

Universidad Nacional del Comahue
Facultad de Derecho y Ciencias Sociales
SEGUNDAS JORNADAS DE HISTORIA DE LA PATAGONIA
General Roca, 02 al 04 de noviembre de 2006

Título: La enseñanza de lo reciente en la historia regional. El caso rionegrino

Mesa 12: "Educación en la Patagonia y enseñanza de la Historia Regional".

Autores: Laura Blanco: docente/investigador (Pagano N° 1272, Cipolletti – Río Negro. Tel. 0299-4772248. Email: lau304@[yahoo.com](mailto:lau304@yahoo.com)).

María Esther Muñoz: docente/investigadora (Roca 1311, Cipolletti – Río Negro. Tel. 0299-4774777. Email: meriesther@hotmail.com)

Institución: Universidad Nacional del Comahue – Facultad de Ciencias de la Educación.

Resumen:

La presente ponencia pretende indagar acerca del lugar que ocupa lo regional y particularmente los procesos recientes/presentes en la enseñanza de la historia en las escuelas medias de la provincia de Río Negro.

En primer lugar se dará cuenta del debate historiográfico acerca de la historia reciente y de sus limitaciones y posibilidades tanto teóricas como metodológicas.

Posteriormente se brindará una reseña del contexto de reforma y contrarreforma educativa que atravesó y atraviesa la provincia y de sus diseños curriculares.

Finalmente, se analizarán los lineamientos curriculares y algunas de las planificaciones que circulan entre las escuelas y los docentes. El propósito de abordar ambas dimensiones responde, precisamente, a la distinción del proceso rionegrino mencionado en el anterior párrafo.

Este análisis tendrá como eje la visualización de el/los fundamento/s teórico/s y metodológicos respecto a la selección y secuenciación de contenidos y a los recortes temporales que en ellos subyacen.

En este sentido, dicho análisis nos permitirá indagar en torno a la posibilidad/imposibilidad de concebir la historia reciente como objeto de enseñanza de lo regional.

DESARROLLO

La presente ponencia se enmarca en el proyecto de investigación denominado “La enseñanza de la historia reciente/presente. El caso de la provincia de Río Negro”. Proyecto que actualmente se encuentra en la etapa de discusión teórica y preparación del trabajo de campo.

En este contexto, la intención es recorrer a partir de una presentación del debate acerca de lo reciente/presente, las propuestas curriculares que configuraron y de alguna manera lo siguen haciendo, los contenidos a enseñar en las escuelas rionegrinas de nivel medio. Entonces, en este marco, nos proponemos analizar la Enseñanza de la Historia dentro del proceso de la aplicación de las propuestas de reforma curricular: el Ciclo Básico Unificado (C.B.U) que ha configurando, por más de una década (1986-1996), un escenario de prácticas y experiencias innovadoras y sustentadas en el tiempo.

Analizar la enseñanza de la historia en el caso rionegrino encuentra su sentido en el marco de la reforma educativa que en los ochenta dio apertura a un proceso de democratización en la educación pública. La activa participación de los docentes en la elaboración de los proyectos pedagógicos es indicador importante en esta experiencia. La producción de los diseños curriculares a partir de la participación de los docentes y el gremio encuentra su singularidad respecto del orden nacional.

En este sentido, el análisis de los lineamientos curriculares del CBU y su posterior comparación con los lineamientos actuales, nos permitirán interrogarnos acerca del papel de lo reciente y lo regional y su lugar en las aulas rionegrinas. Esto es solo un acercamiento que deberá ser ampliado, cotejado con el trabajo de campo.

Lo reciente/presente: un debate

Abordar el debate historiográfico, acerca de la posibilidad de una historia reciente/presente - entre otras denominaciones- nos conduce a la rediscusión y resignificación de categorías y concepciones que signaron el siglo XX. Cuestiones tales como objeto de estudio/enfoque teórico; relación objeto/sujeto; disponibilidad de la fuentes; relación entre memoria e historia; multidisciplinariedad, interdisciplinariedad; reconceptualización de la temporalidad, etc, atraviesan la discusión epistemológica. Dado el carácter de la ponencia y a los fines de la misma, estos aspectos del debate, no serán abordados sino más bien serán considerados, en líneas generales¹.

