

## Finalidades y contenidos de las ciencias sociales y humanas en los diseños curriculares de las provincias de Río Negro y Neuquén.<sup>1</sup>

Miguel Ángel Jara  
 Universidad Nacional del Comahue  
 mianjara@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-0959-9000>

Recibido: 01/09/2020 - Aceptado: 01/10/2020

DOI: <https://doi.org/10.14409/cya.v0i31.9574>

### Resumen

Las finalidades y los contenidos de la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanas son una preocupación en diversidad de investigaciones educativas. Desde hace un buen tiempo interesa saber qué relación se establece entre las finalidades políticas y educativas, enunciadas en los documentos curriculares, con las prácticas concretas que el profesorado lleva a cabo en las clases de historia y ciencias sociales. Aspectos que, entre otros, contribuyen a pensar la ciudadanía que se promueve en dos provincias concretas de la norpatagonia argentina. En este trabajo se presenta una descripción analítica y comparativa de una investigación que procura, entre otros aspectos, describir y analizar, en el marco de los nuevos diseños curriculares de las Provincias de Río Negro y Neuquén: ¿qué educación se piensa para la nueva escuela rionegrina y neuquina?, ¿qué finalidades se plantean para la enseñanza de las ciencias sociales e historia?, y ¿qué contenidos se sugieren para la enseñanza? Dimensiones que esbozan una panorama general de las relaciones entre políticas educativas (curriculum), finalidades y perspectivas teóricas (contenidos) en la nueva escuela Rionegrina y Neuquina.

Palabras clave: finalidades, contenidos, ciencias sociales, humanidades, curriculum

Purposes and contents of the social and human sciences in the curricular designs of the provinces of Río Negro and Neuquén.

### Abstract

The purposes and contents of the teaching of Social and Human Sciences are a concern in a diversity of educational research. For a long time, it has been interesting to know what relationship is established between the political and educational purposes, enunciated in the curricular documents, with the specific practices that the teachers carry out in the history and social sciences classes. Aspects that, among others, contribute to thinking about the citizenship that is promoted in two specific provinces of the Argentine North-Patagonia. This work presents an analytical and comparative description of a research that seeks, among other aspects, to describe and analyze, within the framework of the new curricular designs of the Provinces of Río Negro and Neuquén: What education is thought for the new school in Río Negro and Neuquén? What purposes are proposed for the teaching of social sciences and history? What contents are suggested for teaching? Dimensions that outline a general panorama of the relationships between educational policies (curriculum), aims and theoretical perspectives (contents) in the new school of Río Negro and Neuquén.

Keywords: purposes, contents, social sciences, humanities, curriculum

## 1. Notas de una época de cambios.

La educación<sup>2</sup> que la escuela promueve necesita ser revisada profundamente, tanto en su tradición y estructura como en el contenido que la define. La segunda década del s. XXI ha evidenciado ciertos límites que muchos especialistas vienen anunciando, con mayor insistencia, al menos desde los últimos treinta años del siglo pasado. En Argentina esta anunciación se hizo pública clamorosa con la recuperación de la democracia. Un colectivo importante de especialistas en el campo educativo (Cucuzza, 1985; Kaufmann & Doval, 1997; Gimeno Sacristan, 2006; Siede, 2007; Gentile, 2011; Benejam, 2015; Plá y Rodríguez Ávila, 2017; Kaufmann, 2018, por nombrar solo algunas/os), a partir de procesos investigativos y reflexivos han ofrecido pistas para pensar otra educación, con otras perspectivas y enfoques; pero, fundamentalmente, con el compromiso de ofrecer oportunidades a una ciudadanía que necesita comprender el vertiginoso mundo que les toca transitar de esta manera pueda intervenir y actuar en él.

La escuela Argentina, desde 1983 ha cambiado y ese cambio implicó un proceso de democratización de la sociedad, las instituciones, la cultura, la política. Transitamos el periodo más extenso de vida en democracia (ininterrumpida) de nuestra historia, casi cuatro décadas, que no han terminado de configurar bases sólidas de una sociedad que se piense y aspire a ensanchar los márgenes restringidos de una democracia bastante nominal y con parámetros impuesto por el pensamiento capitalista moderno. Sin embargo, debemos reconocer que en este cortotiempos, en un proceso lento pero sin pausa, se ha instalado en la sociedad, y principalmente en la escuela, la perspectiva de que la democracia es un modo de vida y de gobierno perfectible en la medida que se ejerce con una participación activa, habitable porque es el único lugar donde se puede convivir en la diversidad y pluralidad, indeterminada porque está en permanente construcción y abierta al por-venir, imperfecta porque no es un modelo estable sino una construcción humana y deseable, porque abre posibilidades a fortalecer, ampliar y consolidar los Derechos Humanos y la dignidad de las personas.

Se trata de un proceso histórico, que entre otros aspectos, está surcado por la complejidad, la incertidumbre, la vertiginosidad, la inmediatez, la fragmentación y la exclusión en un mundo global y por la emergencia de un pensamiento decolonial. Algunos pensadores de nuestra época (Hobsbawm, 1998; Wallerstein, 2004; Bauman, 2005; Aróstegui, 2010; Quijano, 2014) con agudeza intelectual han retratado a nuestras sociedades y puesto el énfasis en los profundos cambios que disputan sentidos y significados sobre las estructuras mismas de la historia humana. En este camino, sin embargo, la escuela, en algunos casos, no ha logrado atender a estos cambios desde una epistemología y justicia curricular (Connell, 1997). Considero que ello será posible en la medida que se constituya en un movimiento de políticas públicas con un diálogo profundo y participativo y no subsidiario de las políticas e ideologías de los gobiernos de turno. Necesitamos construir otras certezas, otras epistemologías que nos posibiliten revincularnos con las/os otras/os en la diversidad, pluralidad y dignidad.

¿Cómo compatibilizar estas aspiraciones con una escuela cuya estructura decimonónica sigue casi intacta? El desafío se constituye apasionante y desafiante. La escuela es una de las instituciones poco permeable a los cambios acelerados del mundo actual y, para las nuevas generaciones, ofrece conocimientos poco significativos para asir la cotidianidad que niñas, niños y jóvenes experimentan. Las nuevas tecnologías, los medios de comunicación masivos, internet, las redes sociales, por nombrar sólo algunos de los fenómenos de este mundo global, se han constituido en los agentes de socialización más efectivos frente a una escuela transmisora de conocimientos acumulados. Sumado a una realidad sin fronteras, con movilidad permanente y vertiginosa en muchos sentidos (vínculos, conocimiento, tecnología, producción, etc.).

La sociedad cambia. La escuela, también debería cambiar porque sigue siendo el lugar privilegiado para las oportunidades, el acceso al conocimiento y la igualdad. Sin dudas, es un lugar irremplazable y la educación que ofrece debe actualizarse al ritmo de los cambios y de la

producción de nuevos conocimientos. Entonces ¿qué escuela? ¿qué conocimiento? ¿para qué? No hay respuesta unívocas, ni optimismos pedagógicos que resuelvan un programa de formación para el s. XXI. Se trata, en todo caso, de pensar en la sociedad que tenemos y en la que aspiramos, solo así, las políticas públicas significaran que lo público es para todas y todos. En este marco muy general y bien conocido, la escuela sigue siendo el lugar privilegiado para el cambio con justicia social y la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales tienen mucho que aportar. Esta es la perspectiva desde la cual analizaremos las propuestas curriculares para la escuela secundaria de dos provincias de la norpatagonia Argentina: Río Negro y Neuquén, que muy recientemente han construido sus nuevos diseños curriculares. ¿Qué educación se piensa para la nueva escuela rionegrina y neuquina? ¿Qué finalidades se plantean para la enseñanza de las Ciencias Sociales e Historia? y ¿Qué contenidos se sugieren para la enseñanza? Primeramente describiremos la organización y estructura de la nueva escuela propuesta en los diseños curriculares, para luego detenernos, concretamente, en esbozar respuestas posibles a las preguntas planteadas.

