



**REVISTA ESCUELA DE HISTORIA**  
Facultad de Humanidades Universidad Nacional de Salta  
Av. Bolivia 5150 (4400), Salta, República Argentina. TE: ++54(387) 425 5560 Fax 425 5458  
**ISSN 1669-9041**

**Es una publicación anual de la Escuela de Historia para contribuir a la divulgación del conocimiento histórico**



**REVISTA 5**

**Año 5, Vol. 1, Nº 5, Año 2006**

**Artículo**

## **Mundos de vida en el tiempo. La historia reciente/presente en el C.B.U rionegrino**

**Miguel A. Jara - Laura S. Blanco - María E. Muñoz.**

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue. Irigoyen 2000. Cipolletti (8324). Río Negro, Argentina.

**Resumen:** El diseño curricular de la Reforma Educativa Rionegrina de 1996, para el nivel medio, el Ciclo Básico Unificado (C.B.U) estableció para la enseñanza del ciclo básico una estructura en tres áreas del conocimiento: de las Ciencias Exactas y Naturales, del Mundo Socio Cultural y de la Comunicación y Expresión. El Área del Mundo Socio Cultural es el punto de partida para el análisis de la historia y de las propuestas didácticas prescriptas curricularmente.

El propósito general del presente trabajo será analizar las perspectivas de la temporalidad que en el subyacen. Para ello es central desandar teóricamente el concepto de "Mundo", en tanto se constituye como eje vertebrador de las distintas disciplinas que componen el área y, para el caso de la historia, es el concepto en el que materializa la temporalidad misma, la selección y secuenciación de los contenidos para la enseñanza.

Además, haremos una primera aproximación al lugar que se le asigna a los procesos Reciente/Presentes en este contexto.

**Palabras Claves:** Historia; Historia Reciente; Tiempo: Curriculum; Educación; Estado.

ISSN 1669-9041

REVISTA ESCUELA de HISTORIA - UNSa - © 2005/2007 Todos los derechos reservados.  
<http://www.unsa.edu.ar/histocat/revista> [histocat@unsa.edu.ar](mailto:histocat@unsa.edu.ar) (12/OCT/07)

Resulta un desafío permanente abocarse al estudio y análisis del Tiempo y del Tiempo en la Historia en particular a la hora de pensarlo en la práctica de la enseñanza. Existen variados estudios al respecto, sin embargo la complejidad del presente le imprime un doble sentido, por un lado el que el mismo término o concepto de tiempo conlleva y por otro la implicancia de su enseñanza en el ámbito escolar desde los contenidos disciplinares. Límites y posibilidades se convierten en retos permanentes para su abordaje.

El siglo XX, a decir de Hobsbawn, le imprimió a la humanidad unos sentidos por demás disímiles y controvertidos a las generaciones de nuestro pasado reciente. Un siglo que ha significado y producido un aceleramiento sin precedentes en la historia humana, un siglo marcado por ritmos y compases cargados de un devenir imperceptible a la vivencia de los sujetos, marcados por sus contextos de acercamientos y distanciamientos poco claros a los sentidos de los hombres y mujeres de su tiempo. Como dice el autor, a unas épocas de catástrofes le siguió una edad de oro y, finalmente, una era de descomposición, incertidumbres y crisis.

En este aspecto el pasado se constituye en un presente continuo, de experiencias que desdibujan los límites generacionales y se proyecta en espacios de incertidumbres que no logran configurar futuros ciertos, posibles. Expectativas que se desvanecen ante las políticas que establecen nuevas y cambiantes relaciones sociales y culturales. Un panorama que se presenta poco alentador para las nuevas generaciones, pero que lucha por un lugar en los espacios de la memoria y por recuperar los sentidos del pasado como proyectos del por-venir.

Vivimos en un mundo cambiante y hasta efímero. Tiempos marcados por los ritmos y cadencias de la sociedad y la cultura, la tecnología y las comunicaciones, que nos advierten de la necesidad y del compromiso de significar lo cotidiano. Aceleramientos que evidencian, según el historiador británico, *“la destrucción del pasado, o más bien de los mecanismos sociales que vinculan la experiencia*

*contemporánea del individuo con la de generaciones anteriores, es uno de los fenómenos más característicos y extraños de las postrimerías del siglo XX*".<sup>1</sup>

Interpelar el pasado, en este contexto, presupone redimensionar el trabajo del historiador, restablecer lazos, desnaturalizar discursos y hacer visible aquello controvertido que motoriza las acciones y relaciones de los hombres. Recuperar el pasado más remoto o el más reciente es la señal de que la historia recobra sentidos para la escuela y la sociedad. Recuperarlo no en el sentido de trasladar experiencias del pasado como "moldes" para comprender el presente o bien aquellos acontecimientos más "importantes" que configuraron procesos "acabados", sino más bien establecer nexos con aquellos que contribuyeron a conformar "mundos de vidas" desconocidos o poco estudiados e historizar, a partir de ello, el presente vivido. En este marco la historia cumple un papel de fundamental importancia en tanto contribuye a la interpretación de procesos en el tiempo y brinda herramienta de comprensión de la realidad social.

