latinoamericanos con el claro objetivo de fortalecimiento de la región y la promoción de políticas conjuntas autodeterminadas (ejemplo de esto es la conformación de organismos multilaterales como UNASUR, MERCOSUR, CELAC, etc.), el planeamiento territorial conforma un bloque "simbólico" que nuclea una problemática común: el crecimiento y el desarrollo de políticas regionales que tienden a poner de relieve la importancia de América Latina a nivel mundial. Como lo afirma el documento de la CEPAL (2010), el posterior período de democratización de América Latina y el Caribe, inició un proceso de reconstrucción de la relación entre el Estado y la Sociedad, reconstituyendo la centralidad del interés general y la provisión de bienes públicos, el valor de la visión estratégica concertada, y, finalmente, el valor de la política.²

En este contexto, la decisión de modificar la representación espacial, pone en jaque ciertos esquemas tradicionales de percepción del espacio –con preeminencia y exclusividad del espacio puramente físico- dejando al descubierto las dimensiones social, política, económica y cultural que subyacen al espacio físico y a su representación. Representación a la cual el Sistema Educativo no debiera de resultar ajeno.

¹ "En América Latina y el Caribe, el comienzo de la década de 1980 estuvo marcado por la crisis de la deuda, que coincidió con la señalada reorientación de la política y la economía, el nuevo patrón de globalización y el predominio del proyecto de sociedad basado en los mecanismos de mercado autorregulado y el predominio de los agentes privados. En el diagnóstico que se hizo en ese entonces de la crisis latinoamericana, se atribuyó especial relevancia al excesivo crecimiento del Estado en décadas precedentes y a la incapacidad de controlar el déficit público y las demandas salariales de los sectores público y privado. Esta crítica coincidió con la globalización económica, vale decir, con la onda de apertura, el sesgo hacia la desregulación de los intercambios globales tanto financieros como comerciales y la deslocalización productiva en función de los costos de los factores. En este marco, en la región se impulsaron principalmente dos tipos de medidas: unas encaminadas a promover la estabilidad mediante la aplicación de políticas públicas orientadas por los mecanismos de mercado y otras que apuntaban a reducir el tamaño del Estado y su grado de intervención en la economía." (CEPAL, 2010:232)

² "El interés general remite a la creación y provisión por parte del Estado de bienes públicos que benefician a toda la sociedad. Estos bienes requieren de inversiones considerables cuyos resultados muchas veces se materializan solo a largo plazo. Se pueden encontrar bienes públicos en esferas tan diversas como la educación, la salud, la infraestructura productiva, el transporte, las comunicaciones, la energía, el medio ambiente, la inversión en ciencia y tecnología, la paz social tanto interna como externa, la administración de justicia, las elecciones democráticas y la seguridad pública. [...] En este marco, se necesita una nueva arquitectura estatal que permita al Estado desempeñar un papel más protagónico en materia de aseguramiento del bienestar general y conducción de las estrategias de desarrollo de los países de la región, más allá de las funciones definidas por el paradigma del Estado subsidiario. En segundo lugar, el valor de la visión estratégica concertada. Las sociedades tienen memoria y construyen el futuro. Para pensar en el desarrollo y actuar sobre él hay que aprender de la experiencia del pasado a fin de abordar el futuro con una visión estratégica. Tal como en la vida de las personas, el futuro de las sociedades se construye a lo largo del tiempo: una sociedad que no se educa, que no invierte en cohesión social, que no innova, que no construye acuerdos ni instituciones sólidas y estables, tiene pocas posibilidades de prosperar. Ante estos desafíos, el Estado debe ser capaz de proveer una gestión estratégica con una mirada de largo plazo, tener un papel anticipador e intervenir en el diseño de estrategias orientadas al desarrollo nacional. [...] En tercer lugar, y para privilegiar los anteriores, el valor de la política. El modelo centrado en el mercado autorregulado ha puesto un énfasis desmedido en la figura del consumidor, en desmedro de la figura del ciudadano, así como un énfasis excesivo en la neutralidad política de los criterios técnicos. Pero no todos los consumidores son iguales ante el mercado y se caracterizan por la desigualdad de acceso y de poder. En cambio, en una sociedad democrática los ciudadanos tienen los mismos derechos y deberes y el voto no depende de la capacidad de consumo. La democracia, en último término, consiste en la decisión que toman los ciudadanos respecto de cuáles son los bienes públicos que deben garantizarse a toda la población y en qué medida han de entregarse. (CEPAL, 2010:232-233)

› ***1. Des-mercantilización de la educación: la Ley Nacional de Educación como respuesta a los procesos de cambio latinoamericanos***

La Ley Nacional de Educación (26.206) emerge como respuesta a las reformas educativas liberales acaecidas durante la década de los noventa durante la presidencia de Carlos S. Menem. Bajo una clara impronta neoliberal, las políticas educativas de dicha década son el producto del discurso clásico del liberalismo, en donde la ausencia de políticas estatales que regulen la economía de mercado se vislumbra en una sociedad economizada.³ Las diversas políticas educativas no resultan ajenas a las reformas monetario-económicas, hasta el punto de que dos de las principales medidas en materia educativa –Ley de transferencia Educativa (24.049) y Ley Federal de Educación (24.195)⁴– fueron tratadas como temas de presupuesto.