## **2. La estructura y organización que adoptan la escuela Rionegrina y Neuquina.**

La arquitectura escolar planteada en el marco de las reformas curriculares, para ambas provincias, se presenta compleja y con semblantes particulares. Se rigen por los criterios y acuerdos generales establecidos en las Resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE) en las que se han consensado, con representantes de las provincias, orientaciones relacionados al gobierno, la organización institucional y pedagógica y sobre el trabajo docente para el nivel y por el principio de obligatoriedad establecido en la Ley N° 26.206 de Educación Nacional<sup>3</sup> (LEN) (Jara y Funes, 2018).

La Escuela Secundaria de Río Negro (ESRN) se organiza a partir de los siguientes criterios:

*a) Integración del trabajo pedagógico por disciplinas en áreas del conocimiento, b) Organización del trabajo docente por cargo con horas laborales destinadas al trabajo áulico y a otras tareas inherentes a su función, c) Incorporación de formatos curriculares, modalidades de cursado y criterios de evaluación, acreditación y promoción que respondan a la inclusión de los adolescentes y jóvenes y les garantice trayectorias escolares continuas y completas y d) Generar alternativas de acompañamiento de la trayectoria escolar de los estudiantes fortaleciendo el proceso educativo individual y grupal. (DC - ESRN, 2017, p. 42)*

Se trata, como se desprende de los criterios, de una estructura y organización curricular que combina áreas de conocimientos, carga horaria<sup>4</sup>, formación general y específica para el ciclo básico y el ciclo orientado -por año y modalidades- y el trabajo docente<sup>5</sup>, entre otros aspectos. La estructura de la ESRN se organiza en dos ciclos. El Ciclo Básico (CB) de dos años de duración común a todas las orientaciones.

*En el ciclo básico se propone una Unidad o Bloque Académico. Este es un dispositivo que posibilita mejorar la propuesta de enseñanza y los procesos de aprendizaje, resignificando enfoques metodológicos. Tiene una duración de cuatro cuatrimestres y en estos se construyen saberes propios de las áreas de conocimiento que constituyen la oferta de formación. (DC - ESRN, 2017, p. 44)*

El Ciclo Orientado (CO) de tres años de duración se diversifica según las áreas de conocimiento que deben atender a las realidades provinciales, locales y al mundo social y del trabajo. Este criterio también está establecido en el Art. 31 de la LEN.

La estructura del CB de la ESRN es denominada Caja Curricular (de la Formación General) y se organiza en siete áreas de conocimiento (Cuadro 1). El caso que nos interesa es denominado área de Educación en Ciencias Sociales y Humanidades<sup>6</sup>. Incluye las tradicionales disciplinas de Historia y Geografía, se incorporan las disciplinas Filosofía, Economía y los Talleres de Formación Política y en Humanidades. El criterio epistemológico de denominar Educación al área de conocimiento rompe con las lógicas de los campos disciplinares y procura un trabajo

inter, multi y trasdisciplinar. Articula conocimientos disciplinares en espacio de producción en los diversos talleres.

CUADRO 1: Estructura y Organización de la Formación General del Ciclo Básico de la ESRN

CICLO BÁSICO	Área de Conocimiento	1° Año CB		2° Año CB	
		CUATRIMESTRES			
		1°	2°	3°	4°
		ESPACIOS DE FORMACIÓN			
		Asignaturas - Talleres	Asignatura - Talleres	Asignaturas - Talleres	Asignatura - Talleres
Educación Científica y Tecnológica	Taller de Trabajo Científico	Taller de Trabajo Científico	Taller Multidisciplinar	Taller Interdisciplinar	
	Biología	Biología	Física Química	Física Química	
Educación en Ciencias Sociales y Humanidades	Historia	Historia	Historia	Historia	
	Geografía	Geografía	Geografía	Geografía	
	Ciencias Sociales	Ciencias Sociales	Taller de Economía y Sociedad	Taller de Economía y Sociedad	
	Taller de Formación Política y Ciudadana				
Educación en Lengua y Literatura	Lengua y Literatura	Lengua y Literatura	Lengua y Literatura	Lengua y Literatura	
	Taller de Articulación de Distintos Lenguajes				
Educación Matemática	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática	
	Taller de Articulación con otros Campos de Conocimiento	Taller de Articulación con otros Campos de Conocimiento	Taller de Articulación con otros Campos de Conocimiento	Taller de Articulación con otros Campos de Conocimiento	
Segundas Lenguas	Segundas Lenguas	Segundas Lenguas	Segundas Lenguas	Segundas Lenguas	
Educación Física	Educación Física	Educación Física	Educación Física	Educación Física	
Educación en Lenguajes Artísticos	Ates Visuales	Taller de Lenguajes Artísticos	Ates Visuales	Taller de Lenguajes Artísticos	
	Teatro	Música	Música	Teatro	

Fuente: Elaboración Propia

Para el caso de la Formación General del Ciclo Orientado de tres años de duración se conservan las siete áreas de conocimiento (con excepción de la primera que solo se denomina Educación Científica), algunas asignaturas y se incorporan otros talleres (Cuadro 2). Se mantiene las disciplinas Historia y Geografía<sup>7</sup> en el tercer y cuarto año de escolaridad y se incorpora un Espacio interdisciplinar en los tres años.

CUADRO 2: Estructura y Organización de la Formación General del Ciclo Orientado de la ESRN

CICLO ORIENTADO	Área de Conocimiento	3° Año CO		4° Año CO		5° Año CO	
		CUATRIMESTRES					
		5°	6°	7°	8°	9°	10°
		ESPACIOS DE FORMACIÓN					
		Asignaturas - Talleres	Asignatura - Talleres	Asignaturas - Talleres	Asignatura - Talleres	Asignatura - Talleres	Asignatura - Talleres
Educación Científica	Taller de Problemáticas Complejas						
	Biología	Biología	Química	Química	Espacio Interdisciplinar de Ciencias Sociales y Humanidades	Espacio Interdisciplinar de Ciencias Sociales y Humanidades	
	Física	Física					
Educación en Ciencias Sociales y Humanidades	Historia	Historia	Historia	Historia			Espacio Interdisciplinar de Ciencias Sociales y Humanidades
	Geografía	Geografía	Geografía	Geografía			
	Espacio Interdisciplinar de Ciencias Sociales y Humanidades						
Educación en Lengua y Literatura	Lengua y Literatura	Lengua y Literatura	Lengua y Literatura	Lengua y Literatura	Taller de Comunicación	Taller de Comunicación	
	Taller de Comunicación	Taller de Comunicación	Taller de Comunicación	Taller de Comunicación			
Educación Matemática	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática	Taller de Resolución de Problemas Matemáticos	Taller de Resolución de Problemas Matemáticos	
	Taller de Resolución de Problemas Matemáticos						
Segundas Lenguas	Segundas Lenguas	Segundas Lenguas	Segundas Lenguas	Segundas Lenguas	Segundas Lenguas	Segundas Lenguas	
Educación Física	Educación Física	Educación Física	Educación Física	Educación Física	Educación Física	Educación Física	
Educación en Lenguajes Artísticos	Taller de Lenguajes Artísticos	Taller de Lenguajes Artísticos	Taller de Lenguajes Artísticos	Taller de Lenguajes Artísticos			

Fuente: Elaboración Propia

La Formación Específica de la Orientación se ofrece a partir de doce orientaciones<sup>8</sup>: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Humanidades, Economía y Administración, Lenguas, Arte, Turismo, Comunicación, Informática, Educación, Educación Física, Físico Matemática y Literatura. A los efectos de este trabajo, solo caracterizaré la Formación Específica del Ciclo Orientado en Ciencias Sociales y Humanidades<sup>9</sup> (Cuadro 3).

