

*El lugar de la Historia en los Diseños Curriculares de la  
Provincia de Río Negro.  
Entre Reformas y Contrarreformas\*.*

*Miguel A. Jara - Laura S. Blanco\*\**

El presente trabajo aborda el lugar de la Historia en los diseños curriculares de la Provincia de Río Negro, para el nivel medio.

Por un lado, los autores, realizan una descripción y análisis de la Reforma llevada a cabo a partir del año 1986: El **C.B.U** (Ciclo Básico Unificado), para luego confrontar con los **C.B.C** propuestos por la Ley Federal de Educación.

En este sentido se considerarán los contextos de producción de los diseños curriculares, así como las dimensiones epistemológicas, pedagógico-didácticas y su implementación.

En un marco general es necesario considerar, ¿Cuáles fueron los mecanismos de participación y los presupuestos que legitimaron, en cada contexto, la elaboración de las diferentes políticas educativas?, ¿qué propósitos y objetivos sustentan las reformas?, ¿Cuáles fueron los consensos y resistencias en la implementación de los proyectos?, para circunscribirnos específicamente en las concepciones teórico-metodológicas y pedagógico-didácticas que sustentan el abordaje de la historia en cada diseño.

## **Contextos de la Reforma y Contrarreforma Educativa Rionegrina. La Reforma en los 80**

La provincia de Río Negro, a mediados de la década de los ochenta, experimentó una reforma educativa en el nivel medio, primero, que luego se extendió al resto de los niveles del sistema educativo, sin precedentes en la joven vida institucional de la provincia.

En el contexto de democratización de la sociedad civil y de sus instituciones, el ámbito educativo se constituyó como una de las posibilidades para consolidar y fortalecer este proceso. Es así como gran parte de la lucha contra el autoritarismo, que signó a la sociedad argentina durante la última dictadura militar, se materializó en la escuela, en sus prácticas y en la enseñanza de la historia.

Es así como uno de los propósitos de la reforma fue

*“... la recuperación de las instituciones democráticas de la argentina y como objetivo fundamental apuntalar, desde la educación, el sistema de vida democrático en el país. Partimos de la convicción profunda de que la educación puede y debe contribuir decisivamente a construir las bases de la convivencia democrática, entre ellas una preparación adecuada de los*

*ciudadanos para participar activamente en una sociedad abierta al cambio y a la innovación, pluralista, con un desarrollado sentido de la solidaridad, el respeto mutuo y la justicia social”.*<sup>56</sup>

En este marco se partió de un diagnóstico profundo acerca del funcionamiento del sistema educativo tradicional, enfatizando en estas tres dimensiones:

- 1) *Relación docente-alumno*: se evidencia una perspectiva positivista y conductista del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- 2) *Dinámica interna del sistema educativo*: Definida por la atomización estructural del sistema, la burocratización y un alto grado de centralización y jerarquización.
- 3) *Relación sistema educativo-sociedad*: Definido a partir de una escasa relación con la sociedad, desvinculado de las necesidades de la misma. Por otro lado según este diagnóstico el sistema educativo sigue teniendo un carácter elitista que no brinda o no aspira a fomentar la igualdad de posibilidades.

---

<sup>56</sup> Documento curricular de la Provincia de Río Negro. Sección Fundamentos de la Reforma, Pág. 5

\*El presente trabajo se inscribe en el proyecto *“Lo Reciente/Presente en la Enseñanza de la Historia”*, que se lleva a cabo en la provincia de Río Negro. Una primera versión fue presentada en el marco de la X Jornadas Interescuelas / Departamentos de Historia –Rosario 2005-

\*\*Son docentes e investigadores del área Didáctica de las Ciencias Sociales e Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue.

Dimensiones que involucran la multiplicidad de relaciones entre los sujetos que constituyen las comunidades educativas y en relación a la sociedad en su conjunto.

En consideración a las dimensiones del diagnóstico la perspectiva de la reforma pretende romper con las prácticas tradicionales en cuanto a la concepción de enseñanza-aprendizaje en el marco de una perspectiva constructivista. Ello presupone un reordenamiento en la dinámica interna del sistema, a partir de generar espacios de participación, de intercambio y producción que contribuyan a la democratización de las relaciones sociales para un mejor proceso de enseñanza y aprendizaje.

La apertura de la escuela conlleva una acción recíproca con la comunidad en la que está inserta. En este sentido la participación concreta contribuye al aprendizaje de la participación en la vida democrática y al compromiso social.

Es por ello que el Ciclo Básico Unificado (CBU), se constituyó en el basamento de las políticas educativas del sistema provincial, tanto en sus dimensiones pedagógico-didácticas como en lo referente a la constitución de nuevos sujetos del proceso educativo, en el contexto de la democratización de la sociedad.

Como señala Silvia Barco, “desde 1984 y hasta el final de la década, los gobiernos provinciales implementaron una serie de medidas que vertebraron una tendencia dual”, ya que paralelamente que se convocó a la participación y se defendió la principalidad estatal en materia educativa, se organizó una estructura de gobierno de la educación a partir de la implementación de una política de centralización ejecutiva.

La centralización implica concentración de poder en un grupo reducido de personas con la consiguiente reducción de independencia y decisión de aquellos que se encuentran en una posición subordinada.

Esta situación, según la autora, produjo una dinámica contradictoria que expuso a principios de la década de los noventa la fractura entre la sociedad civil y la administración estatal, y que, después de enfrentamientos y diversos conflictos desemboca en el abandono de las reformas educativas provinciales para subordinarse en los '90 a los lineamientos nacionales, como veremos más adelante.