La Ley Nacional de Educación (26.206), sancionada en el año en el año 2006 durante la presidencia de Néstor Kirchner, debe ser entendida como una clara respuesta a la crisis social y financiera que atravesara la Argentina como producto de las políticas neoliberales, y que se cristalizara en la "crisis del 2001". Dicha ley, sustentada en una clara concepción de la educación como formación ciudadana, modifica no sólo la estructura, sino también la tecnocratización de los contenidos de la Ley Federal, reformulando el papel del Estado en materia educativa.

En este contexto se establecen Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), que, como lo indica el Ministerio de Educación de la Nación se orientan

a un acuerdo político de alcance nacional, sobre aquellos aprendizajes fundamentales que todos los estudiantes del país realizarán, a lo largo de su trayectoria escolar. Aprendizajes que integran un corpus, un recorte de saberes que el Estado en su expresión federal acuerda como relevantes, valiosos y básicos para toda su población en un momento dado⁵. (Resolución CFE N° 141/11)

Dentro de estos acuerdos mínimos, tanto en el área de Ciencias Sociales como en la de Filosofía se esboza una aproximación al concepto de Colonialidad, ya "como una categoría del pensamiento crítico latinoamericano que cuestiona los saberes, modos de pensar, prácticas, valores e instituciones heredados de la modernidad" (NAP Filosofía), ya como la profundización de la idea de que la organización territorial, lejos de responder a una mirada objetiva de la realidad, es el producto de la historia y de las intencionalidades políticas. (NAP Ciencias Sociales 1º a 3º año)

³ "El liberalismo no reduce las relaciones mercantiles y económicas, sino que, contrariamente, amplía lo económico a la sociedad" (Cabrera, 2012:111).

⁴ La Ley de Transferencia de los Servicios Educativos, aprobada en 1991, reguló la transferencia de dichos servicios a las jurisdicciones provinciales y al Gobierno Autónomo de la Ciudad de Buenos Aires. "Este proyecto fue desglosado, y tratado de manera separada [...]. Es decir, se trató la transferencia de los servicios educativos como inherentes al presupuesto, tratándose éste como un asunto meramente económico, olvidando que es básica y fundamentalmente, una política de Estado" (Cabrera, 2012:111). Acerca del impacto negativo de la Transferencia de los Servicios Educativos, véase Puiggrós (1996). Por su parte, la Ley Federal de Educación, si bien se estructura a partir de tres nociones básicas: calidad, eficiencia y equidad, bajo la impronta de la democratización y el abandono del enciclopedismo, oculta en su modificación estructural – Educación Inicial, Educación General Básica, Polimodal, Educación Superior y Educación Cuaternaria– "la naturalización del economicismo [...] mercantilizando la concepción misma de la educación como derecho" (Cabrera, 2012:119).

⁵ Para un mayor desarrollo: <http://portal.educacion.gov.ar/inicial/uncategorized/acerca-de-los-nap-en-el-contexto-de-las-politicas-de-ensenanza/>.

De manera que este interés por la adquisición de una conciencia territorial en las y los futuros ciudadanos, como contracara de una configuración espacial objetiva y universal, se encuentra en estrecha conexión con la decisión del cambio de proyección, la cual debería estar incluida en los contenidos básicos de la currícula escolar.

› *2. Derivas geopolíticas de la nueva proyección Aitoff en el marco de los Diseños Curriculares*

La necesidad de incorporar la “proyección Aitoff” a la currícula escolar responde, a nuestro entender, a tres cuestiones no menores: a) si desde el ámbito educativo se tiende a considerar a los niños y jóvenes como sujetos plenos, es decir, como sujetos de derecho, un cambio en la proyección cartográfica no puede permanecer ajena al devenir del ámbito escolar, sería una paradoja que niños y jóvenes continúen utilizando una proyección perimida; b) si por otro lado, y en consonancia con los cambios regionales que tienden a romper con la matriz colonial propia del discurso moderno, y se continúa con las proyecciones estandarizadas, se pondría a nuestros jóvenes en una situación de desventaja epistemológica; c) finalmente, un trabajo de “descolonización del conocimiento y de la subjetividad” como afirma Mignolo (2012: s/n) es posible en la medida en que

sea incorporada en la gobernabilidad y por lo tanto en la educación, que sea promovida educativamente por los medios [...] de modo que los jóvenes que son lo que más emplean estos artefactos en vez de ser constantemente distraídos para que no piensen se entretengan con el cúmulo de la información y piensen en términos comunales.