¹ Estos aspecto o cuestiones se desarrollan en ponencia Jara –Muñoz. La enseñanza de la historia en el marco del proceso de democratización. El caso rionegrino.

Desde estos lineamientos, puede señalarse que la incorporación del pasado reciente como objeto de la historia conlleva necesariamente a un replanteo epistemológico acerca de modelos historiográficos. Sin embargo, no es casual la discusión historiográfica que hoy invade a la comunidad científica, más aún cuando a comienzos del siglo XXI, la historia parece no dar respuestas a los males que aquejan a la sociedad. Tal es así que algunos historiadores consideran que el paradigma común de los historiadores del siglo XX se encuentra en plena crisis.

No obstante, la irrupción de la historia reciente no sólo genera resistencia y cuestionamiento sino que también suscita interés y pone en evidencia “nuevas miradas” de la historia que permiten interpretar un pasado cargado de subjetividad. Aunque, si bien, esta tensión se genera en los ámbitos académicos, impactan de una u otra forma, en las propuestas de enseñanzas de la historia en las escuelas medias.

Los contextos de reforma y contrarreforma en la Provincia de Río Negro.

Aprender la problemática planteada desde la dimensión curricular nos permitirá indagar, en el actual contexto, sobre los contenidos de las propuestas promovidas, los posibles significados que se dejan entrever, y la posibilidad/imposibilidad de concebir en las mismas la enseñanza de lo reciente.

Sostiene Graciela Funes que “toda reforma educativa genera sus *Textos Oficiales*; estos conforman “el discurso pedagógico oficial”. En ellos se pueden analizar las diferentes modalidades pedagógicas que traducen las relaciones de poder, los intereses y las ideologías dominantes. Los textos oficiales deben ser analizados en los *contextos socio-políticos y educativos* para poder centrar el contexto de producción de los mismos...” (Funes; 2001: 16)

Complementando esa idea, y siguiendo a Bourdieu, se podría pensar al currículo como campo social, que manifiesta y es resultado de batallas sobre el conocimiento y de disputas y luchas por la definición del mundo social, lo que presupone una lectura del mundo y una posición en él. Esta perspectiva supone leer los documentos curriculares como campos de relaciones de fuerza producto de situaciones históricas específicas, lo que vuelve necesario el remitirnos al contexto de producción de los mismos.

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”.*²

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.

La periodización propuesta por Silvia Barco nos permite enmarcar el proceso de democratización a partir tres políticas con contenidos diferentes:

- a) En primer lugar aquella inaugurada en 1984, que hace referencia a una política de democratización de la escuela para contribuir a la democratización de la sociedad. Se considera fundamental la participación de los padres en la vida escolar y de los docentes para la elaboración de nuevos reglamentos y diseños curriculares. Esta etapa llega hasta 1991. En la escuela Media se instala el CBU, altamente innovador.
- b) A partir de 1987 se va instalando con fuerza la presencia del ejecutivo en la decisión sobre las políticas educativas, en consonancia con el debilitamiento y desplazamiento del Consejo Provincial de Educación, en parte cooptado por el gobierno provincial.
- c) En esta etapa la situación anterior se consolida a partir de acciones concretas a partir de 1992. Los temas que constituyen la “agenda” que refiere a los temas educativos giran alrededor de las siguientes cuestiones: Racionalización del gasto público, eficiencia, profesionalización docente. Dice la autora que se ven desplazadas las iniciales preocupaciones por la democratización de la educación como herramienta de liberación hacia una preocupación por una democracia que ya consolidada ahora tiene que ser “eficiente”.

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,

² Documento curricular de la Provincia de Río Negro. Sección Fundamentos de la Reforma, Pág. 5

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.

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.³

La historia regional y lo reciente/presente⁴. El CBU

El C.B.U⁵ 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.

El área que nos permite analizar el lugar de la historia regional y reciente/presente es aquella que hace referencia al Mundo Socio Cultural, que engloba a las disciplinas historia, geografía y educación cívica.

Según lo expuesto en el documento *“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.”*⁶

³ Para ampliar se puede ver Ponencia Jara, Blanco El lugar de la Historia en los Diseños Curriculares de la Provincia de Río Negro. Entre Reformas y Contrarreformas”

⁴ Para ampliarse puede ver Ponencia Jara, Blanco, Muñoz. “Mundos de vida en el Tiempo. La Historia Reciente/Presente en el C.B.U Rionegrino.