El pasado le ha sido útil a determinados sectores como legitimador del presente y ha encontrado en la enseñanza de la historia, el lugar de producción y reproducción de los sentidos que se le ha otorgado a ese pasado. Políticas que han dado forma a la elaboración de diseños curriculares en determinadas épocas y que contribuyeron, no en todos los casos, a la desvalorización y ocultamiento de su función social.

Conectar el pasado con el presente, y viceversa, en la preocupación de darle un sentido "útil" a la historia, nos posiciona frente a la importancia de recuperar de la experiencia y la memoria colectiva los cimientos para la construcción de una conciencia histórica en nuestros estudiantes, tarea para nada sencilla pero imperiosa y desafiante. Entonces, en este marco, nos proponemos analizar en el contexto de la escuela pública de la provincia de Río Negro, 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

---

<sup>1</sup> **Hobsbawm, E.**, *Historia del Siglo XX* (Buenos Aires: Critica, 2002)

sustentadas en el tiempo. 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...”<sup>2</sup>

En la Provincia la experiencia que marcó y configuró ciertas prácticas educativas e identidades del trabajo docente en los últimos años del pasado reciente siglo XX, fue el C.B.U –producción que deviene del proceso de democratización de la sociedad pos dictadura- y que se caracterizó por una importante participación del conjunto de los docentes, independientemente de la direccionalidad y orientación política subyacente, puesto que el eje convocante tenía que ver con la *democratización* del sistema y su potencial transformación<sup>3</sup>.

En el contexto de redefiniciones del sistema educativo rionegrino en particular; curricularmente, ¿cuál es el lugar, papel, función o propósito de la enseñanza de la historia?, ¿para qué hacerlo?, ¿con qué método?, ¿cuál es su relación con el mundo que nos rodea?, ¿qué nexos establecer con nuestro presente y que futuros permite avizorar?.

Como bien sabemos la historia regulada y enseñada por mucho tiempo fue el bastión de intereses políticos e ideológicos de los gobiernos de turno. Salvando las distancias y con matices diferenciables, podríamos decir que la enseñanza de la historia cumplió un papel importante en la cosmovisión de hombre y sociedad que se pretendía configurar, al margen de los procesos que los determinaron. Los

---

<sup>2</sup> **Funes, G.** (comp.), Maestros entre reformas. ¿recursos discursivos o discurso democratizador?. (Neuquén: Manuscrito, 2000)

<sup>3</sup> Para ampliar en este aspecto se recomienda la lectura de la ponencia de **Laura S. Blanco y Miguel A Jara**: “El lugar de la Historia en los Diseños Curriculares de la Provincia de Río Negro. Entre Reformas y Contrarreformas” presentada en el marco de las Xº JORNADAS INTERESCUELAS / DEPARTAMENTOS DE HISTORIA, Rosario, 20, 21, 22 y 23 de septiembre de 2005.

diferentes planes de estudios, programas o diseños curriculares dan cuenta de ello. La selección y secuenciación de contenidos evidencian la intencionalidad manifiesta en la distribución de conocimientos socialmente significativos, que en muchos casos, fueron elaborados desde el estado y difundidos por las empresas editoriales a partir de las propuestas de textos escolares como “instrumento” para la enseñanza.

### **La Historia en el área del Mundo Socio-Cultural del C.B.U<sup>4</sup>.**

*“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>5</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.

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

---

<sup>4</sup> Tomamos aspectos de la ponencia ya enunciados en la cita anterior.

<sup>5</sup> Fundamentos del área. Diseño Curricular p. 137

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, como se muestra más abajo. 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 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 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. 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>6</sup>. En síntesis una historia que no olvide que las dimensiones constitutivas del tiempo histórico son el pasado, el presente y el futuro.