En este sentido el cambio de política a nivel nacional incide en las políticas jurisdiccionales, que se ordenan bajo los imperativos de

eficiencia, calidad, eficacia, redefiniendo el contenido de las políticas educativas, en función de los preceptos del mercado.

En el contexto de las políticas neoliberales, a mediados de la década de los 90 la provincia impone ajustes y restricciones sobre todo en los sectores a cargo del estado, siendo la educación uno de los más afectados. Esto se evidencia en la reducción del “gasto” en educación a partir del ataque a ciertos derechos y conquistas laborales como la modificación del régimen de licencias, la no cobertura de interinatos y suplencias en distintos cargos docentes, entre otros, o la reducción de cargos de maestros de grado, la pauperización de los salarios y de las condiciones de vida de los docentes.

Las consecuencias de las políticas neoliberales saltan a la vista: repitencia, cierre de escuelas, pobreza, incremento del analfabetismo, desmovilización, fragmentación, son tan solo alguna de ellas.

Por otro lado se promueve la descentralización y la autonomía, vaciándolas de contenido, ya que descentralización y autonomía no significa otra cosa que transferencia de responsabilidades a la sociedad civil, a las escuelas y a la comunidad educativa en general, promoviendo la privatización y contribuyendo a la

potencialidad de desigualdades existentes, en un contexto de concentración del poder y de las riquezas.

En este sentido, las políticas neoliberales necesitaron e implicaron la redefinición de las modalidades de intervención del Estado, dotándolo de un papel subsidiario y focalizador en materia educativa y social.

Para concluir podemos señalar que se pueden ver tendencias contrapuestas y contradictorias: por un lado la necesidad a partir de los 80, sobre todo de la comunidad educativa y la sociedad civil de participar activamente en los asuntos sociales, la necesidad del debate y de originar cambios sustantivos en la educación, como así también el reconocimiento del papel del estado en este sentido, y por otro una progresiva política educativa centralizadora que obstruye estos procesos. Por otro lado, a partir de los '90 la convivencia de un proyecto educativo que suponía para su desarrollo determinadas condiciones materiales y que se encontró aislado, por un lado a nivel nacional, y que por otro fue atacado por la aplicación de políticas neoliberales tales como: reducción presupuestaria, ajuste, caída de los salarios, etc.

Para hacer un análisis más profundo hay que señalar seguramente otros procesos obstaculizadores, que hagan referencia a la

dinámica interna de los proyectos educativos, pero para los fines de este trabajo, se podría señalar que las políticas implementadas a partir de los noventa implicaron una contrarreforma a lo iniciado en los '80.

### **Estructura curricular de la reforma.**

En este sentido, había que establecer una estructura escolar que sea consecuente con los principios políticos-ideológicos que sustentaran la experiencia educativa de la provincia. Este aspecto, no menor, trasvasó los límites de las propias unidades educativas; se constituyó como el basamento del sistema educativo, es decir, reorganizó la dinámica ministerial en su conjunto.

El C.B.U se organizó a partir de tres áreas del conocimiento, con una duración de tres años. En función de dichas áreas se establecieron, con carácter obligatorio, talleres integrales y opcionales a fin de proporcionar a los estudiantes conocimientos teórico-metodológicos que posibiliten la ligazón de los contenidos curriculares de cada área a partir de un abordaje dialéctico entre teoría y empiria.

La segunda etapa la constituye el Ciclo Superior Modalizado (C.S.M) de dos años de duración con opción a un año más. Esta



instancia contempla un tronco común a todas las modalidades y las asignaturas propias de cada modalidad. (ver cuadro I)

Quizás una de las innovaciones pedagógicas de mayor relevancia fue la creación de talleres de educadores y diversas instancias de capacitación y formación permanente. En este caso era necesario establecer políticas de perfeccionamiento y actualizaciones curriculares claras y sostenidas en el tiempo. Aspecto que sin dudas se pensó como uno de los pilares de la reforma.

Esta estructura sin precedentes en los diseños educativos de la provincia logró de cierta manera arraigarse y generar horizontalmente nuevas prácticas, relaciones y formas de acercarse al conocimiento, tanto al interior de las unidades educativas como en su relación con la comunidad. Todo esto fue posible gracias a que los docentes fueron los pilares de la puesta en marcha y sostenimiento del proyecto.

Frente a este nuevo organigrama, los estudiantes debían cursar el C.B.U (los tres primeros años del nivel medio), dos talleres integrales (ofrecido por las áreas) y un taller opcional (generalmente dado por profesionales de la comunidad) para poder ingresar al Ciclo Superior Modalizado (C.S.M). ¿Cuál es el lugar de la historia en esta nueva propuesta curricular?

Sin dudas los propósitos de esta nueva estructura de la escuela secundaria se funda en los que dieron origen a la propuesta educativa: “la recuperación de las instituciones democráticas y la preparación adecuada de los ciudadanos para participar activamente en ellas”.