CUADRO 3: Estructura y Organización de la Orientación en Ciencias Sociales y Humanidades de la ESRN

CICLO ORIENTADO	Área de Conocimiento	3° Año CO		4° Año CO		5° Año CO	
		CUATRIMESTRES					
		5°	6°	7°	8°	9°	10°
		ESPACIOS DE FORMACIÓN					
		Unidades Curriculares					
Ciencias Sociales y Humanidades	Antropología Cultural	Antropología Cultural	Antropología Cultural	Antropología Cultural	Metodología y Proyecto de Investigación e Inserción Comunitaria	Metodología y Proyecto de Investigación e Inserción Comunitaria	
			Comunicación y Sociedad	Comunicación y Sociedad	Problemáticas Sociales Latinoamericanas y Argentinas	Problemáticas Sociales Latinoamericanas y Argentinas	
					Problemática del Conocimiento Social	Problemática del Conocimiento Social	

Fuente: Elaboración Propia

El Diseño Curricular Jurisdiccional (DCJ) de la Provincia de Neuquén, también se ajusta a los criterios de la normativa Nacional, de una escuela secundaria obligatoria de cinco o seis años de duración, según las definiciones de cada Provincia. Río Negro y Neuquén<sup>10</sup> definieron una escuela secundaria de cinco años de duración.

A diferencia de la ESRN, la estructura de la Escuela Neuquina se organiza a partir de un Ciclo Básico Común (CBC) de dos años de duración, un Interciclo de una año de duración (3° año), considerado como un Espacio de Enlace Pedagógico, de articulación horizontal intra e inter ciclos y un Ciclo Superior Orientado (CSO) de dos años para la Escuela Secundaria Orientada (ESO) y de tres años para la Escuela Secundaria Técnico Profesional (ESTP)<sup>11</sup>. “El CBC habilita situaciones y relaciones pedagógicas en las que estudiantes y docentes socializan, construyen, se apropian de conocimientos, saberes, técnicas y metodologías fundamentales para avanzar hacia los desarrollos de la formación específica del Ciclo Orientado y hacia una conquista de progresiva autonomía intelectual para interpretar la realidad social e intervenir en ella” (DCJ, Nqn. 2018, p. 59). Es por ello y atendiendo a la diversidad de experiencias y trayectos escolares en la Provincia, se establece un CSO de dos años para las escuelas con planes de estudios de cuatro y cinco años y un CSO de un año para los planes de tres años de escolaridad.

El CBC<sup>12</sup> se organiza a partir de perspectivas, áreas de conocimientos y espacios interáreas. Las perspectivas, que se plantean como principios epistemológicos y ejes estructurantes de las áreas e interáreas son Derechos Humanos, Género, Interculturalidad, Ambiental e Inclusión Educativa. Las áreas de conocimiento son ocho (Cuadro 4) y los Espacios interáreas están conformados por Educación Sexual Integral (ESI) y Comunicación y Medios. El contenido de las áreas y las disciplinas que la integran está desarrollada en los fundamentos del DCJ.

Se advierte en el DCJ que “Los mapas curriculares esquematizan cronogramas semanales de distribución de las áreas, disciplinas y espacios curriculares en el marco horario de la jornada escolar. Tienen carácter ilustrativo y se presentan como ejemplo de organización y distribución de la jornada de trabajo escolar” (DCJ, Nqn. 2018, p. 370). Se presenta un mapa curricular por cada año, atendiendo a la modalidad de cada escuela: ESO, ESTP, Escuela Secundaria de Jóvenes y Adultos (3 y 4 Años) (ESJA). Para cada modalidad de escuela se contempla un Espacio Pedagógico de Articulación (EPA)<sup>13</sup>.

La simbología utilizada en el cuadro 4 significa:

- (X)** identifica o señala la disciplina que tiene una carga horaria designada en el año y modalidad de escuela y escuelas comunes (ESO).
- (#)** identifica o señala las disciplinas que tienen una carga horaria compartida en el EPA (trabajo en dupla) y
- (--)** identifica o señala las disciplinas que no están contempladas para el año o no corresponden a la modalidad de la escuela.

CUADRO 4: Mapa Curricular CBC de la Escuela Secundaria Neuquina

Áreas de Conocimiento	Asignaturas	Escuela Secundaria													
		Orientada			Técnico Profesional			Técnico Profesional Agropecuaria			Jóvenes y Adultos (3 años)		Jóvenes y Adultos (4 años)		
		Año de estudio			Año de estudio			Año de estudio			Año de estudio				
		1°	2°	3°	1°	2°	3°	1°	2°	3°	1°	2°	1°	2°	
Ciencias Sociales, Política y Economía	Historia	X	X	#	#	#	#	X	X	X	X	X	X	X	X
	Geografía	X	X	X	#	#	#	X	X	X	X	X	X	#	#
	Economía	X	X	X	#	#	#	X	X	X	X	X	X	X	X
	Construc. Ciudadana	X	X	#	#	#	#	X	X	X	X	X	X	X	X
	Filosofía	X	X	#	X	X	X	X	X	--	X	X	X	X	X
	Derecho	--	--	--	--	--	--	--	--	--	X	X	--	--	--
	Derecho Ambiental	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	X	X	X
M. de Comunicación*	--	--	X	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	
Lenguajes y Producción Cultural	Lengua	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Literatura	X	X	X	X	--	--	X	X	X	X	X	X	#	#
	Lenguas otras (Inglés/Francés)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Danza	--	X	#	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
	Teatro	X	--	#	--	--	--	--	--	--	--	--	#	#	#
	Música	X	X	#	--	--	--	#	#	#	--	--	--	--	--
	Artes Visuales	X	X	#	--	--	--	--	#	#	X	--	--	--	--
	Plástica	--	--	--	--	--	--	#	--	--	--	--	--	--	--
Lenguas Preexistentes	--	--	X	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	
Ciencias Naturales	Biología	X	X	X	X	--	--	X	X	#	#	#	X	X	X
	Físico-Química	X	X	--	--	--	--	X	X	--	#	--	X	X	X
	Física	--	--	X	--	X	X	--	--	X	--	#	--	--	--
	Química	--	--	X	--	--	--	--	--	X	--	--	--	--	--
Matemática e Informática	Matemática	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Informática	X	X	X	X	X	X	X	X	#	--	X	X	X	X
Tecnologías	Talleres	--	--	--	X	X	X	--	--	--	--	--	--	--	--
Tecnología Agropecuaria	Dibujo	--	--	--	X	X	X	--	--	--	--	--	--	--	--
	Animal	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
	Vegetal	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
EFI*	Mantenimiento	--	--	--	--	--	--	X	X	X	--	--	--	--	--
	Educación Física Integral	X	X	X	X	X	X	X	X	X	--	X	X	X	X
Educación Sexual Integral	ESI	X	X	--	X	X	--	X	X	--	X	--	--	--	--
Espacios Pedagógicos Articulados (EPA)**	Ciencias Sociales	X	X	X	X	X	X	X	X	--	X	X	X	X	X
	Lenguajes (Idiomas)	X	X	X	X	X	X	--	--	X	--	--	X	X	X
	Ciencias Naturales	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Lenguajes (Artísticas)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	--	--	X	X	X
	Matemática e Informática	--	--	X	--	--	X	--	--	X	--	--	--	--	--
	Tecnologías*				X	X	X	--	--	--	--	--	--	--	--
	Tec. Ag. Animal	--	--	--	--	--	--	X	X	X	--	--	--	--	--
	Tec. Ag. Vegetal	--	--	--	--	--	--	X	X	X	--	--	--	--	--
Orientación*	Tec. Ag. Mantenim.	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
	Espacio Curricular de la Orientación 1	--	--	X	--	--	--	--	--	X	--	--	--	--	--
Talleres*	Espacio Curricular de la Orientación 2	--	--	X	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
	Talleres*				X	X	X	--	--	--	--	--	--	--	--