### **La idea de “Mundos de Vidas” en el diseño.**

*“Hoy la materia historia se nos presenta como totalidad dinámica, como MUNDOS DE VIDA que se resignifican continuamente por las acciones y fundamentalmente por las relaciones que entablan entre sí los hombres. Lo histórico se nos aparece así como un cristal de muchas aristas y es justamente en la interrelación dinámica de los análisis sectoriales de la sociedad donde encuentran su campo. La tarea de la historia, (...), consiste en totalizar, en reunir, lo político, lo cultural, lo económico, lo artístico, etc., (...) en la unidad que forman conjuntamente, como resultado de sus interacciones. (...)”* Así, este concepto del mundo de la vida, al operar como articulador de la totalidad social permite superar viejas antinomias y unificar de nuevo lo que nunca debió separarse tan tajantemente, es decir, como el hombre produce y como el hombre piensa (...) *“como dos caras de una misma moneda.”*<sup>7</sup>

Las frases citadas anteriormente, que forman parte de la fundamentación teórica del diseño curricular del CBU, muestran como la historia debe dar cuenta de los mundos de vida que conforman el todo social. En este sentido, nos parece apropiado rastrear los anclajes teóricos de los conceptos que articulan la propuesta, en tanto consideramos que la idea de mundo expresa esta articulación, y anuda los contenidos enmarcando la enseñanza de la temporalidad. Aunque es un aspecto teórico no explicitado en el documento curricular.

Si nos remitimos a los antecedentes del concepto, podemos señalar que en el ámbito de las ciencias sociales (y particularmente en el campo de la sociología) a partir de los años sesenta del reciente siglo pasado ha surgido con fuerza una serie de teorías y prácticas de investigación –estas últimas, generalmente

---

<sup>6</sup> Fundamentos del área MSC. Diseño Curricular. p. 142

<sup>7</sup> Fundamentos del área MSC. Diseño Curricular. p. 143

identificadas como cualitativas- que declaran inspirarse en la fenomenología, y que retomando a Husserl y Schutz, adoptan la nociones de mundo y de vida cotidiana como los conceptos llaves para analizar la realidad social.

Estas corriente teóricas (socio-fenomenología, constructivismo) se asientan en el terreno empírico para estudiar las situaciones concretas y cotidianas en que se desenvuelve la cultura y la sociedad, con la intención de comprender el significado, el sentido y las consecuencias que tienen tales hechos en la vida humana (tanto colectiva como individual) y, al mismo tiempo, buscan elucidar los métodos que emplean los actores sociales para construir las objetividades del mundo social.

De esta manera, el programa inaugurado por Schutz rompe con la perspectiva objetivista, adquiriendo, en cambio, principal relevancia los "*colectivos sociales*", el "*mundo socio-histórico*", y "el mundo de la vida".

Si nos detenemos en el análisis del mundo de la vida, podemos señalar que para los autores este es el ámbito privilegiado de la acción social, porque se constituye como el horizonte de sentido a partir del cual los hombres significan el mundo y a los otros, y a su vez es el lugar a partir del que recrean su vida.

Aparte de Schutz, podemos encontrar varios autores que se inspiraron en esta categorías para abordar el análisis de la realidad social: Berger y Luckman, Cicourel y Garfinkel, Habermas, entre otros.

Pero tal vez quien haya resignificado con mayor fuerza este concepto fue Habermas, quien, entre otros estudios que sería imposible mencionar en el presente trabajo debido a la magnitud de su obra, realizó un análisis de la racionalidad moderna, y de las estructuras sistémicas y "mundanas" de la sociedad.

Su análisis privilegia el concepto de mundo de la vida, mundo que está conformado por la sociedad, la cultura y la personalidad. Este mundo conforma nuestro horizonte de sentido, se desplaza, es abierto y móvil, también es el lugar de las certezas, de los saberes reificados, casi imperceptibles.



En este sentido, el mundo de la vida es el acervo cultural, social, cuya cualidad es la de operar como contexto de nuestras acciones y como recurso para efectivizar las mismas. Desde esta perspectiva el concepto de "mundo de la vida" permite captar las oscilaciones que van de lo individual a lo social, de lo natural a lo histórico, de lo originario a lo cotidiano.

Los estudios someramente analizados cuestionan los enfoques positivistas y marxistas ortodoxos, así como también los enfoques idealistas.

En este sentido tratan de romper con la dualidad sujeto-objeto, con lo ideal/material, entendiendo que las estructuras sociales han de ser recreadas y deben ser constantemente relacionadas con el modo en que los actores arreglan sus asuntos en las circunstancias cotidianas.

No reniegan de la idea de totalidad, pero esta totalidad, retomando a Simmel, debe ser pensada y constituida como una totalidad abierta y no cerrada. El concepto de mundo permite esta posibilidad, según los autores y, creemos, pernean los contenidos planteados en el documento.