**Cuadro I: organización del nuevo sistema educativo en la provincia. Elaboración Propia**

## **La Historia en el área del Mundo Socio-Cultural del C.B.U.**

*“El área mundo socio-cultural del C.B.U es el ámbito donde se aborda el conocimiento de la realidad social desde una perspectiva conjunta a partir de aquellas disciplinas que estudian las relaciones entre los hombres y de estos con el espacio, en el presente y en el devenir histórico. El área está constituida por tres disciplinas (historia, geografía y educación Cívica) que analizan un objeto problemático desde una perspectiva crítica lo que implica marcos epistemológicos compartidos en tanto se parte con la ruptura con el paradigma positivista.”<sup>57</sup>*

De esta manera comienza a enunciarse, en la fundamentación de las ciencias sociales en el C.B.U, los criterios y perspectivas epistemológicas adoptadas que guiarán la selección y secuenciación de los contenidos para el área. Si bien estos planteos están dados desde “una visión compartida” para las disciplinas que integran el área; nos detendremos en el análisis de la historia.

El diagnóstico realizado sobre la enseñanza de la historia en la escuela media, no se aleja del realizado por las diferentes corrientes que evidencian la función tradicional de la historia; aquella cuya función social era la de generar y construir la

---

<sup>57</sup> Fundamentos del área. Diseño Curricular p. 137

identidad del ser nacional. Una historia que hace un culto de los hechos y toma como hacedores de ese pasado a los “grandes héroes”.

En consonancia con las perspectivas historiográficas críticas, se realizaron recortes temporales y espaciales para la enseñanza a partir de un enfoque que permite llegar a comprender procesos más remotos desde el presente. La comprensión de una historia universal que parte de lo local.

Esta mirada que va desde lo local hacia lo universal centra su análisis en la sociedad y en el espacio, partiendo de lo inmediato (localidad-región-provincia-nación-latinoamérica). Esta idea se funda en el desarrollo psico-evolutivo de los estudiantes y en lo significativo que le resulta el conocimiento del entorno más próximo.

El recorrido de lo local hacia un espacio más amplio que lo engloba; el nacional y este a su vez inscripto en su dimensión continental se establecieron como criterios de selección de contenidos sugeridos, a partir de ejes y sub-ejes, (ver cuadro II). Sin embargo estas “unidades de análisis” ya no se conciben como fases evolutivas necesarias en el devenir histórico, no se las explica de manera atomizada como parcialidades despojadas del todo, por

el contrario, la idea es analizar estas unidades como resultados de procesos históricos que muestren como los espacios son contruidos a partir de las relaciones sociales.

Por ello, en historia, se convierte en fundamental el análisis de las distintas formaciones socio-culturales en las que se evidencian las relaciones entre los hombres y de sus prácticas cotidianas. En este sentido se pretende romper con “modelos” de ver a las sociedades en el pasado, que sólo explican su existencia a partir del desarrollo de sus fuerzas productivas. La perspectiva teórica que se adopta incluye los “Mundos de Vida”, y la “Historia de las Mentalidades”.

Curricularmente, la propuesta para el C.B.U se centra en una gradual complejización de conceptos que se proponen como articuladores para las disciplinas que componen el área (ver cuadro III). Los conceptos ofrecidos a los estudiantes les permiten ir conformando un bagaje teórico que les posibilitará la comprensión de otros espacios y otras sociedades, diferentes a la suya. En este sentido se hace hincapié en la necesidad de espiralar en todo momento los contenidos con las estructuras conceptuales a fin de que los estudiantes complejizen sus conocimientos previos.

Por último podemos señalar que acorde con este enfoque se hacen explícitos los propósitos que orientan toda la fundamentación y

selección de contenidos. Es así como se pretende “ayudar al alumno a comprender el mundo en que vive, para que les sirva de armas en sus luchas y de herramienta en la construcción de su futuro”<sup>58</sup>.

En síntesis una historia que no olvide que las dimensiones constitutivas del tiempo histórico son el pasado, el presente y el futuro.

**Cuadro II. Propuesta de ejes y sub-ejes articuladores por año para las asignaturas del área. Elaboración Propia**

<i>C.B.U</i>	<i>EJE CONCEPTUAL</i>	<i>SUB-EJES</i>
<i>PRIMER AÑO</i>	En su dinámica de continuidad y cambio, las sociedades concretas generan organizaciones espaciales y formas de vida que expresan valores.	*Formaciones Socioespaciales 1.- Alto Valle: Agricultura bajo riego. 2.- Viedma: La ciudad en la Historia 3.- Línea Sur: Los pueblos pastores. 4.- San Antonio Oeste: Los pueblos marinos. 5.- Zona Andina: Pueblos de la montaña y el frío. 6.- Los pueblos extractivos.

<sup>58</sup> Fundamentos del área MSC. Diseño Curricular. p. 142

<p><i>SEGUNDO AÑO</i></p>	<p>El proceso de formación del estado Argentino, concretado a partir de un proyecto socio-político dominante, se plasmó en una cambiante organización del espacio regional y nacional condicionado en forma sustantiva por la articulación con el mercado mundial en una situación dependiente.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.- El Mundo Prehispánico.</li> <li>2.- El Mundo Colonial.</li> <li>3.- El Mundo de la Argentina Criolla.</li> <li>4.- El Mundo de la Argentina Gringa.</li> <li>5.- El Mundo de la Sociedad de Masa</li> <li>6.- El Mundo de Argentina Hoy.</li> </ol>
<p><i>TERCER AÑO</i></p>	<p>América Latina una Unidad de Análisis.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.- El punto de partida de los estados latinoamericanos.</li> <li>2.- Las monoculturas como factor de la organización del espacio.</li> <li>3.- Los nuevos actores de la urbanización.</li> <li>4.- Los actores de la industrialización dependiente.</li> <li>5.- Relaciones América latina – Estados Unidos.</li> <li>6.- Las propuestas de cambio.</li> </ol>

\*Para este año no se establecieron sub-ejes específicos, en tanto se propuso una selección de contenidos en función a las características de la formación socioespacial de cada asentamiento de la provincia. Lo que permitió hacer una comparación con las sociedades primitivas y de la antigüedad. Un recorrido de lo local a lo universal y viceversa.