En lo que sigue desarrollaremos los puntos a), b) y c) con el objeto general de mostrar la estrecha relación entre la necesidad de incorporar la nueva proyección y los propósitos de las pedagogías en clave decolonial, para, luego mostrar que un cambio en la perspectiva sólo es posible desde una postura que intente deconstruir el camino trazado por la modernidad. Finalmente, desarrollaremos los aspectos metodológicos que el proyecto se propone.

2.1. ¿“Hombres del mañana” o “sujetos plenos”?

Desde una práctica anclada en un patrón moderno de colonialidad⁶ se impone una única manera de interpretar y conocer el mundo. Éste es uno, y como tal debe ser objetivo para poder ser domeñado. De manera que la naturalización de las jerarquías junto a la naturalización de las diferencias que validan ciertos saberes en desmedro de la deslegitimización de otros, crean la ilusión de un conocimiento universal, abstracto y objetivo (Díaz, 2010:220).

Las prácticas de antaño, han tendido a considerar a los niños y jóvenes no como sujetos plenos sino como “hombres del mañana”. La institución educativa los “formaba” y “preparaba” para “el mañana”, para la acción que “está por venir”. Éstos, en tanto proyectos de ciudadanos debían actuar “como si”, pues la herencia moderna los había privado del uso de la razón hasta la mayoría de edad. Así, la ciudadanía fue entendida

⁶ Para un mayor desarrollo de las nociones colonialidad/giro de-colonial véase 2.3.

únicamente como el derecho a ser representado y "[l]a escuela y la familia instituyen la figura del infante: un futuro ciudadano inocente y frágil, que aún no es sujeto de la conciencia y que tiene que ser tutelado, pues ahí, en el origen, está contenido el desarrollo posterior." (Lewkowicz, 2012: s/n). Contrariamente, los diversos espacios curriculares planteados en la Nueva Ley de Educación tienden a pensar a los niños y jóvenes como "ciudadanos de hoy". La subjetividad, por tanto, se piensa y se construye a sí misma desde la acción o no acción concreta, y la institución escolar se prefigura como el marco que los ayuda a constituirse como sujetos históricos.

Parece intuitivamente improbable que una concepción geopolítica perimida pueda promover la búsqueda de un descentramiento de formas de producción de conocimiento eurocéntricas. Cabe cuestionarse entonces, ¿cuál es el sentido de que los jóvenes continúen utilizando la proyección Mercator?, y ¿cómo se inserta la nueva representación en el marco de la Ley Nacional de Educación, la cual asegura en el inciso c del Artículo 11 la necesidad de "Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio nacional y cultural"?

2.2. Deconstrucción espacial: un acercamiento a prácticas emancipatorias desde el ámbito escolar

Como hemos señalado en las líneas liminares, los cambios regionales acaecidos en América Latina tienden a romper con la matriz colonial. Sin duda, el descentramiento de una perspectiva epistémica que deje de reproducir los conocimientos ya conocidos pondría a nuestros jóvenes en una situación de ventaja epistemológica. El ejercicio crítico de esta práctica –deconstrucción espacial– permitiría poner en duda las relaciones dominantes correspondientes al programa modernidad/colonialidad (Díaz, 2010:221), cuestionando nociones tales como eurocentrismo, raza, patrón civilizatorio, entre otras. Una breve referencia a las nociones que vehicularon e hicieron posible una pedagogía colonial y su relación con representaciones objetivas y universales, podría dar cuenta de cómo se naturalizaron jerarquías territoriales en pos de reproducir relaciones de dominación que atraviesan el sistema y las relaciones escolares.

Si, como afirma Walsh,

[e]l conocimiento tiene una relación y forma parte integral de la construcción y organización de lo que podemos llamar el sistema mundo. Es decir, la "historia" del conocimiento está marcada geo-históricamente, geo-políticamente y geo-culturalmente (2007:1),

la puesta en evidencia de los diferentes factores que conforman una representación espacial, implicarían el intento de una reconstrucción crítica de la historia, a) reposicionado nuestro lugar actual como latinoamericanos en el devenir histórico mundial, b) reflexionando acerca de la construcción de nuestra idiosincrasia cultural desde un horizonte de problematización y discusión.

Indudablemente, pretender negar nuestro pasado es imposible, mas intentar problematizar cuáles fueron los procesos de imposición a los jóvenes y de sistematización de un conocimiento geo-políticamente colonizado, sería dejar de suponer la fragilidad de

los niños y romper con la lógica tutelar pasiva. ¿Qué es el ciudadano, pues, sino el producto de su época histórica?