Para afianzar la idea podemos señalar que el concepto de mundo permite articular elementos que el positivismo separó, y a la vez relativiza la necesidad de los determinismos. En relación a este último punto, debemos señalar que este enfoque no niega que el mundo de la vida es una realidad heterogénea y jerárquica, pero en todo caso no establece un patrón de determinación que pueda ser universal a todos los mundos sociales.

Podríamos señalar que la idea de mundo se opone también a la idea de sistema defendida por el funcionalismo ya que según este paradigma el sistema supone una concatenación de acciones, de funciones coherentes, estables y ordenadas. Desde esta perspectiva lo contingente, lo cambiante y dinámico, sin negarlo absolutamente, se desvanece.

Es así como podemos señalar que el mundo siempre ha estado ahí pre-dado a cualquier tipo de actividad humana, de manera que es el campo universal de toda praxis real y el campo de lo posible. Pero la instancia que nos permite captar las

estructuras del mundo de la vida es la vida cotidiana, que es a su vez el nudo empírico de la vida social.

Para los autores, la vida cotidiana es el trasfondo del mundo de la vida, el ámbito de reproducción social, siendo este concepto el que nos permite vincular la dimensión social y la particular, al integrar el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares. El mundo de la vida cotidiana proporciona una vía de acceso a las estructuras del mundo de la vida que se convierte en objeto legítimo de la indagación científica.

Como señalan Berger Y Luckman *"Nuestro cometido, aunque de carácter teórico engrana con la apreciación de una realidad que compone el objeto de la ciencia empírica de la sociología, vale decir, el mundo de la vida cotidiana. (...) no es propósito nuestro dedicarnos a la filosofía, con todo, si queremos entender la realidad de la vida cotidiana, debemos tener en cuenta su carácter intrínseco antes de proceder al análisis sociológico propiamente dicho"*.<sup>8</sup>

Así mismo, las estructuras de la vida cotidiana se constituye en otro de los ejes articuladores del diseño y como punto de partida para la enseñanza de la historia. Citando a Agnes Heller podemos señalar que *"la Historia es la sustancia de la sociedad y en este sentido la sociedad no dispone de sustancia alguna que no sea el hombre, pues los hombres son los portadores de la objetividad social, y a ellos exclusivamente compete la construcción de cada estructura social y su transmisión"*.<sup>9</sup>

La vida cotidiana, dice la autora, no esta fuera de la historia, sino en el **centro del acaecer histórico: es la verdadera esencia de la sustancia social**. Siguiendo a la autora, *"El que asimila la cotidianidad de su época se asimila con ellos también el pasado de la humanidad, aunque no concientemente sino en-si."*<sup>10</sup>

---

<sup>8</sup> Berger P y Luckmann T., *La Construcción Social de la Realidad*. (Buenos Aires: Amorrortu, 1991)

<sup>9</sup> Heller, A. *Historia y Vida cotidiana*. (México: Grijalbo, 1985)

<sup>10</sup> Heller, A. *Historia y Vida cotidiana*. (México: Grijalbo, 1985)

Heller, define la vida cotidiana como *"la vida de todo hombre, cualquiera que sea el lugar que le asigne la división del trabajo"*<sup>11</sup>, en tanto que G. Balandier la concibe como *"una aprehensión del sujeto en acto; es una toma de lo social en movimiento, en la que los actores son observables en sus prácticas desde las individualidades hasta las más amplias y generales sometidas a la construcción de los grandes dispositivos sociales. Son partes orgánicas de la vida cotidiana la organización del trabajo, la vida privada, la actividad social, etc"*.

En este sentido la vida cotidiana abarca todas las actividades del hombre, su trabajo, su familia, su tiempo libre, etc. lo que le otorga la característica de heterogénea, y de acuerdo a la época se construye una jerarquía en estas actividades, posibilitada por las estructuras económicas y sociales prevalecientes en cada etapa. Ello nos constituye como seres históricos que respondemos a la impronta de los tiempos que nos toca vivir.

Sin duda, vivir la cotidianidad es parte de la esencia del ser humano, a través de la cual se reproduce como ser social; día tras día el hombre sostiene una multitud de interacciones con otros sujetos y objetos, estructurando e interiorizando su cultura y su realidad, de esta manera el sujeto construye de manera subjetiva significados de su realidad, a través de su capacidad perceptiva y de los procesos de transmisión intencionada que despliegan los agentes sociales y los aparatos interinstitucionales de la sociedad.