\*Espacios que se cursan en contra turno. // \*\* Los EPA se dan entre asignaturas de cada área en duplas. // Elaboración Propia

Como puede advertirse, en ambas estructuras y organización escolar, se trata de una escuela que ha resignificado años de tradición educativa. Introducen aspectos novedosos, actualizados y rupturistas de la escuela que, al inicio, he caracterizado. Se trata de propuestas que desafían a lo nuevo y, fundamentalmente, a reinventarse en el oficio de enseñar, en nuestro caso, historia, geografía o educación ciudadana. Nuevas perspectivas teóricas, metodológicas, debates políticos e ideológicos son introducidos en los cambios curriculares: la formación de ciudadanías autónomas, pluralistas y con oportunidades de relacionarse de otros modos con el conocimiento escolar. Estos principios, anclados en posicionamientos políticos, filosófico y epistemológicos, solo cobrarán sentido de cambio en la medida que sean coherentes con las finalidades y contenidos que ofrece; con las condiciones laborales del profesorado en ejercicio, la formación permanente de quienes están enseñando en las escuelas y con la producción de material curricular, que sean orientadores de las prácticas docentes. Muy por el contrario a lo que se piensa, sabemos que el mero cambio del currículum no cambia las prácticas, sino se atiende profundamente a lo señalado, entre otros tantos aspectos que definen la complejidad de la escuela, la sociedad y el mundo que se habita.

### **3. Educación, Finalidades y Contenidos en los diseños curriculares.**

En Argentina, como anticipáramos, desde la recuperación de la democracia hemos transitado la construcción de dos marcos reguladores del sistema educativo: La Ley N° 21.195 Federal de Educación (LFE) del año 1993 y la Ley N° 26.206 de Educación Nacional (LEN) del año 2006. Marcos regulatorios, a nivel nacional, que dieron lugar a la creación de nuevas Leyes Orgánicas de Educación (LOE) en cada provincia, atentas a los principios, finalidades y orientaciones que se desprenden de la norma superior y que en otro escrito hemos analizado (Jara y Funes, 2018); en este nos detendremos en el esbozo y el análisis comparativo de los diseños curriculares para el nivel medio de dos jurisdicciones del sistema educativo argentino, atendiendo a las preguntas iniciales: ¿Qué educación se piensa para la nueva escuela rionegrina y neuquina? ¿Qué finalidades se plantean para la enseñanza de las ciencias sociales e historia? y ¿Qué contenidos se sugieren para la enseñanza?

#### *¿Qué educación se piensa para la nueva escuela rionegrina y neuquina?*

En ambas provincias de la norpatagonia Argentina, Río Negro y Neuquén<sup>14</sup>, se plantea una nueva escuela y la producción colectiva y participativa del diseño curricular refleja los fundamentos, principios, perspectivas y aspiraciones de una educación para el s. XXI<sup>15</sup>. Los fundamentos de ambos diseños remiten a los contextos sociohistóricos y culturales actuales, que a nivel global como a nivel nacional evidencian los cambios, entre otros aspectos, de una racionalidad que no pone límite a los modos de relación y experiencia de las personas con el conocimiento.

La escuela que se piensa es profundamente democrática, pluralista y contemplativa de las constituciones subjetivas de las personas que la habitarán. En concordancia con ello, la educación se define como un Derecho Social de carácter público, laico, gratuito e intransferible de la responsabilidad del Estado. Una educación que ofrece oportunidades, encuentros y diálogos entre la diversidad de perspectivas y experiencias vitales de las jóvenes generaciones que la transitarán. Se trata de una escuela que reconoce las dificultades y los problemas sociales, pedagógicos, instituciones, de estructuras curriculares tradicionales y condiciones laborales desiguales.

En otro orden de cuestiones, la escuela que se piensa es una escuela inclusiva, que acompaña y promueve el egreso al nivel superior; que visibiliza, interpela y tensiona -para desnaturalizar- prácticas y tradiciones pedagógicas/educativas que están arraigadas en modelos o dispositivos de larga duración. Para ello el trabajo colaborativo, participativo y comunitario se presenta como fundamental para dibujar un esquema y estructura de una

escuela para la vida y la emancipación, tal como puede leerse en los fundamentos del Diseño Curricular de la ESRN y en el DCJ de la ESO neuquina.

*La Escuela Secundaria de Río Negro debe ser un lugar para que los jóvenes tengan la oportunidad de “estar” en ella construyendo su proyecto vital actual y futuro. Que piensen “la vida” y que piensen “su vida” en un ámbito de cuidado para un vivir mejor. Es decir, el desafío será ofrecerles a los jóvenes una escuela que toque su existencia, que les permita ser construyendo subjetividades. (DC - ESRN, 2017, p. 14)*

*Desde una perspectiva emancipatoria, y sin desconocer la construcción de futuro que opera en el presente, la educación secundaria en su carácter formativo permite la inscripción de los proyectos de vida del estudiantado remarcando el sentido propio y no utilitarista de la misma. Mediante la construcción colectiva de saberes que permita al estudiantado participar de una cultura situada, el saber cómo saber mismo, adquiere sentido cultural. Así es posible resignificar otros sentidos sociales emancipatorios en relación a: la prosecución de estudios superiores, el trabajo y la ciudadanía. (DCJ - Nqn., 2018, p. 33)*

Finalmente, podríamos decir que se piensa en una escuela que acerca a las y los jóvenes a los conocimientos desde una perspectiva integrada a los Derechos Humanos, en las posibilidades de construir futuros, en la dignidad social y económica y en la formación de ciudadanías que trasciendan los límites formales y nominales de una democracia liberal.

Esta escuela, al menos en el plano de los fundamentos teóricos, debe compatibilizar y negociar sentidos, tomar los problemas sociales relevantes y candentes y convertirlos en objetos de conocimiento, para que se traduzcan en prácticas sociales democráticas, inclusivas y dignas. Pilar Benejam, sostiene que “La escuela no es solo una institución de la democracia, sino también su condición de posibilidad. No hay democracia sin los conocimientos que permiten entender el mundo” (Benejam, 2015, p. 25). Lo que la escuela no enseña para argumentar, desde una perspectiva del conocimiento, no se aprende en otro lugar. La juventud del s. XXI tiene experiencias diversas de participación y de compromiso social, en un mundo que cercena derechos, y ello puede verse en la lucha por los Derechos Humanos, la Igualdad de Género, por el Derecho al Aborto Legal y Gratuito, por el Ni una Menos, por la Violencia Cotidiana (social, política y económica), por la Contaminación y Destrucción del Ambiente y la lista sería inagotable. Esto indica, entonces, un punto de partida para definir ¿para qué y por qué enseñar?