En este marco tanto los talleres integrales y opcionales se presentaban como una instancia más en la que se podía profundizar alguna de las problemáticas centrales o transversales a los contenidos propuestos para cada año. Los talleres están orientados, como señalamos anteriormente, a que los estudiantes puedan construir conocimiento científico acerca de lo social vinculándolos a la investigación de problemáticas específicas de manera creativa

y a fin de acercarlos a la comunidad. Algunos temas sugeridos para los talleres integrales son:

- Primer Año: Las creencias de los hombres. Pueblos y Naciones. Las Minorías.
- Segundo Año: Las vías de comunicación. El mapa de la pobreza en Argentina.
- Tercer Año: La descolonización de América Latina, Asia y África. El indio hoy. Las fronteras. La esclavitud en América latina.

**Cuadro III: Complejización de conceptos. Fuente: Diseño curricular C.B.U**

<b>PRIMER AÑO</b>	<b>SEGUNDO AÑO</b>	<b>TERCER AÑO</b>
GEOSISTEMA: Elementos relación recursos naturales	GEOSISTEMA: SOCIEDAD PROCESO HISTORICO	GEOSISTEMA: PROCESO HISTORICO
GRUPOS HUMANOS	RECURSOS HUMANOS	FUERZA DE TRABAJO
SECTORES ECONOMICOS CADENAS PRODUCTIVAS	CADENAS PRODUCTIVAS	CIRCUITOS DE ACUMULACION
FUNCIONES URBANAS	SISTEMAS URBANOS	MEGALOPOLIS MACROCEFALISMO
CRECIMIENTO ECONOMICO DESARROLLO	DESARROLLO DEPENDENCIA	CAPITALISMO DEPENDIENTE CAPITALISMO CENTRAL
CONTINUIDAD Y CAMBIO	PROCESO	PROCESO
SUJETOS INDIVIDUALES (actores sociales)	SECTORES DOMINANDES Y SUBALTERNOS	CLASE SOCIAL
REPRESENTACIONES DEL MUNDO (ideas, creencias y valores)	PROYECTOS SOCIOPOLITICOS	IDEOLOGIAS
PERSONALIZACION	SISTEMA DE	REGIMEN POLITICO



DEL PODER POLITICO		GOBIERNO	
FORMA GOBIERNO	DE	PODER INSTITUCIONALIZADO (constitución)	ESTADO
NORMAS		LEGISLACION	CONTROL SOCIAL

### **La Historia en el Ciclo Superior Modalizado.**

El planteo, para esta segunda etapa de formación, se centra en que los estudiantes del nivel puedan dar cuenta del funcionamiento del sistema socioeconómico mundial y que les permita interpretar el mundo contemporáneo. Se trata de buscar explicaciones a la sociedad actual yendo hasta lo más remoto del pasado, para luego volver a lo local con una mirada más compleja. Más allá de contenidos puntuales la intención es profundizar aquellos elementos que le permitan comprender el complejo mundo cambiante. La idea es arribar a una comprensión global de la relación entre los grupos y el espacio como construcción social a partir del cuestionamiento a la idea de progreso, ascendente, unilineal. Se enfatiza la necesidad de rescatar del olvido aquellas propuestas colectivas que no resultaron triunfantes. Se trata de no sólo entender el presente sino restituir la memoria del pasado en pos de la imaginación de otro futuro posible

Se plantea al C.S.M como una continuidad del C.B.U, no sólo en los fundamentos cognitivos, sino también en la idea de proceso que

permite identificar cambios, continuidades y transformaciones en el devenir de las sociedades en el tiempo. Los docentes deberán atender, desde sus estrategias de enseñanza, esta gradual complejización psicoevolutiva de los estudiantes y la trama conceptual para poder cumplir con los propósitos establecidos para este ciclo.

En este sentido, en el cuarto año del bachiller, se plantea que *“la organización actual del espacio mundial se comprende a través del proceso histórico de desarrollo capitalista que se reestructura a partir de los avances tecnológicos”*.<sup>59</sup>

En consecuencia, el estudio de este proceso permitirá ahondar en el análisis y reflexión sobre procesos actuales y su consecuencia en los pueblos de América Latina. Por ello, en quinto año, se proponen a la pobreza, la integración, la identidad, la democracia y los problemas ambientales, como temas que contribuyan a una “síntesis” de los procesos abordados desde el primer año del nivel medio, en el marco de su propia complejidad analítica y reflexiva.

*“El conocimiento histórico y su enseñanza deben servir como herramientas para imaginar un mundo distinto, por lo menos desde la óptica latinoamericana. Por eso este conocimiento*

---

<sup>59</sup> Fundamentos de la Ciencias Sociales en el Ciclo Superior Modalizado del Nivel Medio. Documento Curricular.