2.3. Pedagogías en clave decolonial.

En su artículo "¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras?" Catherine Walsh (2007) se pregunta si es posible refutar los supuestos epistemológicos establecidos por el cientificismo occidental. Una somera caracterización de dichos supuestos presenta a la colonialidad/modernidad en relación con

la hegemonía, periferización y subalterización geopolítica, racial, cultural y epistémica que la modernidad ha establecido desde la posición de Europa como centro. La colonialidad es el lado oculto de la modernidad, lo que articula desde la Conquista los patrones de poder desde la raza, el saber y el ser. (Walsh, 2007: 104)

La escuela, como dispositivo moderno por excelencia, desarrolló mecanismos de control de las prácticas y los saberes dotando de una forma y sentido únicos de representar el mundo. El conocimiento concebido como universal, abstracto y objetivo crea la ilusión de un conocimiento deslocalizado y necesario en toda parte del planeta (Díaz, 2010:210)

La elección de la Proyección Aitoff conlleva un cambio en la perspectiva y requiere, por tanto, un enfoque pedagógico que rompa con la lógica de dominación.⁷ Así como indica Walsh

[t]al vez la forma más concreta al iniciar una consideración sobre el significado de la geopolítica es a partir de la imagen del mundo que se construye. ¿Cuál es la representación que se construye sobre el norte y el sur, sobre las regiones económicamente poderosas con relación a las regiones "otras", especialmente al llamado "Tercer Mundo"? (2004: 1)

La crítica al paradigma moderno deviene bajo la forma de "giro decolonial" - propuesto por el grupo modernidad/colonialidad⁸- que, implica

una postura crítica y de resistencia frente a la colonialidad, tratando de cuestionar y deslegitimar aquellas lógicas, prácticas y significados que se instalan en los cuatro dominios de la experiencia humana: económico, político, social y epistémico. (Mignolo, 2005, citado en Díaz, 2012: 220)

Uno de los principales derroteros que guían al proyecto modernidad/colonialidad es la crítica al eurocentrismo como modo único de concebir el conocimiento. Éste es definido como la superioridad asignada al conocimiento europeo, a partir de la cual los conocimientos subalternos fueron omitidos y silenciados (Castro-Gómez, 2007: 156). Frente a ello, la desestabilización de una visión eurocéntrica implica dismantelar las ideas de pedagogía, escuela, alumno y docencia que esgrimieron la práctica a partir de

⁷ "El cambio que inaugura la modernidad es el de colonizar el espacio. Ello ocurrió a partir del renacimiento, junto a la colonización del tiempo. La modernidad/colonialidad es ese monstruo que surge del Atlántico en el siglo XVI, que se monta sobre el planeta, se autodenomina "modernidad" y oculta los crímenes de la colonialidad. La modernidad es un relato ficcional que oculta sus propios crímenes, la colonialidad. Esto debe entenderse no como una negación de las contribuciones que la civilización occidental ha hecho a la historia de la especie humana, sino una crítica de sus ambiciones totalitarias. El mapamundi es uno de los signos más contundentes de la apropiación totalitaria del espacio." (Mignolo, 2012: s/n)

⁸ Tomamos nuestras principales nociones de las reflexiones nacidas hacia el interior del grupo "modernidad/colonialidad" de pensadores latinoamericanos, cuyo interés consiste en la reflexión crítica sobre la comprensión y el cuestionamiento de los procesos históricos que originaron y mantuvieron la lógica de dominación y "legitimación de determinados sujetos, prácticas y saberes, sobre otros cuya naturaleza ha sido históricamente escindida, segregada y minimizada." (Díaz, 2010:219)

categorías modernas, sometiéndolas a una crítica constante que nos lleve a reposicionar nuestro lugar como latinoamericanos.

De manera que la incorporación de la nueva proyección en el ámbito educativo es no sólo una demanda coyuntural, sino un trabajo de "descolonización del conocimiento y de la subjetividad" (Mignolo, 2012:s/n) que incorpora a los jóvenes a un tipo de gobernabilidad que pone en jaque nociones tales como "colonialidad del saber y del ser", mostrando, principalmente en el ámbito educativo, "la ficcionalidad del mundo que se construyó, cómo se construyó esa ficción, cómo logró hacer que se creyera que la ficción era realidad" (Mignolo, 2012:s/n.).

2.4. Pre-proyecto: La proyección Aitoff en el marco de los diseños curriculares.

En consonancia con esta propuesta hemos desarrollado un pre-proyecto piloto centrado en la nueva proyección cartográfica, el cual se desarrollará, primeramente en diversas escuelas públicas y privadas. El mismo tiene por propósito la construcción colectiva de una mirada y una actitud críticas en los/as alumnos/as con el principal objetivo de a) poner en evidencia los diferentes factores que conforman una determinada representación espacial-territorial, b) cuestionar la "proyección Mercator", tradicionalmente utilizada en el ámbito educativo, poniendo en evidencia su claro valor ideológico-político, c) analizar críticamente la nueva "proyección Aitoff". Para ello, se asumirá el espacio del aula como un ámbito que proporciona al docente herramientas conceptuales que, en diálogo con los datos de la experiencia, fomenten el ejercicio de pensamiento crítico.