*¿Qué finalidades se plantean para la enseñanza de las ciencias sociales e historia?*

En el campo de la enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Historia, como en otros campos de conocimiento escolar, las finalidades han estado y están presentes y han configurado un modo de pensar y accionar en las prácticas de enseñanza y, como sostiene Davini (1995), se han constituido en tradiciones mantenidas a lo largo del tiempo. Las finalidades se ligán al mundo que queremos construir, no son normativas ni prescriptivas, sino simples orientaciones sustentadas en posicionamientos políticos, ideológicos, epistemológicos y metodológicos que organizan conocimientos situados. Son el punto de partida y de llegada en la construcción metodológica (Edelstein, 1996) que el profesorado se plantea en la planificación de la enseñanza. Son intenciones que organizan modos de pensar y actuar en las prácticas educativas y de enseñanza; se constituyen en orientaciones para el profesorado y en modos de aprender para el estudiantado. Santisteban (2011) plantea que

*Las finalidades influyen en todos los aspectos del currículo: en la selección de los contenidos, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, los materiales curriculares, las actividades o la evaluación. De una u otra forma están presentes en todas las acciones educativas, ya sea de manera explícita o como currículo oculto. (Santisteban, 2011, p. 64)*

Por ello es de suma importancia reflexionar y debatir entorno a porqué y para qué enseñar determinados contenidos y qué ideas de continuidad o ruptura de las tradiciones educativas subyacen en dichas enunciaciones.

Encontramos diversidad de finalidades que el autor Catalán ha clasificado en: Culturales (reproducir, reinterpretar y transformar la cultura), Científicas (reconstruir el conocimiento), Intelectuales (formar el pensamiento social), Políticas (construir la democracia), Prácticas (utilizar los aprendizajes en la vida cotidiana) y Desarrollo Personal (autoconocimiento y autonomía personal). Intensiones que a largo plazo deberían habilitar a que el estudiantado pueda “Comprender la Realidad Social”, “Formar Pensamiento Crítico y Creativo” e “Intervenir Socialmente y Transformar la Realidad” (Santisteban, 2011). Sin embargo debemos reconocer que, también, son un campo de tensiones entre aquellas que orientan los currículum con las perspectivas y representaciones que el profesorado tiene sobre el conocimiento disciplinar y de disputa con las que el estudiantado tiene a partir de la construcción subjetiva originada en la familia, la cultura y los medios masivos de comunicación, entre otras. Por lo tanto, nos encontramos en un terreno profundamente político en el que la toma de decisiones debe fundarse en la ética, el conocimiento y el bien común como elementos irrenunciables para una democracia que se pretenda inclusiva.

Para el caso de nuestro análisis, se trata de Diseños Curriculares que están atravesados por diversidad de finalidades que reflejan el posicionamiento político del proyecto educativo que se promueve. Son currículos orientadores, no prescriptivos, cuya lógica se basa en un trabajo interdisciplinar sobre ejes, temas y problemas -como luego veremos- de allí que no es posible reconocer finalidades específicas a cada disciplina. Aquí referiré solo a los que se enuncian para el Área de las Ciencias Sociales y Humanidades, luego graficaré, en unos cuadros, las que se especifican para las disciplinas que la integran.

En términos generales<sup>16</sup> se reconoce al Área de Ciencias Sociales como un campo de conocimiento complejo y amplio, pero con especificidad propia, en el que conceptos y categoría dan cuenta de una realidad social dinámica y heterogénea relacionada con los cambios, la incertidumbre, la vertiginosidad y la convergencia. Se trata de comprender el área desde una nueva racionalidad en las que el conflicto y la movilidad reconfiguran temporalidades, periodizaciones, territorialidades y subjetividades. Se enfatiza en el carácter sociopolítico del conocimiento social, en el que las relaciones de poder, la diversidad social y cultural, sumada a perspectivas de Género, Decolonial y Discursiva, configuran nuevos sentidos para el contenido escolar. La idea de futuro/presente/pasado está muy presente en las coordenadas temporales del área.

Se plantea un área que supere la fragmentación disciplinar y se anime al desafío de pensar interdisciplinariamente la dinámica social, en el que el diálogo epistémico-político entre saberes contribuyan a la comprensión de la complejidad presente. Punto de partida necesario para la producción colectiva de conocimiento escolar. Un área de conocimiento que recoge el pensamiento crítico y cuestionador de lo dado. La Epistemología del Sur se constituye en basamento del área y como crítica a las desigualdades generadas por capitalismo, el colonialismo, el patriarcado y se enfatiza en la enseñanza de un conocimiento situado: ni lineal, ni homogéneo, ni unicausal. Se trata, en definitiva, de otras narrativas.

En concordancia con el perfil del área construido, se esbozan finalidades generales por ciclo para las disciplinas y talleres que conforman el área. Al tratarse de muchas y diversas finalidades agruparemos algunas, en la medida de las posibilidades<sup>17</sup>, utilizando el modelo de Santisteban (2011). Para el caso del CB y CO de la ESRN, luego de una breve caracterización de los alcances e incumbencias de las disciplinas<sup>18</sup>, se enuncian las siguientes finalidades para la Formación General del CB y del CO (Cuadro 5). Por cuestiones de espacio, no presentaremos las que han sido planteadas para los talleres.

CUADRO 5: Finalidades de la Formación General del CB y CO de la ESRN

FINALIDADES						
	Culturales	Científicas	Intelectuales	Políticas	Prácticas	D. Personal
CICLO BÁSICO	Comunicación de los conocimientos a través de la argumentación oral, la producción escrita y gráfica de textos en las que se narren, describan y/o expliquen problemas de la realidad social del pasado y del presente.	Comprensión del carácter provisional, problemático e inacabado del conocimiento social.	Interpretación del proceso de configuración de lo local, regional y nacional, desde una perspectiva relacional y comparada, atendiendo a las múltiples dimensiones, lo material, lo simbólico, las relaciones sociales, dinámicas y conflictivas.	Vinculación entre las lecturas de la realidad, la experiencia ética de sí y su involucramiento político en los ejercicios del poder establecidos y de resistencia.	Lectura e interpretación de diversas fuentes de información sobre distintas sociedades y territorios.	Comprensión de la organización del territorio como producto histórico y de las decisiones político administrativas, las pautas culturales, los intereses y las necesidades de los habitantes.
CICLO ORIENTADO	Análisis de la complejidad de la organización territorial y de las decisiones político-administrativas, las pautas culturales, los intereses y necesidades de los diferentes sujetos sociales.	Comprensión del carácter provisional, problemático, inacabado y controversial del conocimiento social.	Análisis de situaciones problemáticas desde la multicausalidad y multiperspectividad, identificando actores intervinientes, intereses, racionalidades de las acciones y relaciones de poder.	Construcción de una ciudadanía crítica, participativa, responsable y comprometida social y políticamente.	Valoración y el respeto de la diversidad lingüística, étnica, de género y de cosmovisiones.	Producción de distintos contenidos culturales e intervención socio-comunitaria, centrados en problemáticas de actualidad.

Fuente: DC - ESRN, 2017, p. 93, 96, 97. Elaboración Propia

Finalmente para la Formación Específica de la Orientación en Ciencias Sociales y Humanas, se especifican finalidades para cada disciplina (Cuadro 6).