*histórico, que parte de una mirada hacia atrás pero con los ojos puestos en el futuro, en lugar de limitarse a entender el presente, debe cuestionar lo existente en nombre de lo posible, para que con esta diferente restitución de la memoria del pasado, puedan surgir los contenidos olvidados, nuestras utopías y aquellas esperanzas que alguna vez encarnaron las mejores sueños de la humanidad”.*<sup>60</sup>

Es igualmente importante destacar la fuerte impronta del constructivismo, en tanto vertebró la selección y secuenciación de los contenidos a enseñar, en su dimensión espacial y temporal. Sólo en la última etapa el estudiante es capaz de sistematizar los conceptos aprendidos y comprender a la sociedad como totalidad dinámica, contradictoria y conflictiva.

Como se grafica en el cuadro I, el C.S.M contempla un Tronco Común y asignaturas específicas a las Modalidades que ofrece la currícula. Es interesante destacar que las Modalidades optativas generó un desplazamiento, después del tercer año de formación, de los estudiantes por distintas instituciones de la localidad. Una situación que implicó cambios y “adaptaciones” de una institución a otra, nuevas prácticas y experiencias entre los sujetos de las comunidades educativas.

---

<sup>60</sup> *Ibidem* pag. 63

Sin dudas, en el marco del sistema tradicional de enseñanza, el C.B.U y el C.S.M se constituyeron en prácticas educativas innovadoras y con un aceptable grado de viabilidad como propuestas de enseñanza. Sin embargo como experiencia logró sostenerse sólo por una década. El contexto político y social de la provincia, y fundamentalmente, las políticas neoliberales implementadas en nuestro país en los '90 contribuyeron a su desarticulación y posterior caída. Existen, evidentemente, una multiplicidad de situaciones y acciones que contribuyeron a ello que pueden entenderse en los fundamentos que darán origen a la Ley Federal de Educación.

### **La “Contrarreforma”: Ley Federal de Educación.**

La Ley Federal de Educación (N° 24.195), aprobada en abril de 1993 estableció el carácter federal del sistema educativo. Los CBC, a decir del documento ministerial, se constituyen como la matriz básica para un proyecto cultural nacional.

En este marco, se diseñó una estructura del sistema educativo nacional, que pretendió establecer en cada nivel:

a).- elaboración y acuerdos sobre los CBC, instancia **Nacional**,

b).- contextualización de los CBC, en función de las realidades regionales, estableciendo criterios de orientación general y específica, en el marco **jurisdiccional** y

c).- la formulación de Proyectos Curriculares a nivel **Institucional y áulico**, en consonancia con los criterios establecidos en los niveles anteriores.

El mapa curricular propuesto por la LFE, en el título III, capítulo I, art. 10, que será implementado en forma gradual y progresiva se plantea como organización dos etapas. La primera, de carácter obligatorio, conforma la EGB estructurada a partir de tres ciclos y la segunda abarca los últimos tres años de la escuela media, denominada Polimodal, que es considerada “post-obligatorio”.

Para la comunidad educativa de la provincia, la Ley Federal de Educación (LFE), es entendida como una contrarreforma, en tanto socava los cimientos que había comenzado a diseñar el C.B.U, - aunque con ciertas dificultades que posteriormente se constituirán en materia de análisis de diversos especialistas-, durante una década y que según los propios protagonistas “fue una experiencia exitosa en todas sus dimensiones”.

Sin embargo y más allá de las hipótesis que giran en torno a ¿Por qué cayó el C.B.U?, lo cierto es que no podemos dejar de

inscribirlo en el proceso de cambios, reestructuración y ajuste acelerado que comenzó a vivir la Argentina en los '90.

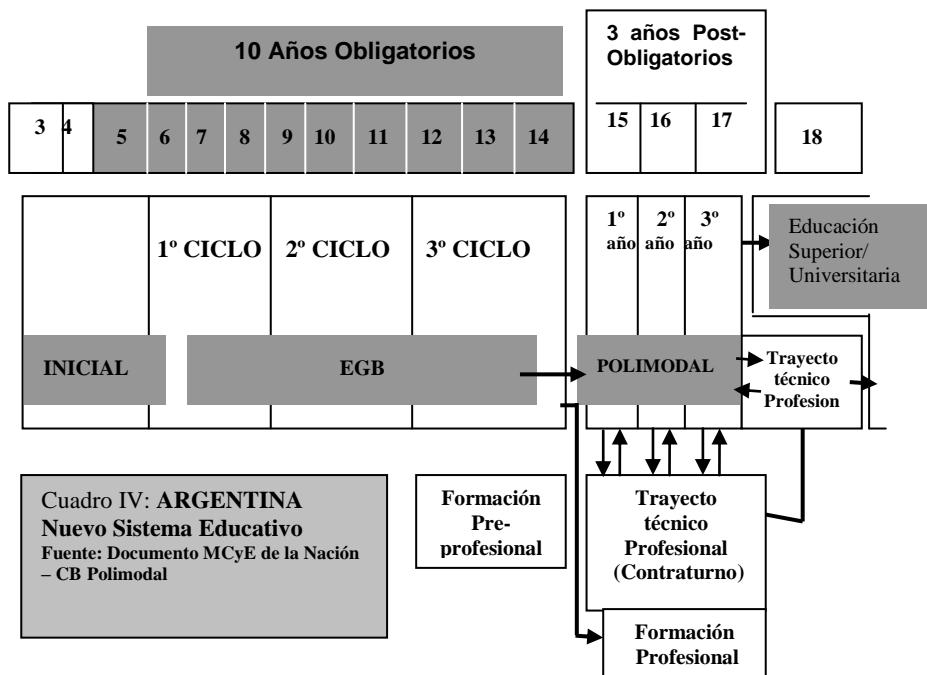
El cambio en las políticas educativas, que dio como resultado un “nuevo sistema educativo” de carácter federal, es producto de la implementación “sin anestesia” de las políticas del Banco Mundial que en materia educativa promovió y exigió que los países “que quisieran ingresar al primer mundo” deberían adaptar sus planes de estudios a las nuevas demandas del mercado.