2.5. Metodología

Nuestra metodología de trabajo contempla la necesidad de un avance paulatino, que parta de la comprensión de los conceptos y perspectivas abordados, que pase por la identificación de las problemáticas que emergen al interior de dichas perspectivas y que concluya en un posicionamiento crítico y singular de los/as estudiantes al respecto; pero que sin embargo no se agote en la mera prescripción de bibliografía propuesta.

El proyecto se desarrollaría en 3 Etapas:

- › 1º Etapa: *Dominación territorial y dominación política.*
- › 2º Etapa: *El modelo europeo y su influencia en la construcción del sujeto moderno en América Latina: la imagen del mundo según Mercator y Peters.*
- › 3º Etapa: *El modelo europeo y su influencia en la construcción del sujeto moderno en América Latina: intentos de descolonización.*

2.5.1. Primera Etapa: *Dominación territorial y dominación política*

Durante esta primera etapa, entre los principales objetivos, nos plantearemos:

1. Promover una comprensión de los espacios geográficos como un conjunto interrelacionado de dimensiones divergentes (económicas, políticas y socioculturales).
2. Fomentar la participación crítica por parte de los alumnos.

3. Promover el trabajo crítico y el análisis de diversas proyecciones cartográficas.
4. Generar un espacio de diálogo e intercambio y crítica de los materiales utilizados y de la propia práctica.

Partiremos de la hipótesis de que los mapas no son necesariamente un reflejo fidedigno del mundo, sino que responden a una determinada construcción ideológica y política. Como afirma Harley

La cartografía puede ser una forma de conocimiento y de poder, el topógrafo de manera consciente o no, duplica no sólo el ambiente en un sentido abstracto sino también los imperativos territoriales del sistema político en particular. (2005:92)

Esta hipótesis se trabajará, sin embargo, de manera paulatina, puesto que la dimensión política territorial, como parte del discurso geográfico, emerge como corolario de la Nueva Ley Nacional de Educación (26.206), y, por lo tanto, debe considerarse como un discurso en vías de ocupar un lugar dominante, mas no en todos los territorios federales. De hecho, el caso paradigmático, la CABA, distrito que aún no se ha ajustado a dicha ley, cuenta con un diseño curricular en el cual prima una concepción netamente espacial, y que toma como dada a la proyección cartográfica.⁹ Cabe destacar que, de aquellas escuelas en las que hemos realizado un trabajo de campo previo a partir de una comparación entre las proyecciones de G. Mercator y de A. Peters, sólo los alumnos del Colegio Nacional Buenos contaban con un conocimiento previo de ambas proyecciones; contrariamente, en diversos colegios con orientación en Comunicación Social de la C.A.B.A., a los alumnos les resultaba absolutamente ajena la problemática asociada a la elección de una proyección cartográfica, comentando que nunca formó parte de los contenidos ni en Historia, ni en Geografía.

Un antecedente relevante de la incorporación de la geografía social a la currícula escolar es la Ley de Educación Provincial N° 13.688. La misma no sólo concibe a los niños, adolescentes y jóvenes como sujetos plenos, sino que considera y desarrolla de manera paulatina (desde el 1º año hasta el 6º de la ESB) la relevancia de la política, la economía, la cultura y los procesos ambientales en la configuración del espacio geográfico, fomentando la relación entre una geografía deseable y los proyectos del sujeto como ciudadano crítico.

Comenzaremos la primera etapa del proyecto proponiendo un acercamiento a los siguientes conceptos:

- > Distorsión/distorsión deliberada.
- > Representación.
- > Símbolos cartográficos de poder.

El objetivo no será guiar a los alumnos hacia una respuesta "esperable", sino intentar que las preguntas sean lo suficientemente abiertas, para que nos permitan articular y diferenciar los contenidos previos y sus reflexiones a partir de los nuevos conceptos que se les presentan.

J. H. Harley (2005) señala que en todos los mapas puede entreverse una *distorsión*

⁹ Si bien en los Documentos pertenecientes al pre-diseño curricular NESC de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que se implementarán en algunas escuelas piloto durante el año 2014 se esboza un cambio de perspectiva respecto de la concepción tradicional del espacio y del territorio; un somero análisis de los criterios que fundamentan el espacio curricular denota, a pesar de la transformación de la añeja concepción tradicional, un enfoque desde la geografía social anclado en criterios eurocéntricos.

deliberada, ya del mercado, ya del Estado, o bien de una persona individual.

Mediante la adaptación de proyecciones individuales, la manipulación de la escala, la magnificación o el cambio de signos o de tipografía, o el uso de colores emotivos, quienes trazan los mapas de propaganda han apoyado la relación unilateral de las relaciones geopolíticas. (Harley, 2005: 93)

La presunta idea de objetividad esconde un entramado de relaciones de poder que atraviesan las diferentes capas de la sociedad y sus formas de control.