CUADRO 6: Finalidades de la Orientación: Bachiller en Ciencias Sociales y Humanidades de la ESRN

DISCIPLINAS	FINALIDADES	En el Diseño
Antropología Cultural	<b>Culturales</b>	Sensibilizar para construir conocimiento sobre la producción sociocultural de las subjetividades y sus correlaciones con las desigualdades sociales.
	<b>Científicas</b>	Conocer los métodos de la investigación antropológica para ser aplicados a la comprensión y producción de proyectos comunitarios y subjetivos
	<b>Intelectuales</b>	--
	<b>Políticas</b>	--
	<b>Prácticas</b>	Conocer y problematizar temas, conceptos y métodos de producción del conocimiento antropológico para convertirlos en herramientas de interpretación y transformación de la experiencia sociocultural.
	<b>D. Personal</b>	--
Comunicación y Sociedad	<b>Culturales</b>	Reconocer la intencionalidad, la dimensión simbólica, la producción de significados y representaciones sociales que se producen y reproducen en las distintas instituciones y espacios sociales de los que participan.
	<b>Científicas</b>	--
	<b>Intelectuales</b>	Reflexionar acerca de las representaciones y estereotipos sociales que se actualizan en los discursos para desnaturalizar y comprender las prácticas sociales cotidianas como procesos históricos, cambiantes y complejos.
	<b>Políticas</b>	Analizar críticamente los discursos hegemónicos, de naturalización y construcción de legitimidad de las desigualdades sociales.
	<b>Prácticas</b>	Interpretar los procesos socioculturales en los que se definen y discuten valores y significados con el fin de comprender los escenarios complejos.
	<b>D. Personal</b>	--
Problemáticas Sociales Contemporáneas Latinoamericanas	<b>Culturales</b>	Reflexionar sobre la complejidad desde las múltiples causas y las diversas perspectivas, desnaturalizando las diversas concepciones sociales, culturales e ideológicas al respecto.
	<b>Científicas</b>	--
	<b>Intelectuales</b>	Analizar las problemáticas latinoamericanas situadas y concretas, articulando tiempo y espacio de acuerdo con las dinámicas de los procesos que las originaron.
	<b>Políticas</b>	Comprender los movimientos sociales latinoamericanos para entenderlos en el contexto de prácticas políticas más amplias.
	<b>Prácticas</b>	Debatir sobre las propuestas de integración regional latinoamericanas a fin de comprenderlas como parte de las nuevas estrategias nacionales y regionales de incorporación al mercado mundial.
	<b>D. Personal</b>	--
Metodologías y Proyectos de Investigación e Inserción Comunitaria	<b>Culturales</b>	--
	<b>Científicas</b>	Identificar, analizar y reflexionar sobre problemáticas sociales en la comunidad para favorecer la construcción de un conocimiento válido y legitimado socialmente.
	<b>Intelectuales</b>	Reflexionar sobre las características actuales de las democracias latinoamericanas, sus dinámicas y los desafíos de cara a la integración regional.
	<b>Políticas</b>	Diseñar, realizar y evaluar colaborativamente un proyecto de investigación escolar con inserción comunitaria, orientados a la intervención sobre procesos sociales en curso.
	<b>Prácticas</b>	Asumir la investigación como una práctica para el conocimiento de la realidad social y la intervención crítica en la vida comunitaria.
	<b>D. Personal</b>	--
Problemáticas del Conocimiento Social	<b>Culturales</b>	Problematizar lo que somos cuestionando la legitimidad de los conocimientos sociales y los saberes académicos de las Ciencias Sociales.
	<b>Científicas</b>	--
	<b>Intelectuales</b>	Reconocer en la producción, la validación, la distribución y la apropiación de conocimientos sociales las interrelaciones entre sujeto, verdad y poder.
	<b>Políticas</b>	Contribuir a fortalecer las subjetividades productoras de nuevos saberes, nuevos modos de ser y de proyectos colectivos transformadores.
	<b>Prácticas</b>	--
	<b>D. Personal</b>	--

Fuente: DC - ESRN, 2017, pp. 210.-217. Elaboración Propia

El documento curricular de la ESO Neuquina, antes de establecer las finalidades realiza un caracterización y descripción de cada una de las disciplinas que conforman en área. Las finalidades enunciadas en el DCJ de la Escuela Secundaria Neuquina, en el marco de los principios, perspectivas y políticas enunciadas, son generales para el área de Ciencias Sociales, Políticas y Económicas (Cuadro 7). Al igual que el caso de la ESRN no se plantean finalidades desde las lógicas disciplinares.

CUADRO 7: Finalidades área Ciencias Sociales, Políticas y Económicas de la ESO Neuquina

DISCIPLINAS	FINALIDADES	En el Diseño
Geografía Economía Construcción Ciudadana Filosofía Historia Ciencias Jurídicas	<b>Culturales</b>	Fortalecer el diálogo intercultural de saberes desde un Sur epistémico-político desmontando la jerarquización de los conocimientos.
	<b>Científicas</b>	Reconstrucción epistemológica que permita al estudiantado habitar desde una opción pluriversal, como condición necesaria para promover sociedades más justas, diversas y libres.
	<b>Intelectuales</b>	--
	<b>Políticas</b>	Generar un espacio de construcción de conocimientos a partir de ejes/problemas comunes, que trasciendan las especificidades de cada escuela, de carácter situado y que se concreten en el aula como parte de un contexto social, cultural, y político.
	<b>Prácticas</b>	Contribuir a edificar una imaginación social que trabaje con el lenguaje de la esperanza, con el lenguaje de la posibilidad, potenciando un aprendizaje relevante.
	<b>D. Personal</b>	--

Fuente: DCJ - Nqn, 2018, p. 201. Elaboración Propia

Las enunciaciones generales planteadas en los cuadros 5, 6 y 7, orientadas por el posicionamiento epistemológico del abordaje interdisciplinar del conocimiento social, reflejan las tendencias que procuran constituirse en basamento de una sociedad que está en proceso de profundos cambios culturales. Santisteban (2011) plantea que en toda clasificación de las finalidades, las fronteras son muy permeables y que generalmente en la enseñanza de las Ciencias Sociales se le da mayor importancia a unas u otras. Esto es constatable en los diseños objeto de análisis. Las finalidades enunciadas para el área de conocimiento de la Ciencias Sociales y Humanidades, en ambos curriculum, se sustentan en las perspectivas teóricas y metodológicas trabajadas en todo el documento. La generalidad de algunas finalidades se presentan sino contradictorias, al menos ambiguas para los contenidos propuestos-como veremos en los cuadros que siguen-. Sostenemos que las finalidades son el punto de partida para organizar el contenido para la enseñanza, por ello es importante la selección y organización de los mismos atendiendo a por lo menos ¿Qué contenidos para la formación de ciudadanías del s. XXI? ¿Qué enseñar en este marco?, en el apartado que sigue conoceremos las lógicas, estructuras y modalidades de presentación del conocimiento social del área de las Ciencias Sociales y Humanas.

#### *¿Qué contenidos se sugieren para la enseñanza?*

El contenido para la enseñanza en la escuela secundaria o media, tradicionalmente se centró en las lógicas disciplinares. Por mucho tiempo se consideró que el conocimiento producido por las disciplinas de referencia bastaba para la enseñanza. Sin embargo, desde las didácticas específicas se alertó que la historia de los historiadores y la geografía de los geógrafos no se traducían literalmente en el currículo, ni en los textos escolares, ni mucho menos en las prácticas de enseñanza. Se trata de una construcción particular de otro conocimiento que es denominado contenido escolar y que se nutre de otras fuentes tales como la psicología, la pedagogía y la sociología de la educación, entre otras disciplinas del campo educativo.