En un contexto de “fatalismos”, del triunfo del neoliberalismo en cuanto a la desarticulación del tejido social y del discurso de que “nada de lo que existe sirve”, que las empresas dan pérdidas y que los servicios son deficitarios, la lógica privatista, de reforma del estado impregnó fuertemente en la sociedad, al punto de un inmovilismo poco experimentado en nuestro país, por lo menos durante la década anterior.

Todo ello, muy conocido por cierto, y en un marco de cambios y transformaciones (tecnológicas-científicas-comunicación-cultural) aceleradas y vertiginosas sin precedentes en la historia humana, sentó las bases y fundamentos para la reforma del estado en todos los campos y en especial en el sistema educativo. Con la sanción y posterior aplicación (en algunas jurisdicciones del país) de la LFE

se deja atrás a la vieja organización del sistema y se impone uno nuevo (ver cuadro IV), coherente y racional con la política de descentralización y achicamiento del estado.

Sin embargo y frente a este panorama, nos centraremos en una descripción y análisis del documento oficial diseñado para la EGB y Polimodal con la intención de indagar sobre el lugar que se le asigna a la enseñanza de la historia y en particular de los acontecimientos o sucesos del pasado reciente.



## **Los CBC de Ciencias Sociales para la EGB.**

Los CBC (ver cuadro V) según el diseño ministerial se organizan a partir de cinco bloques de los cuales los tres primeros son de contenidos, el cuarto de procedimientos, y el quinto de actitudes. Los bloques que hacen referencia a los contenidos propiamente dichos se inscriben dentro de las ciencias sociales por lo tanto para la historia específicamente no habría un lugar diferenciado, por lo menos en los dos primeros ciclos, ya que la disciplina aparece con un poco más de autonomía en el tercer ciclo.

En una primera lectura podemos advertir, que si bien esta estructura organizativa no es prescriptiva -curricularmente-, ni supone un orden, secuenciación, o estructura lógica procesual entre los bloques, genera ciertos condicionamientos en relación a “lo que hay que enseñar” y que de hecho se materializan en las propuestas editoriales para el área. Por otro lado la arbitrariedad de esta estructura conlleva riesgos en los diseños de las propuestas de enseñanza para el área, en lo que refiere a la secuenciación de contenidos.

Esta situación se advierte también en lo que respecta a la multidisciplina. Si bien, en la fundamentación de los bloques se enfatiza la necesidad de articular las diferentes disciplinas,



paradójicamente la presentación del listado de temas no es coherente con esa lógica. En este sentido la propuesta promueve más la pluridisciplina que la interdisciplina, siendo mínimas las posibilidades de integración de conocimiento.

Sumado a esto, en la propuesta, es manifiesta la ambigüedad en tanto se intenta compatibilizar teorías y concepciones no sólo distintas, sino también contrapuestas; porque ocurre que en las Ciencias Sociales ciertas teorías no pueden ser compatibilizadas con otras; lo único que se puede hacer es formular las diferentes interpretaciones teóricas que recaen sobre un mismo objeto.

Surge así la sospecha de que las teorías y concepciones más progresistas, que efectivamente aparecen en los CBC y que se materializan en los libros de textos, han sido previamente vaciadas de contenidos. Se toma de ellas sólo una “máscara” que no va más allá de lo superficial, dejando de lado su verdadera esencia. Los contenidos, según el discurso ministerial, asumen una “significación más rica y completa” dado que dejarían de remitir sólo a la información numérica que desde la escuela se transmite. A la vez dejarían de ser sólo un listado de temas destinados a determinar la base mínima de conocimientos a enseñar (Bejar, 1995).

Pero, paradójicamente, vemos que en las propuestas de los CBC de Ciencias Sociales por bloques y ciclos, los contenidos están estructurados de tal manera que tanto se complica la articulación de saberes, como también se imposibilita la construcción de conocimientos ante la ausencia de los *procesos históricos* como “*principios explicativos*”. Entra en escena la globalidad reemplazando a este principio explicativo (como suma de procesos históricos particulares), cuando en realidad la globalidad es un “producto” de un determinado momento del proceso histórico (Alonso, 1995).

Es claro que, como toda reforma educativa, la disminución o ausencia de determinados saberes responde a la necesidad ideológica de las políticas dominantes; y esto se evidencia en el análisis de todas las propuestas oficiales que se propusieron en distintas épocas a lo largo del reciente pasado siglo.

Si bien es cierto que en estos últimos años los programas han venido sufriendo una paulatina actualización (aunque sin reformas profundas), también es cierto que *hechos y conceptos* han ocupado el lugar central en los *contenidos*, mientras que los *procesos* permanecen marginados.

Ahora bien, la reforma no ofrece una alternativa superadora dado que en el nuevo currículo no se trata de reemplazar a los hechos y conceptos estáticos como eje vertebrador de los programas de estudio, sino de lo que se trata es de establecer una relación complementaria, de mutua dependencia, de tal modo que se presenten como contenidos fundamentales.