Es decir, el hombre internaliza y estructura los saberes que pertenecen al mundo en el que está inmerso y que le permiten adaptarse a su realidad, donde aprende a sufrir, a disfrutar y a trabajar; el hombre, así, participa en la vida cotidiana con todos los aspectos de su individualidad.

En ella pone todos *"sus sentidos, todas sus capacidades intelectuales, sus habilidades manipulativas, sus sentimientos, pasiones, ideas, ideologías"*<sup>12</sup>

---

<sup>11</sup> Heller, A. *Historia y Vida cotidiana*. (México: Grijalbo,1985)

<sup>12</sup> Heller, A. *Historia y Vida cotidiana*. (México: Grijalbo,1985)

Hasta aquí rastreamos las huellas e improntas teóricas que atraviesan los fundamentos del diseño del CBU. La intención fue analizar los conceptos de mundo de la vida, su relación con la vida cotidiana, para poder desmadejar el por qué de la fuerte presencia que estos conceptos cobran para la enseñanza de la historia. Veamos ahora cómo se manifiesta esta idea en la propuesta y como se entretienen lo cotidiano y las dimensiones de la temporalidad.

### **Los Tiempos en el diseño.**

El tiempo es el elemento constitutivo de la historia en tanto da cuenta del devenir de los hombres y de sus acciones en distintas sociedades. En el campo científico se constituye en objeto de estudio y en el educativo en materia de enseñanza, sin embargo, no deberíamos entenderlos como trabajos separados.

Si coincidimos que el tiempo es la esencia en la enseñanza de la historia y éste se materializa en la selección de contenidos, poco se lo ha considerado como objeto de abordaje, no solamente en las propuestas áulicas sino también en los diseños curriculares. Evidentemente ello responde a las perspectivas historiográficas, cognitivas y a los propósitos e intencionalidades que se adopten.

En este sentido el C.B.U. se constituyó como una experiencia curricular innovadora en tanto puso fin a la secuenciación temporal cronológica que impregnó por mucho tiempo la enseñanza de la historia. 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. El siguiente cuadro sintetiza el eje y los subejos planteados para cada año:

Cuadro I. Propuesta de ejes y sub-ejes articuladores por año para la asignatura historia. Elaboración Propia

<b>C.B.U</b>	<b>EJE CONCEPTUAL</b>	<b>SUB-EJES</b>
<b>PRIMER AÑO</b>	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.
<b>SEGUNDO AÑO</b>	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.	1.- El Mundo Prehispánico. 2.- El Mundo Colonial. 3.- El Mundo de la Argentina Criolla. 4.- El Mundo de la Argentina Gringa. 5.- El Mundo de la Sociedad de Masa 6.- El Mundo de Argentina Hoy.
<b>TERCER AÑO</b>	América Latina una Unidad de Análisis.	1.- El punto de partida de los estados latinoamericanos. 2.- Las monoculturas como factor de la organización del espacio. 3.- Los nuevos actores de la urbanización. 4.- Los actores de la industrialización dependiente. 5.- Relaciones América latina – Estados Unidos. 6.- Las propuestas de cambio.

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 los diferentes mundos de vida, como un todo coherente y articulado que permite dar cuenta a la vez que diferenciar los distintos procesos históricos.

Dice el diseño "... la historia analizará distintas formaciones socioculturales enfatizando en formas sustantiva la naturaleza de las relaciones que establecen entre sí los hombres en las distintas prácticas que conforman su realidad cotidiana, entendida como el ámbito donde opera la reproducción social. Solo así podremos comprender que las sociedades históricas o formaciones

*socioculturales no son modelos teóricos ni áridos esquemas formales, sino fundamentalmente MUNDOS DE VIDA que hacen imposible reducir la explicación de la existencia de los pueblos sólo a las características del desarrollo de sus fuerzas productivas*<sup>13</sup>.

Esta organización de los contenidos facilita un interjuego diacrónico y sincrónico, pone el énfasis en los cambios y continuidades que permite a los estudiantes configurar las formas de vida que los hombres han desplegado en el devenir de las sociedades concretas. 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. Así entendida, la historia, nos involucra a todos, nos posibilita un diálogo permanente con nuestro pasado, nos abre ventanas a los complejos mundos cambiantes y dinámicos que nos preceden y con criterio y tolerancia nos provee herramientas para la construcción de proyectos, sociales y colectivos, de futuro.