Los currículum, objeto de análisis, ponen en tensión la concepción de conocimiento heredada de la modernidad, anclada en una racionalidad universalizadora de criterios de verdad y validez. En el Diseño Curricular de ESRN se lee que

*El conocimiento científico debe ser situado como una producción social, surcada por “poderes” que lo han validado y lo validan socialmente. Esto hace que no podamos considerarlo neutral, en tanto que nunca existe en una relación objetiva con lo real. Entonces, no puede pensárselo como algo a lo que hay que acceder, un todo homogéneo, cerrado, extraño y ajeno. Se presenta por el contrario como un devenir continuo en su construcción, más que la suma de saberes, como un producto -objetivado y contradictorio- de procesos sociales, históricos, culturales y psicológicos. Lo que reconocemos como saber legitimado socialmente es el resultado de complejas y conflictivas relaciones de poder. El conocimiento es significación y ello incluye, por definición, al sujeto para quién significa; un sujeto activo, íntegro, social e históricamente situado. (DC - ESRN, 2017, p. 21).*

En el caso Neuquino se plantea que

*El conocimiento es un producto social y no tiene más definición que la que le otorga el contexto socio-político en el cual se genera. Es decir, cada sociedad, en cada momento histórico, define ciertas prácticas como actividades cognoscitivas y designa el producto de esas actividades como conocimiento. Por ello, no hablamos de conocimiento sino de conocimientos, ya que el mismo no es único ni singular en la medida en que es el resultado de experiencias comunes y situadas que definen determinadas e históricas maneras de habitar el mundo. (DCJ - Nqn., 2018, p. 49)*

La indeterminación, la intencionalidad, el contexto, los/as sujetos, las perspectivas y el posicionamiento político e ideológico sobre el mundo son puntos de partida de las preguntas que producen conocimiento y se relacionan con las lógicas de construcción del contenido escolar que, como sabemos, es una actividad exclusivamente didáctica que presupone una síntesis de opciones para dar posibles respuesta al para qué, qué, a quiénes, cómo y dónde enseñar. Para el caso de las Ciencias Sociales y Humanidades, se trata de decisiones temporales y espaciales en relación al aspecto o recorte de algunos componentes de la dinámica de la Realidad Social objeto de estudio.

En el marco de la nueva escuela que se piensa en la norpatagonia Argentina, los contenidos se sugieren a partir de ejes organizadores del área. Se introduce la noción de Ejes Estructurantes de Saberes<sup>19</sup> para la ESRN y de Núcleos Problematizadores para la ESO Neuquina. Como anticipamos, para la ESRN presentaremos sólo los correspondientes al CB (Cuadro 8) y el CO<sup>20</sup> (Cuadro 9) y para el caso de la ESO de Neuquén los correspondientes al CBC (Cuadro 10). Veamos cuáles son para cada caso:

CUADRO 8: Eje Organizador y Eje Estructurante de Saberes del Área Ciencias Sociales y Humanidades del CB de la ESRN

<b>Eje Organizador del Área</b>			
<b>Las configuraciones sociales como construcciones y producciones históricas, que articulan intereses, relaciones y posiciones de los sujetos sociales.</b>			
	<b>Eje Estructurante de Saberes</b>	<b>Saberes</b>	
<b>Ciclo Básico</b>	<b>1º año</b>	Las configuraciones sociales locales/regionales/nacionales en perspectiva relacional y comparada.	La comprensión del proceso de poblamiento del territorio americano y las distintas teorías que lo explican.
			El análisis de las distintas formas de organización de los Pueblos Originarios americanos.
			El análisis de los procesos de apropiación de espacios dinámicos sociales y económicos, territorialidades y fronteras.
			La comprensión de los procesos de conquista y colonización europea en América Latina.
			El análisis de los cambios del sistema colonial hispanoamericano, la organización de la producción minera, el sistema monopolístico y las relaciones sociales, económicas, políticas que se instalaron.
	<b>2º año</b>		La descripción de regiones, ambientes, bienes recursos naturales, actividades económicas y los circuitos espaciales de producción de Río Negro y de la Patagonia analizados en la economía global.
			El análisis del acervo patrimonial, la interrelación entre la vida institucional, política, económica, cultural de la comunidad.
			La comprensión del proceso de construcción del Estado nacional argentino en el marco de la expansión capitalista y de la división internacional del trabajo.
			El reconocimiento de las nuevas relaciones del Estado con los distintos sectores sociales y la politización de los sectores excluidos en el proceso de conformación de un Estado central (siglos XIX y XX hasta 1930).
			El conocimiento de la organización política del territorio y de los ambientes de Argentina.
<b>Ciclo Orientado</b>	<b>3º año</b>	Las configuraciones sociales y las problemáticas socio-territoriales en los siglos XIX, XX y XXI en Latinoamérica, Argentina y la sociedad global. Estudios de casos en perspectiva relacional y comparada.	El análisis de los procesos independentistas en América Latina, de construcción de los Estados nacionales y de alternancia entre gobiernos constitucionales y dictaduras.
			El análisis de la integración de las economías primario-exportadoras en América Latina al mercado capitalista internacional.
			La comprensión del impacto de las dos guerras en Europa y el análisis del escenario de posguerra y la relación Estados Unidos-Latinoamérica sobre los procesos económicos y políticos en América Latina.
			El análisis y reconocimiento de los Derechos Humanos como construcción socio histórica.
			El conocimiento del mapa político de América y sus transformaciones en el tiempo.
	<b>4º año</b>		El conocimiento de los distintos ambientes latinoamericanos, sus bienes naturales y formas de aprovechamiento en los siglos XIX y XX.
			El conocimiento de las características más relevantes de la población latinoamericana.
			El reconocimiento de la diversidad cultural en el territorio latinoamericano.
			El análisis de la alternancia entre golpes de Estado y gobiernos constitucionales en la Argentina desde 1930 hasta el presente.
			La comprensión de los movimientos políticos y de resistencia en el contexto nacional a mediados del siglo XX.
<b>5º año</b>	El análisis del modelo neoliberal -implantado en América Latina en las últimas décadas del siglo XX a partir del Terrorismo de Estado y su continuidad en los gobiernos constitucionales.		
	El reconocimiento de la Causa Malvinas como un proceso de larga duración.		
	El análisis de las transformaciones de la economía, la sociedad, la cultura y el rol del Estado en la Argentina entre 1983 y 2001, y entre el 2003 y el 2015.		
	La comprensión y explicación de las tendencias del crecimiento demográfico y de la movilidad espacial de la población argentina.		
	El análisis y la reflexión crítica acerca de la estructura, la dinámica y las problemáticas de los mercados de trabajo y de las condiciones laborales de nuestro país.		
	La identificación y la valoración de las representaciones e imaginarios, los sentidos de pertenencia e identidad-alteridad, en distintos espacios urbanos y rurales de Argentina.		
	El análisis y la interpretación de las redes y flujos de transporte y circulación de bienes, servicios, personas, capitales e información en el contexto de la economía globalizada y de integración regional.		
	El análisis de los conflictos internacionales de la actualidad como resultado de los enfrentamientos bélicos, económicos e ideológicos acaecidos durante el "corto siglo XX" (1914-1989).		
	La comprensión de la dimensión espacial y cultural de los territorios, identificando proyectos identitarios, patrimonios y tensiones entre nacionalismos, regionalismos y localismos.		
	La comprensión de los diferentes modelos de Estado (benefactor, neoliberal).		
La comprensión de los procesos de colonialidad y desconocimiento y la emergencia de movimientos anti-hegemónicos, antiglobalización y decoloniales.			
El análisis de los procesos de producción y consumo cultural.			
La comprensión del mapa político actual y sus transformaciones.			
El reconocimiento de las relaciones internacionales, las organizaciones supranacionales, los nuevos actores y movimientos sociales.			
El conocimiento de los diversos modos de valoración que las sociedades hacen de los elementos y las condiciones naturales de los grandes conjuntos ambientales en los procesos de construcción del territorio, y su relación con las epistemologías del sur y los movimientos vinculados a la naturaleza.			

Fuente: DC – ESRN, 2017. Elaboración Propia

CUADRO 9: Eje Organizador de la Orientación y Saberes de las Unidades Curriculares para la Orientación Ciencias Sociales y Humanidades del CO de la ESRN.