No desconocemos la importancia de hechos o datos, ya que el conocimiento en cualquier área sea ésta científica o cotidiana, requiere de ellos como información; pero los hechos no deben ser entendidos como conceptos o contenidos. Es preciso además comprenderlos, es decir, establecer relaciones significativas entre ellos en función de los marcos conceptuales de referencia.

Entonces, “un concepto científico no es un elemento aislado sino que forma parte de una jerárquica red de conceptos”. Por ejemplo, para entender los conceptos de Estado, democracia y clases sociales, es necesario relacionarlos con otros, que le dan coherencia y contenido en el mismo proceso histórico. En consecuencia, hechos y conceptos se constituyen como dos tipos distintos de conocimiento, aunque se encuentren estrechamente vinculados. Aquí vale una aclaración: los hechos y conceptos, si bien pueden ser comunes a más de una disciplina o asignatura, son más disciplinares, es decir, léxicamente propios de asignaturas

definidas; esto en función de que el nuevo currículo plantea relaciones indiscriminadas en donde todo parece poder relacionarse con todo.

Finalmente el tratamiento del tiempo histórico es reducido a una cronología. Está ausente la noción de duración que promueve la noción de cambio social y permanencia. No se promueve, a decir de Alonso (1995) un pensamiento que permita aprehender la noción de duración, más allá de un ordenamiento cronológico.

### **La Historia en los Contenidos Básicos para el Polimodal.**

*“Es imprescindible que los estudiantes que cursan la Educación Polimodal cuenten con algunas herramientas teóricas que les permitan analizar y comprender las diferentes dimensiones de la realidad. En consecuencia en este nivel se pondrá énfasis en la enseñanza de aportes conceptuales de las diferentes disciplinas sociales, que complementaran el estudio de procesos y casos específicos”<sup>61</sup>.*

En este marco, los Contenidos Básicos para la Educación Polimodal (EP), a igual que los de la EGB (ver cuadro V), se organizan en tres bloques de contenidos conceptuales, uno procedimental y uno actitudinal. De los que refieren a lo

---

<sup>61</sup> CBC de Ciencias Sociales para la Educación Polimodal, parte introductoria, p. 137

conceptual, el bloque dos y tres, son de carácter “histórico” y el primero “geográfico”. Aún cuando el documento ministerial especifique las posibles “interconexiones” entre bloques de acuerdo a los temas que se seleccionen no sería viable en función de los tiempos asignados al desarrollo de los CBC de la EP y debido a la estructura en bloques de los contenidos conceptuales donde la secuenciación no implica necesariamente la idea de proceso en términos de la duración, los cambios y las continuidades.

Una primera dificultad, y que se evidencia igualmente para la EGB, radica en la “necesidad” de articular en la enseñanza los aportes de la historia, la geografía, la sociología, la economía, la antropología y la ciencia política, de tal manera que los estudiantes puedan dar cuenta de la Realidad Social desde diferentes dimensiones. El punto es pensar si existe la posibilidad de articular e integrar diferentes objetos de estudios bajo una misma metodología. Si reconocemos la complejidad de las sociedades, ¿Cómo construir esa opción metodológica para la enseñanza?, ¿Cómo compatibilizar teorías que aparecen contradictorias y opuestas?.

Subyace en el listado de temas propuestos para los bloques específicos, una lógica que permite ir de lo mundial a lo local e

inversamente, un interjuego temporal que desconoce, o bien genera confusión, en tanto pierde de vista que las acciones de los hombres se desarrollan en un tiempo y espacio concreto. Una historia que de cuenta de procesos y no de simples enunciados cronológicos de temas a saber sigue marginada del diseño curricular.

Es preocupante el hecho de que la reforma educativa disminuye considerablemente la carga horaria en el dictado de la asignatura historia, comparada con el “sistema tradicional”. Preocupante en el sentido de la función social de la disciplina y en cuanto al extenso listado de temas a “enseñar” en el escaso tiempo asignado curricularmente.

La Educación Polimodal, además, prevé una Formación Orientada (FO), en las que se pretende profundizar los contenidos de la Formación General de Fundamentos (FGF) de acuerdo a los “distintos campos del conocimiento y del quehacer social y productivo” y según las Modalidades que adopten las instituciones educativas de las distintas jurisdicciones del país. Es decir, en esta etapa de FO se procurará que los estudiantes sean “orientados” y puedan insertarse al mundo laboral según las demandas de su contexto social y productivo.

Los Trayectos Técnicos profesionales (TTP), se presentan en todas las modalidades como una extensión opcional (¿6to. Año?) donde

los estudiantes podrán “adquirir o profundizar” su formación técnica, en función de las demandas del mercado laboral local o regional.

A la luz de lo que establece la ley, la tradicional escuela media se convierte en una “hacedora” de mano de obra que puede insertarse en el mercado laboral que demande una preparación “adecuada y específica” y con ciertos saberes que le permitan desenvolverse en la vida productiva local o regional. El punto es si en el contexto de cambios acelerados, esa formación específica, fragmentada en determinados saberes prepara a futuros trabajadores que puedan insertarse en cualquier area laboral a partir de sus conocimientos. Ciertamente esta formación encuentra sus propios límites y contradicciones.

Cuadro V: Los CBC para la E.G.B y E.P de la LFE. Elaboración Propia.