En este sentido resulta potencialmente significativo el proceso de construcción crítica de conocimiento a partir del trabajo con diferentes formas de diagramas territoriales, el análisis y la reflexión sobre la propia práctica con las diversas proyecciones, la relación entre la distorsión, la modernidad y la colonización como estandarte de un discurso histórico nacional que se ubica de forma subordinada para con Europa. De igual relevancia, será la búsqueda de actividades en manuales de diversas épocas y su relación con las actividades que los alumnos realizan actualmente, indagando sobre la intencionalidad que subyace al énfasis puesto en el espacio físico como discurso dominante de la geografía y su relación con un sujeto pasivo.

2.5.2. Segunda Etapa: El modelo europeo y su influencia en la construcción del sujeto moderno en América Latina: la imagen del mundo según Mercator y Peters

Si en la Primera Etapa se sugerirá que las técnicas cartográficas bien pueden estar al servicio de un proyecto mayor de colonización, en la Segunda Etapa centraremos la atención en la *proyección* como mecanismo de distorsión y su influencia en los países emergentes.¹⁰ Para ello nos proponemos:

1. Analizar de manera crítica el rol que desempeñan las proyecciones cartográficas en la justificación de una organización mundial cuyo patrón de poder reviste un carácter claramente eurocéntrico.
2. Comprender las tesis que se ponen en juego en las proyecciones de G. Mercator y A. Peters.
3. Analizar el lugar de América Latina en la "proyección Mercator".

Latinoamérica ha sido, en virtud de los procesos de conquista y colonización, lo Otro de Europa, y a consecuencia de su subordinación histórica a la dominación económica y política exógenas, lo Otro del llamado primer mundo –un Otro invisibilizado, negado,

¹⁰ En la Entrevista que la Revista *El Anden* hace a W. Mignolo (2012 :s/n), éste, frente a la pregunta acerca de la relevancia político-epistémica de analizar la construcción de los mapas, responde lo siguiente: "En resumen, el mapamundi que conocemos hoy tuvo dos consecuencias importantes: por un lado subsumió todos los centros existentes y los sujetó a Roma; y por el otro creó un centro geométrico que se correspondía con el centro étnico de la cristiandad. Fijó el control del conocimiento en Europa, no sólo cartográfico, sino también epistemológico, religioso, estético. En fin, fijó el centro y el punto de referencia del Oeste, del eurocentrismo y del occidentalismo. He ahí la importancia fundamental en el control de las ideas y de los sentimientos de la cartografía del siglo XVI. [...] El estudio de la cartografía está supeditado a la analítica de la colonialidad en todas sus esferas." Una reflexión epistemológica que dé cuenta de las concepciones implícitas en las diversas representaciones cartográficas es una cuestión pendiente en la formación no sólo para la construcción de un espacio de reflexión crítica dentro del ámbito educativo, sino para esgrimir la posibilidad de un descentramiento de una perspectiva epistémica colonial.

violentado-. El llamado descubrimiento de América, que constituye uno de los hitos más importantes de la modernidad, es desde una perspectiva sociocrítica, la negación del otro, del diferente. De allí que el filósofo latinoamericano E. Dussel (1992:66), crítico del eurocentrismo, considere que lo que para Europa fue un descubrimiento, en realidad constituyó un encubrimiento del Otro. La modernidad en América Latina comienza así, con la negación de la alteridad, con la invisibilización del Otro, de su rostro, de su voz, de su subjetividad.

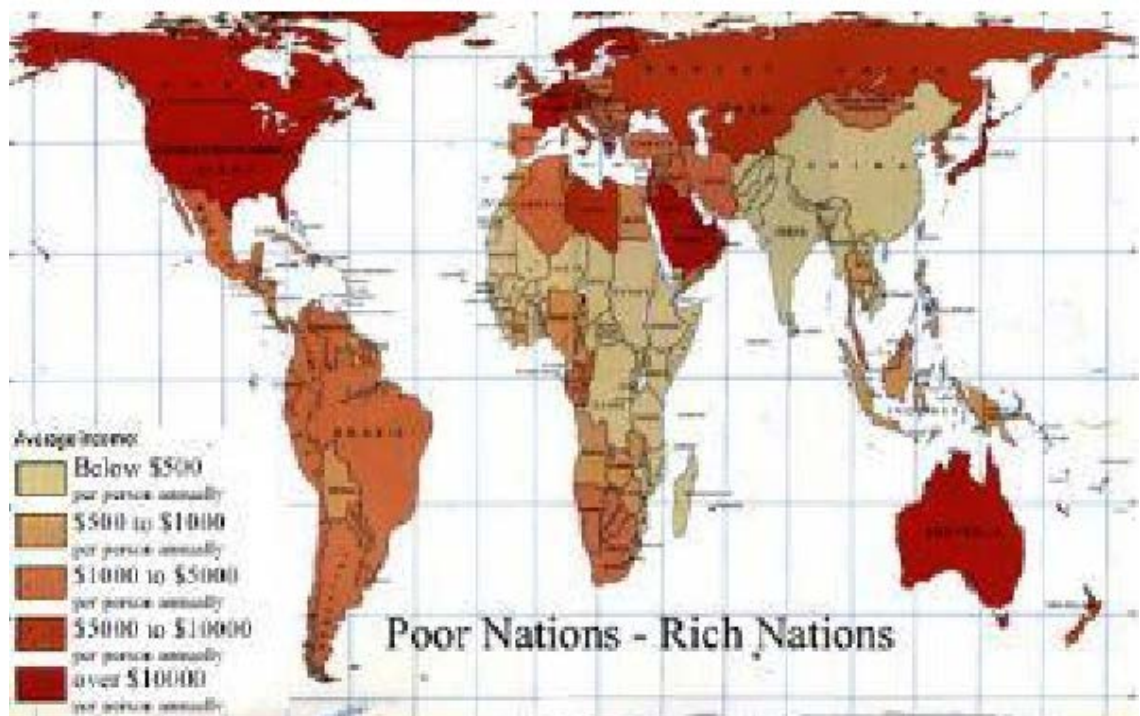
Así, desde este espacio intentaremos constituir una reflexión crítica que cuestione los fundamentos no-visibles de los discursos económico-políticos propios de la "proyección Mercator" (la actual proyección imperante en la Enseñanza Educativa) y la crítica que supone la propuesta de A. Peters.