⁵ La Resolución N° 964/86 aprobó el C.B.U., su Plan de Estudio y aplicación paulatina. Además estableció los lineamientos curriculares básicos comunes y opcionales.

⁶ Fundamentos del área. Diseño Curricular p. 137

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.

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.

Se propone la comprensión de una historia universal que parta 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. Dichas “unidades de análisis” se conciben resultados de procesos históricos que muestren como los espacios son construidos 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, la perspectiva teórica que se adopta incluye los “Mundos de Vida”, y la “Historia de las Mentalidades”.

La lógica temporal adoptada por el diseño se centra en un espiralamiento conceptual que reconoce una complejidad de las dimensiones de la temporalidad a lo largo del ciclo básico.

Para el primer año se concibe la secuencia temporal de los contenidos a partir de un enfoque en el que se abordan, comparativamente, distintas formaciones socioculturales. Se propone una selección de contenidos en función de las características de la formación socioespacial de cada asentamiento de la provincia, lo que permite hacer una comparación con las sociedades primitivas y de la antigüedad. Todo esto con el objetivo de estudiar, comparar y comprender la conformación de las diferentes formaciones sociales y espaciales y sus respectivos mundos de vida, como un todo coherente y articulado que permite dar cuenta a la vez que diferenciar los distintos procesos históricos.

Cuando se toma como punto de partida, por ejemplo el Alto Valle, para realizar una comparación con los pueblos de la Mesopotamia lo hace para comparar mundos de vidas, domésticos, de las creencias, de las manifestaciones artísticas y de la organización política; en definitiva, comparar las vidas de aquellos hombres y los de ahora, las maneras en que satisfacen sus

necesidades, las formas en que se relacionan y las ideas que construyen acerca del mundo que los rodea y del que, necesariamente, son inseparables.

El análisis del documento sugiere para segundo año una periodización a partir de la distinción en etapas, en función de los distintos proyectos sociopolíticos de conformación del Estado Nación, que no es taxativa y a priori sino que más bien, retomando lo trabajado en primer año, complejiza los contenidos a enseñar, (factores relacionados entre si) y se subrayan los elementos que conceptualizan la formación socio espacial a partir de la configuración regional y toma de ello los procesos que permiten visualizar la construcción y formación de la argentina desde lo local-regional-nacional.

En este sentido se privilegia un enfoque que no pierda de vista los espacios regionales, esto significa romper con la tradicional enseñanza de la nación, que subordinada las regiones (denominadas historias provinciales) al desenvolvimiento y lógica del centro del país.

De esta manera se enfatiza la necesidad de vincular lo regional y lo nacional lo que significa el estudio y resignificación de los procesos locales a partir de la realidad nacional, pero no como complementos o reflejos de la misma.

Para el tercer año la propuesta en América Latina, y para el abordaje de este eje, se parte de la necesidad teórica y política de romper con las miradas eurocentricas a partir de las cuales tradicionalmente se diseñaban los currículos y las explicaciones teóricas acerca de las problemáticas latinoamericanas, (por ejemplo la incorporación acrítica de conceptos como subdesarrollo, países en vías de desarrollo, etc.)

Esto implica la necesidad de “conocer a partir de una perspectiva Latinoamericana”, interrogando al pasado desde el hoy, para conocer, comprender y poder imaginar futuros distintos. Se enfatiza la necesidad de “escapar al determinismo histórico y geográfico que nos encasilla en amargas condiciones de vida y superar la filosofía de la inferioridad latinoamericana “ (pag. 168). Se hace hincapié en fortalecer la idea de la integración Latinoamericana (tan presente en los discursos oficiales) pero no solo desde una perspectiva económica y utilitaria (y subordinada a los países centrales) sino de una integración que emerja de los propios países latinoamericanos. Para esto se priorizan desde la selección de contenidos, partir de problemas que deben ser explicados desde su génesis pero que resuenan y persisten en la actualidad, desde visiones no naturalistas ni esencialistas.

El programa de contenidos parte desde las conformaciones de los estados latinoamericanos, seleccionando casos paradigmáticos en los diferentes países y llega hasta las políticas de ajuste en América Latina, el problema de la deuda externa, las dictaduras militares.