Esta idea permite comprender y adentrarse a la cosmovisión y representación de los grupos primitivos sobre la temporalidad y ponerla en debate y confrontarlas con las que el estudiante tiene sobre el tiempo vivido en su mundo presente. ¿Cómo comprender que los primeros grupos humanos sólo percibían al tiempo más allá del mito del eterno retorno, cíclico, inmóvil; donde no existe una sucesión del pasado al futuro?. Interrogante que, en el marco de los contenidos propuestos (ver cuadro II), nos invita a bucear en un mundo de explicaciones, desde nuestra perspectiva cotidiana.

---

<sup>13</sup> Fundamentos de la propuesta didáctica para primer año. Diseño Curricular. p. 149

Cuadro II: Formaciones socioespaciales sugeridas para cada asentamiento del C.B.U. Fuente Diseño curricular. P. 152

ASENTAMIENTO C.B.U	FORMACIONES SOCIOESPACIALES
<b>ALTO VALLE</b> <i>Agricultura bajo riego</i>	<u>Culturas tributarias</u> : Valle del Nilo, Mesopotamia <u>Europa medieval</u> : Valles del Rin, Ródano, Po. <u>Pueblos tributarios extractivos</u> : Agricultura Andina. <u>Espacios no Europeos</u> : Valles del Darling, Senegal, Ganges.
<b>VIEDMA</b> <i>La ciudad en la historia</i>	Revolución neolítica: Creta, Atenas, Roma Imperial. <u>La ciudad medieval</u> : Paris. <u>La ciudad en el mundo prehispánico</u> : Tenochtitlán y Cuzco. <u>Ciudades que actualmente se caracterizan por el proceso de gestión</u> : Brasilia, Moscú, Washington.
<b>LINEA SUR</b> <i>Los pueblos pastores</i>	<u>Pueblos pastores</u> : Nómadas o Sedentarios, Hebreos, Mongoles y Árabes. <u>El Espacio de pastoreo</u> común en la Edad media. <u>Pueblos de Australia</u> .
<b>SAN ANTONIO OESTE</b> <i>Los pueblos marinos</i>	Fenicios, Griegos y Vikingos. El mundo mediterráneo. Las potencias marítimas de la modernidad europea. Japón en la actualidad: ¿una isla sin marina?.
<b>ZONA ANDINA</b> <i>Pueblos de la montaña y del frío</i>	El magdalenense. Las aldeas montañosas del medioevo europeo. Grupos étnicos canadienses.
<b>CATRIEL</b> <i>Los pueblos extractivos</i>	El oro en la antigüedad. Los reinos africanos. La plata en la Europa Medieval. Cuencas carboníferas de la Revolución Industrial. Los centros extractivos mineros en América colonial. El golfo Pérsico hoy.

Se advierte, en esta organización y secuenciación de contenidos, una concepción de tiempo como expresión de los cambios y continuidades en las sociedades, donde la multiplicidad o pluralidad es inherente a dicha noción. La existencia de diferentes ritmos y las interacciones que entre ellos se producen provocan el cambio social. En la propuesta para primer año aparece fuertemente como propósito conocer cómo se han producido los cambios en las distintas sociedades abordadas, como así también comprender y visualizar las duraciones en que se produjeron, inscriptas en una concepción braudeliana del tiempo en la historia.

La propuesta, centrada en el estudio de las continuidades y cambios profundos, en tanto que se propone el abordaje de diferentes formaciones socioculturales, salvando la especificidad que hacen a los procesos en contexto histórico particulares, posibilita establecer una relación dialéctica entre pasado y presente. Enfoque que, según Pages, “...constituye un buen aprendizaje de los cambios y de las duraciones que se dan en el seno de diferentes sociedades y, acompañado de un trabajo destinado a la progresiva construcción de un mapa temporal basado en la cronología y en un modelo de periodización, sienta las bases para plantear, en cursos posteriores, el estudio cronológico del pasado con mayores posibilidades de éxito”<sup>14</sup>. Situación que se evidencia en lo propuesto para segundo y tercer año del ciclo básico, donde el estudio cronológico, en cuanto a la secuenciación, del pasado se visualiza en la organización temporal de los contenidos (ver cuadro III).