Durante esta fase trabajaremos con el texto de A. Borón (2012) como fuente principal, realizando una adaptación del mismo, priorizando el análisis de la imagen y los datos, para trabajar posteriormente (en la 3ª Etapa) con dos fragmentos, uno de E. Dussel y el otro de A. Peters, para que los estudiantes relacionen ambas posturas, argumentando y fundamentando sus propios puntos de vista.

Se detallan a continuación algunas de las actividades propuestas:

1. *Observe los datos señalados a cada lado de los mapas y reflexione:*
Se trabajará sobre las imágenes del texto de A. Borón citado.

La etapa subsiguiente consistirá en mostrar la Imagen del mundo según Arno Peters:



1. De acuerdo a las dos imágenes del mundo presentadas anteriormente, conteste:
 - a. ¿Qué diferencias observa entre las proyecciones de G. Mercator y A. Peters?

- b. ¿Cuál sería el criterio, según su punto de vista, que cada uno de ellos aplica en la conformación de la imagen del mundo?
- c. ¿Por qué cree usted que la conformación de una imagen del mundo es tan significativa? ¿Qué aspectos, según su criterio, se verían comprometidos?

2.5.3. Tercera Etapa: El modelo europeo y su influencia en la construcción del sujeto moderno en América Latina: intentos de descolonización

Se trabajará principalmente a partir de dos ejes problemáticos:

1. Si un mapa objetivo parece imposible, ¿por qué un nuevo mapa?
2. Aunque el carácter del mapa no sea *objetivo* (no describe un estado de cosas reales), ¿puede, con todo, ser *objetivante*, es decir, puede generar estado de cosas reales (crear realidad)?

Se detallan a continuación algunas de las actividades propuestas:

Los alumnos deberán elegir entre dos textos de J.L.Borges: "Del Rigor en la Ciencia" – Fragmentos de "Tlön, Uqbar, Orbis Tertius".

Luego de sus lecturas se presentarán las siguientes preguntas:

1. Si no es posible construir un mapa objetivo, ¿por qué un nuevo mapa?, ¿por qué un mapa desde una perspectiva latinoamericana?
2. ¿Qué zonas pasan a un segundo plano, cuáles adquieren relevancia? Fundamente.
3. Vincule la nueva proyección cartográfica con el rol que Argentina cumple actualmente en las relaciones internacionales (i.e. Relación con el FMI, con el BID, política de soberanía de las Islas Malvinas, Política de Derechos Humanos, Tribunal de la Haya, etc.)

Finalmente,

1. Lea los siguientes fragmentos:

[1] "La civilización moderna se autocomprende como más desarrollada, superior (lo que significará sostener sin conciencia una posición ideológicamente eurocéntrica). La superioridad obliga a desarrollar a los más primitivos, rudos, bárbaros, como exigencia moral. El camino de dicho proceso educativo de desarrollo debe ser el seguido por Europa (es, de hecho, un desarrollo unilineal y a la europea). Como el bárbaro se opone al proceso civilizador, la praxis moderna debe ejercer en último caso la violencia si fuera necesario, para destruir los obstáculos de la tal modernización (la guerra justa colonial). Esta dominación produce víctimas (de muy variadas maneras), sacrificio que es interpretado como un acto inevitable, y con el sentido cuasi-ritual de sacrificio; el héroe civilizador inviste a sus mismas víctimas del carácter de ser holocaustos de un sacrificio salvador (del colonizado, esclavo africano, de la mujer, de la destrucción ecológica de la tierra, etcétera). Para el moderno, el bárbaro tiene una "culpa" (el oponerse al proceso civilizador) que permite a la "Modernidad" presentarse no sólo como inocente sino como "emancipadora" de esa "culpa" de sus propias víctimas. Por último, y por el carácter "civilizatorio" de la "Modernidad", se interpretan como inevitables los sufrimientos o sacrificios (los costos) de la "modernización" de los otros pueblos "atrasados" (inmaduros), de las otras razas esclavizables, del otro sexo por débil, etcétera."