La Historia en el Ciclo Superior Modalizado.⁷

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”*.⁸

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 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”.⁹

⁷ Para ampliar se puede ver Ponencia Jara, Blanco. “El lugar de la Historia en los Diseños Curriculares de la Provincia de Río Negro. Entre Reformas y Contrarreformas.”

⁸ Fundamentos de la Ciencias Sociales en el Ciclo Superior Modalizado del Nivel Medio. Documento Curricular.

⁹ *Ibíd*em 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 enseñanza de la historia regional y lo reciente/presente en la dimensión curricular

Ahora bien, qué lugar se le asigna a la historia reciente en los lineamientos curriculares y algunas de las planificaciones que circulan entre las escuelas y los docentes.

En este sentido cabe considerar la importancia de la reforma en los ochenta. Si bien se aprobó su aplicación paulatina a todos los establecimientos provinciales del Nivel Medio, no logró llevarse a cabo debido al desmoronamiento de la estructura del CBU. Frente a ello, la inexistencia de unificación curricular.

En aquellas ciudades donde se había experimentado el proceso de reforma se sostuvo en la práctica docente la mirada y lógica del CBU, aún con el transcurso del tiempo y la llegada de nuevas generaciones al sistema educativo.

Con respecto a la historia reciente podemos observar que en las planificaciones, que circulan entre los docentes, así como en los diseños curriculares del C.B.U., los procesos recientes adquieren importante notoriedad. Sin embargo, la densidad de los programas impide avanzar más allá de la década de los setenta.

Llegados a esta instancia podemos preguntarnos cuál es el lugar que se le asigna a la historia reciente en la elaboración de las planificaciones, desde qué perspectivas teóricas y bajo qué intencionalidades y propósitos se significa lo reciente. Interrogantes que podrán ser respondidos con los datos que arroje el trabajo de campo.

En cuanto a la enseñanza de la historia regional se hace evidente su delimitación en primer año. No obstante la complejidad y abstracción temporo-espacial de los contenidos que abarcan desde los orígenes de la vida hasta la historia regional, imposibilitan profundizar sobre el transcurrir histórico de la región patagónica en su totalidad. Sólo se abordan algunos lineamientos para comprender la región del Alto Valle.

Y en aquellas localidades donde la reforma fue aplicada durante un breve período o directamente no se aplicó, primaron en la selección y secuenciación de contenidos a enseñar las fases evolutivas, es decir, la secuenciación temporal cronológica. Por ejemplo, en primer año se

aborda desde la prehistoria universal hasta la edad antigua. De este modo, la enseñanza de la historia retornó a la enseñanza tradicional, anterior a la reforma. En este sentido, la incorporación del pasado reciente, en los contenidos a enseñar de la asignatura historia no se ha transformado en fuente de replanteos ni consideración analítica alguna.

En la lectura de algunas planificaciones no se visualiza referencia alguna a temáticas, contenidos o problemáticas regionales. Situación que puede pensarse producto de la particularidad de las localidades en función de la aplicación del C.B.U., otros interrogantes a considerar en el transcurso de la investigación.

Cabe aclarar que en la provincia de Río Negro no fue aprobada la Ley Federal de Educación y por ende no ha tenido importante aplicación curricular. Lo que no significa desconocer la influencia y utilización, por parte de los docentes, de la bibliografía diseñada por las empresas editoriales a partir de la misma. Asimismo es necesario considerar que actualmente la provincia transcurre por un proceso de discusión sobre la construcción curricular.

En este sentido resulta necesario repensar y reflexionar en torno a la posibilidad de la historia regional y lo reciente en la enseñanza de la historia para el nivel medio.

BIBLIOGRAFIA

1. **Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro.** *Diseño Curricular del Ciclo Básico Unificado y Ciclo Superior Modalizado.* R.N. 1986
2. **Funes, G.** (comp.) (2000). Maestros entre reformas. ¿recursos discursivos o discurso democratizador?. Ed. Manuscrito, Neuquén.
3. **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.
4. **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.
5. Documento N° 1 (2006): *Proceso Histórico de elaboración de los Diseños curriculares provinciales.*
6. **Lungren, Ulf** (1996). Teoría del currículum y escolarización. Morata. Madrid.
7. **Alba, Alicia** (1998). En torno a la noción de currículum. Mimeo