Cuadro III: Selección de contenidos propuestos para 2º y 3º año. Elaboración Propia

CONTENIDOS SUGERIDOS		
Ejes	Segundo Año	Tercer Año
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>≅ Formaciones socioculturales americanas: grupos étnicos</li> <li>≅ asentados en el actual territorio Argentino. Estudios de casos comparados.</li> <li>≅ El indio como categoría jurídico-política su problemática actual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>≅ Heterogeneidad natural y cultural</li> <li>≅ Choque de culturas. Relación dominador-dominado.</li> <li>≅ Políticas Indígenas.</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>≅ Asentamientos poblacionales en el virreinato. Lima: “madrasta” de Buenos Aires. Los Jesuitas en el NE.</li> <li>≅ Actores sociales en la colonia. Los trabajos forzados.</li> <li>≅ La urbanización colonial. La mapuchización de la patagonia.</li> <li>≅ La conquista como problema. La colonia como status jurídico-político: el transplante de las instituciones españolas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>≅ ¿Qué, para qué, y cómo producir?. El problema de la propiedad territorial.</li> <li>≅ Consolidación de la minería en el Pacífico. El proceso Paulista en Brasil, las plantaciones tropicales.</li> <li>≅ Liberalismo y Nacionalismo en América Latina. Los sectores dominantes locales. Surgimiento del Estado nacional en América Latina.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>≅ La predica del libre comercio y las invasiones inglesas.</li> <li>La Revolución de Mayo y la ruptura del orden colonial.</li> <li>La</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>≅ Conflictos con las viejas elites. Emergencia de los sectores medios. Estudio de casos: la Revolución Mexicana,</li> </ul>

<sup>14</sup> **Pagés, J.** La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. En *El Currículum de Ciencias Sociales para el Siglo XXI.* Que contenidos y para qué Universidad de La Rioja, (España: Díada Editora, 1999)



3	<p>Revolución en el interior: Alto Perú: una revolución con contenido social. Tucumán y Cuyo: revolución con estabilidad. Salta: la propuesta de Guemes. Banda Oriental: La revolución en perspectiva de Artigas. ✍ Actores sociales y vida cotidiana en la Argentina Criolla. Testimonios de viajeros. Las sociedades en el periodo de Las autonomías provinciales.</p>	<p>Battlismo en Uruguay, Aprismo en Perú. Chile: Alessandri. ✍ Democratización del poder político. Los partidos políticos en América latina.</p>
4	<p>✍ La gran inmigración. El rol de los ferrocarriles y la urbanización. ✍ El proyecto de la Generación del `80. Conformación del sector dominante en Argentina, el ámbito nacional y regional. Conflictos por distribución de beneficios del modelo liberal agroexportador. Actores sociales y vida cotidiana. ✍ La disputa del poder. Surgimiento y desarrollo de los partidos políticos modernos. La Reforma Universitaria. Orígenes del movimiento y la protesta obrera en argentina. ✍ La consolidación del Estado Argentino. Régimen político y control del estado. La democratización del poder político y la representación de los sectores medios.</p>	<p>✍ Estructura demográfica y ocupacional. Población de "la ciudad" y "el campo". La inmigración. El Keynesianismo responde a la crisis de 1929. ✍ Efectos de la crisis de 1930 en América Latina. Sustitución de Importaciones. Estudios de casos: El Varguismo en Brasil. El Cardismo en México. ✍ El estado Intervencionista. Rol del sector publico en el proceso de industrialización. Militarismo.</p>
5	<p>✍ Tipos de industrias y localización espacial. Factores de Urbanización. Las migraciones internas. Intensificación de las desigualdades regionales. ✍ De una sociedad tradicional a una sociedad de masas. Efectos de las guerras Mundiales. Los nacionalistas en la Argentina. El rol del Estado en la economía. Orígenes y desarrollo del peronismo. ✍ Golpes de Estado. Alternancia en el poder político de civiles y de militares.</p>	<p>✍ Las multinacionales. Rol de las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales. ✍ La Alianza para el Progreso. La comisión económica para América Latina. ✍ Intervenciones extranjeras en América Latina: Cuba y Puerto Rico, México, Caribe y Centroamérica.</p>
6	<p>✍ El proyecto desarrollista: nuevo factor de organización del espacio. Consecuencias de las leyes de fomento industrial en el interior del país. ✍ El mapa de la pobreza en Argentina. La composición demográfica. Deuda externa y deuda interna. Las políticas de ajuste. ✍ Argentina: tiempos de violencia. Los conflictos regionales. Nuevos actores sociales. ✍ Factores de poder y grupos de influencia: partidos políticos, fuerzas armadas, iglesia, sindicatos, grupos económicos, medios de comunicación social. Hegemonía militar y crisis del Estado.</p>	<p>✍ La cara interna de las deudas externas latinoamericanas. ✍ Democracia formal y real en América Latina. Movimientos sociales y políticos. Democracia, dictadura, socialismo. Estudios de casos: Revolución Cubana, Velazquismo en Perú, La vía democrática al socialismo: Allende en Chile. La década de 1970-1980- en América Latina. ✍ Políticas de ajuste en América Latina.</p>

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.