<i>Contenidos Básicos Comunes para Ciencias Sociales</i>		
	<i>E.G.B</i>	<i>POLIMODAL</i>
<b><i>Bloque 1</i></b>	Las Sociedades y los Espacios Geográficos.	Las Sociedades y el Espacio Geográfico Mundial. Globalización y Regionalización.
<b><i>Bloque 2</i></b>	Las Sociedades a través del tiempo. Cambios, continuidades y diversidad cultural.	Los procesos históricos contemporáneos.
<b><i>Bloque 3</i></b>	Las actividades humanas y la organización Social.	La Argentina contemporánea.
<b><i>Bloque 4</i></b>	Procedimientos relacionados con la comprensión y la explicación de la realidad social.	Contenidos procedimentales para el conocimiento de la realidad social.
<b><i>Bloque 5</i></b>	Actitudes generales relacionadas con la comprensión y la explicación de la realidad social.	Contenidos actitudinales.

## **A modo de conclusiones provisionarias**

Visto esta sintética descripción de dos modelos educativos contrapuestos y antagónicos podemos arribar a algunas conclusiones provisionarias.

En primer lugar destacar los contextos de producción de las fundamentaciones de ambos proyectos. Uno (CBU) articulado en relación a la democratización de las sociedad posdictaduras y en la necesidad de recuperar las instituciones para el ejercicio activo de los derechos en la vida democrática, y el otro (LFE) en un contexto de ajuste estructural, desempleo masivo, altos niveles de pobreza, aplicación de políticas neoliberales, pauperización y precarización laboral, recortes presupuestarios, entre otros.

En la lógica del discurso de Fundamentación de la LFE subyace un discurso que reconoce los cambios en las sociedades, pero como modificaciones “naturales” inevitables, con las que inexorablemente hay que convivir. Subyace por otro lado una explicación descontextualizada de los principales problemas de las sociedades actuales y que derivan justamente de los principios que dan origen al espíritu mismo de la LFE.



Si bien podría pensarse en un cierto “parecido” en la estructura que adopta tanto uno como otro modelo educativo, es necesario no sólo inscribirlos en los contextos de producción sino, y fundamentalmente, diferenciarlos en su lógica curricular. El CBU como el CSM implementado en la provincia priorizan el conocimiento disciplinar e interdisciplinar por sobre la formación fragmentada que promueve la LFE en sus diseños curriculares para la EGB y la EP. La escuela media para el caso rionegrino es entendida como un espacio de transición a estudios superiores, mientras que para el proyecto federal es el “trampolín” para el mundo del trabajo.

En cuanto a la historia, el CBU rescata su importancia y función. Le atribuye curricularmente un espacio importante y de continuidad; mientras que en los CBC para la EGB ésta se desdibuja y pierde su especificidad en el marco de las Ciencias Sociales, a la vez que su carga horaria se disminuye drásticamente.

Advertimos que en ambos diseños se da importancia a los procesos reciente, aunque paradójicamente los extensos programas de contenidos no permiten avanzar más allá de los ´70. Si bien entendemos que ello es una opción de los docentes, encuentra sus límites en el marco de los Proyectos Educativos Institucionales específicos y hasta propios de cada “unidad educativa”.

Igualmente importante son las producciones editoriales, ya que para el CBU, podríamos decir, fue una deuda; lo que para la EGB fue un boon editorial de propuestas de enseñanza materializadas en el libro de texto.

Finalmente queremos destacar que si bien la estructura creada por el CBU cayó con la “contrarreforma educativa” no sucedió lo mismo con las prácticas que en muchas localidades de la provincia se sostiene como “prácticas incuestionables” que se transmiten de generación en generación de profesores de historia. Para el caso de la provincia, si bien la LFE fue aprobada, esta no ha tenido importante aplicación curricular, aunque ha avanzado en lo normativo y ciertas estructuras formales a nivel ministerial. En la actualidad se están generando discusiones sobre la construcción curricular de la provincia para el nivel, promovida desde el sindicato docente.

## Bibliografía

- **ALONSO, M. E** (1995). “¿CIENCIAS SOCIALES SIN PROCESO HISTÓRICO? ANÁLISIS CRÍTICO DE LOS NUEVOS C.B.C. DE LAS CIENCIAS SOCIALES PARA LA E.G.B”. EN *ENTREPASADOS*, BS. AS. V, Nº 8.
- **Barco, S.** (2004). Democracia y educación en las jurisdicciones provinciales: promesas democráticas y políticas regresivas. En 20 años de democracia en Río Negro y Neuquén. Ed. Educo, Nqn.
- **BEJAR, M. D.** (1995). LOS CONTENIDOS BÁSICOS COMUNES DE CIENCIA SOCIALES PARA LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA. EN *ENTREPASADOS*, BS. AS. V, Nº 8.
- **Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro.** *Diseño Curricular del Ciclo Básico Unificado y Ciclo Superior Modalizado*. R.N. 1986
- **Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro.** *Diseño Curricular EGB 3. Area Ciencias Sociales y Formación Ética y Ciudadana*. Versión Preliminar para la consulta. R.N. 1999.
- **Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.** Consejo Federal de Cultura y Educación. *Diseño Curricular: Contenidos Básicos para la Educación Polimodal*. Bs. As. 1997.
- **Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.** Consejo Federal de Cultura y Educación. *Diseño Curricular: Contenidos Básicos para la Educación General Básica*. Bs. As. 1995.
- **Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.** *Ley 24.195 “Ley Federal de educación”*. Bs. As. 1997.
- **Oyola, C. A.** (dir.) (1998). *Innovaciones educativas. Entre las políticas públicas y la práctica educativa. Un análisis de la reforma educativa del Nivel Medio en Río Negro (1986-1996)*. Ed. Miño y Dávila, Bs. As.