DUSSEL, E. (1992) 1492. *El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*. Madrid, Nueva Utopía, Apéndice 2, 165."

[2] "Son siempre -en palabras de Peters- los países del Tercer Mundo, los estados ex - coloniales, las naciones de los pueblos de color los que resultan perjudicados por el mapa Mercator. Este mapa es una expresión de la época de europeización del mundo, de la época en la que el hombre blanco dominaba el planeta, de la época de la explotación colonial del mundo, por una minoría de razas de señores blancos, implacables, bien armados, y técnicamente superiores. ¿Hemos de seguir utilizando un mapa que refuerza la idea en que hemos sido educados, Europa como centro del pensamiento y de la acción del mundo? ¿Es ésta la mejor manera de pasar de unas relaciones de dominio a unas relaciones de solidaridad entre los pueblos del norte y del sur? Pese a todo, podríamos preguntarnos si la utilización de un mapa puede influir decisivamente en las personas."

PETERS, A. (s/f). En: <http://geografiadel2008.blogspot.com/2011/03>

2. Reconstruya los dos argumentos que Dussel plantea en dicho fragmento y en los que diferencia la modernidad en un sentido positivo, esto es, como emancipación racional, de la modernidad en un sentido negativo, es decir, como justificación de una praxis irracional de violencia ("mito de la modernidad").
3. Señale en los fragmentos aquellas marcas que dan cuenta del lugar de enunciación (geopolítico) del autor y reflexione de qué modo la afirmación de este lugar de enunciación busca desactivar el eurocentrismo. ¿Cómo puede relacionar estas afirmaciones con la nueva proyección cartográfica?

Consideramos que sólo un trabajo de campo como el propuesto puede ofrecer cabal cuenta del verdadero impacto que una nueva proyección cartográfica puede llegar a tener en el ámbito educativo, respondiendo a las peculiaridades de cada Diseño Curricular, y preparando a las futuras generaciones ciudadanas para una comprensión crítica en el uso de las representaciones territoriales, que son, al fin de cuentas, formas de posicionarse en un mundo donde el multilateralismo no hace mella todavía en la pugna por el dominio sobre los recursos territoriales y las disputas soberanas.

Bibliografía

- » Borón, A. (2012). *América Latina en la Geopolítica del Imperialismo*. Buenos Aires, Luxemburg.
- » Cabrera, M. (2012). "La Mercantilización de la educación durante la década neoliberal argentina", *Debate Público. Reflexión de Trabajo Social*, nº. 2, 110-120.
- » Castro-Gómez, S., Gosfoguel, R. (eds.) (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Siglo del Hombre Editores.
- » CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2010). "La hora de la igualdad: Brechas por cerrar, caminos por abrir" (LC/G.2432(SES.33/3)), Santiago de Chile. Disponible en http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/0/39710/2010-114-SES.33-3_capitulo_VI.pdf (última consulta: 17/03/14).
- » Díaz, C. J. (2010). "Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades", *Tabula Rasa*, nº 13, 217-233.
- » Harley, J. B. (2005). *La nueva naturaleza de los mapas: Ensayos sobre la historia de la cartografía*. Trad. Leticia G. Cortés y J.C. Rodríguez. México, Fondo de Cultura Económica.
- » Lewkowicz, I. (2004). "Frágil el niño, frágil el adulto", disponible en <http://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-43161-2004-11-04.html> (Última consulta: 13/03/14).
- » Ley de Educación Nacional Nº 26.206 (2003). disponible en http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf (Última consulta: 10/03/14)
- » Ley de Transferencia de Servicios Educativos Nº 24049. disponible en <http://www1.hcdn.gov.ar/dependencias/ceduacion/leyes/24049.html> (Última consulta: 20/03/14).
- » Ley Federal de Educación Nº 24.195 (1993). disponible en http://www.me.gov.ar/consejo/cf_leyfederal.html (Última consulta: 20/02/14).
- » Mignolo, W. (2012). "Diálogo con Walter Mignolo" en *El Anden* nº 68. Disponible en <http://andendigital.com.ar/home/dialogos/612-dialogo-con-walter-mignolo-anden-68>. (Última consulta: 20/03/14)
- » Puiggrós, A. (1996). "Educación neoliberal y quiebre educativo", *Nueva Sociedad*, nº 146, pp. 90-101.
- » Walsh, C. (2004). "Geopolíticas del conocimiento, interculturalidad y colonización.", *Boletín IC-CI- Rimay*, 6, marzo.
- » Walsh, C. (2007). "¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales", *Revista Nómadas*, nº 26, 102-113.