Esto sugiere un planteo de la temporalidad alejada de una concepción lineal sustentada en la idea de progreso, concepción que en el documento es fuertemente cuestionada. Asimismo expresa que si bien las variables centrales sean las económicas y sociopolíticas no significa que no se estudie la vida cotidiana, idea que se subraya a partir de la configuración regional donde se pone énfasis en los elementos que conceptualizan la formación socioespacial.

Según el documento los protagonistas de la historia son sujetos concretos inscriptos en relaciones sociales, económicas y políticas propias de sus contextos. Con respecto a la selección de contenidos observamos que hay un planteo conceptual que evidencia un eje articulador y seis subejos con lo cual los contenidos no se encuentran desarticulados sino que están organizados a partir de una secuenciación de nudos problemáticos. El eje es la formación del Estado Nacional desde una mirada regional, descentralizando de esta manera, la concepción de un proceso que durante años fue sostenida por la historia tradicional. A partir de una lectura general la propuesta expresa conceptualizaciones teóricas necesarias para la construcción del conocimiento histórico en el ámbito áulico.

En la misma línea, para tercer año expresa la idea de proceso histórico desde un análisis diacrónico y sincrónico en contra de un desarrollo único y lineal de la sociedad. En el marco de este proyecto es importante que los estudiantes reconozcan los cambios y continuidades que determinan la dinámica de las sociedades. Asimismo que puedan comprender este proceso como una unidad que presenta aspectos particulares en dicho proceso, el estudio de casos comparativos es la dinámica de los bloques temáticos propuestos. Es por ello que como posible eje de explicación e interpretación de los tópicos planteados, aborda la integración latinoamericana desde la crítica a la idea de subdesarrollo y vía de desarrollo.

En todo el diseño curricular se materializa una noción de temporalidad como concepto dinámico donde se reconocen sus diferentes dimensiones, ritmos y duraciones y donde el presente es de suma importancia para el abordaje del pasado. Un juego de la temporalidad que implica poner en evidencia la multiplicidad de acciones que permiten dar cuenta de los mundos de vida de los hombres en el tiempo.

#### **Bibliografía:**

- Berger P y Luckmann T.**, *La Construcción Social de la Realidad*. (Buenos Aires: Amorrortu, 1991)
- 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.
- Finocchio, S.**, "Una reflexión para los historiadores: qué llega de nuestra producción a la escuela media".
- Funes, G.** (comp.), *Maestros entre reformas. ¿recursos discursivos o discurso democratizador?*. (Neuquén: Manuscrito, 2000)
- Gurevitch, A.** *El Tiempo como problema de historia cultural*. En LAS CULTURAS Y EL TIEMPO. Salamanca: Unesco-Ed. Sígueme, 1979)
- Heller, A.** *Historia y Vida cotidiana*. (México: Grijalbo, 1985)
- Hobsbawm, E.**, *Historia del Siglo XX*. (Buenos Aires: Crítica, 2002)
- Le Goff, J. y Nora, P.**, *Hacer la historia*, (Barcelona: Laia)
- Mariño, M.** "Reflexiones en torno a los jóvenes argentinos y la conciencia histórica", (Santa fe: Clio y Asociados, 1997)
- Oyola, C. A.** (dir.) *Innovaciones educativas. Entre las políticas públicas y la práctica educativa. Un análisis de la reforma educativa del Nivel Medio en Río Negro (1986-1996)*. (Buenos Aires: Miño y Dávila, 1998)
- Pagés, J.** Es necesario conectar los contenidos históricos con los problemas del presente. *Revista Novedades Educativas N° 100*, (1999).
- Pagés, J.** La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. En *El Currículum de Ciencias Sociales para el Siglo XXI. ¿Que contenidos y para qué* Universidad de La Rioja, (España: Díada Editora, 1999)
- Pages, J.** Ciudadanía y enseñanza de la historia. *Revista Reseñas de enseñanza de la historia. N°1* (2003)
- Saab, J.** "Algunas consideraciones respecto de los contenidos en la enseñanza de la historia", *Revista Entrepasados, Año III, N° 4-5*. (1993)
- Schutz Alfred y Luckmann Thomas.** *Las Estructuras del Mundo de la Vida*. (Buenos Aires: Amorrortu)
- Schutz Alfred.** *El Problema de la Realidad Social*. (Buenos Aires: Amorrortu)