<b>Eje Organizador de la Orientación</b>	
<b>La complejidad social, cultural, política y económica inherente a la construcción de subjetividades en las sociedades y comunidades contemporáneas</b>	
<b>Las problemáticas del conocimiento social para la construcción de proyectos de inserción comunitaria</b>	
Unidades Curriculares	Antropología Cultural
	3° año
	El reconocimiento de diversas nociones de cultura según diferentes enfoques ideológicos y antropológicos.
	El conocimiento del surgimiento de la Antropología en el marco del colonialismo y del imperialismo.
	La deconstrucción de concepciones esencialistas de sujeto, de identidad, de diferencia y de cultura.
	La comprensión del problema de la representación del "otro": la construcción de los "otros" desde occidente.
	El reconocimiento de la etnografía como dialéctica entre el extrañamiento y la familiarización: lo "nativo" y su identificación con el texto etnográfico.
	La interpretación crítica del colonialismo, el racismo y la violencia sexual colonial: los cuerpos como territorios y los cuerpos-otros.
	El análisis de la colonialidad a nivel local y regional: territorialidad, identidades hegemónicas y subalternizadas, la representación de los mapuches.
	La valorización de las memorias-otras, de las significaciones-otras en aquellas subjetividades que a nivel local y como efecto de la colonialidad quedaron relegadas.
	La interpretación crítica del colonialismo, el racismo y la violencia sexual colonial: los cuerpos como territorios y los cuerpos-otros.
	El análisis de la colonialidad a nivel local y regional: territorialidad, identidades hegemónicas y subalternizadas, la representación de los mapuches.
	4° año
	La comprensión de las problematizaciones antropológicas actuales: la etnografía como estudio de la correlación entre discursos y prácticas.
	El análisis de las genealogías culturales del evolucionismo: la matriz-dispositivo "civilización y barbarie" como construcción de discursos, territorios, políticas y sujetos.
	El reconocimiento de la racialización de las desigualdades para comprender la existencia pueblos pre-existentes, migrantes, refugiados, "cabecitas negras", "villeros", etc.
	La problematización de lo cotidiano como objeto de conocimiento a partir del trabajo de campo y la territorialización del cuerpo: el cruce entre biografías personales, memoria oral, narrativas colectivas y discursos hegemónicos.
	La comprensión de la interculturalidad crítica como transformación de relaciones de poder: los "saberes-otros" de los pueblos pre-existentes y campesinos en correlación con sus organizaciones políticas y sus disputas territoriales, resistencias y demandas.
	La comprensión del kimun, raquizuan, inaduan, kamarikun, ñuque mapu, ngentuwun, newen y menuco para comprender la enunciación y ejercicio del mundo simbólico y político mapuche.
	Comunicación y Sociedad
4° año	
La apropiación de los debates acerca de la relación entre naturaleza y cultura en la constitución subjetiva.	
El análisis de la capacidad humana de construir el mundo desde lo simbólico.	
El análisis de los procesos de significación y la dimensión semiótica de los fenómenos socioculturales: los discursos como construcciones histórico-sociales entrelazadas en redes de significación.	
El análisis del concepto de comunicación, su historia y los elementos estructurantes de la misma para entenderla como producto histórico.	
La comprensión de la producción y distribución de bienes simbólicos en sociedades desiguales a partir de los mecanismos de construcción de legitimidad en la cultura.	
La comprensión de los desafíos de la Sociedad de la Información como productora de nuevas formas de interacción social, identidades y participación.	
La comprensión del impacto de los Medios Masivos de Comunicación en la reconfiguración de las prácticas socioculturales en su redefinición de público y lo privado.	
El análisis de los diferentes medios de comunicación: audiovisuales, gráficos, radiofónicos, multimediales, digitales y sus alcances sociales.	
El análisis de los efectos de sentido entre la realidad y la verdad y su configuración política ideológica.	
La comprensión del derecho a la información como fundamental en la construcción de la ciudadanía democrática.	
La construcción de actos comunicativos en diferentes soportes y modalidades, teniendo en cuenta intencionalidades y fases del proceso de construcción de mensajes.	
Problemáticas Sociales Contemporáneas	
5° año	
La comprensión de las matrices sociales y económicas desde donde se constituyen y configuran los estados nacionales latinoamericanos.	
El análisis de los distintos proyectos políticos durante el siglo XX.	
El reconocimiento de las características actuales de las democracias en América Latina.	
La reflexión sobre los desafíos, las oportunidades y tensiones de las Democracias latinoamericanas en el marco de los proyectos de integración regional, las prácticas de resistencia de diversos colectivos populares.	
Metodología y Proyecto de Investigación e Inserción Comunitaria	
5° año	
El reconocimiento de las nociones básicas sobre la investigación en Ciencias Sociales, como práctica social anclada en un contexto socio histórico.	
La comprensión de la investigación en Ciencias Sociales como proceso creativo y abierto, basado en la problematización de lo social y en la construcción de un corpus empírico y un corpus teórico interrelacionados.	
La reflexión sobre la complejidad de las configuraciones sociales, considerando las potencialidades y limitaciones de los aportes de los diferentes paradigmas de las Ciencias Sociales y la crítica decolonial al conocimiento científico desde la revalorización de los saberes-Otros.	
El análisis y el reconocimiento de los abordajes metodológicos cuantitativos y cualitativos, las formas en que se interrelacionan y la potencialidad de su articulación.	
La identificación y el manejo de distintas estrategias y técnicas para recolectar datos, como la encuesta, la observación y distintos tipos de entrevistas.	

CUADRO 10: Núcleos Problemáticos para el Área Ciencias Sociales, Política y Económica de la ESO Neuquina.

Núcleos Problemáticos del Área		
<p>Las lógicas de poder y saber en las sociedades disputan en los territorios, el control sobre los bienes comunes, las sexualidades y sus productos, los trabajos y sus productos, y la subjetividad social, produciendo relaciones de dominación y explotación como génesis de la crisis civilizatoria.</p> <p>La Colonialidad del poder, el ser y el saber interviene estructuralmente la biodiversidad, las relaciones sociales, las sexualidades, los ámbitos de producción del conocimiento, el trabajo y las estructuras de poder. Este proceso excluye de la dimensión del mundo de lo validado a los conocimientos que no se circunscriben a la lógica científica inferiorizando la potencia creativa de los saberes y prácticas sociales otros.</p> <p>La imposición de las relaciones capitalistas, heteropatriarcales y racistas en el sistema-mundo, su inscripción en Abya Yala y en el sur epistémico y la normatividad que de ellas derivan, han construido sentidos culturales donde la-s diferencia-s son objeto de opresión.</p> <p>Las y los sujetos subalternizados problematizan lo naturalizado y construyen, desde sus resistencias y luchas, la posibilidad de buenos vivires en torno al reconocimiento de las otredades interseccionadas, visibilizándola multiplicidad de conocimientos y construcciones colectivas que buscan resolver las problemáticas sociales, territoriales, ambientales, políticas y económicas, empoderando subjetividad-es y comunidades en horizontes emancipadores.</p>		
Nudos Disciplinarios	Geografía	El espacio geográfico como proceso, surge de la imbricación dinámica y mutuamente constituyente entre las relaciones sociales y la naturaleza historizada. Los espacios simbólicamente estructurados y políticamente construidos por un determinado grupo humano conforman los territorios.
		La idea dominante de progreso, de carácter eurocéntrico, oculta las desigualdades socioespaciales. Distintas miradas pluriversales, que incluyen otros saberes y conceptualizaciones acerca de los bienes comunes y satisfacción de las necesidades, permiten cuestionar las categorías de "desarrollo/subdesarrollo".
		Las representaciones y proyecciones cartográficas son productos históricos, culturales y políticos. Como tales, reproducen tramas de poder y cumplen una función ideológica, naturalizando las desigualdades del orden mundial establecido.
		Las relaciones capitalistas heteropatriarcales, raciales y de clase imponen formas de apropiación y configuración de territorios. Su estructura de control y opresión atraviesa a los grupos humanos y sus trayectorias.
		La triada Estado-nación-territorio se presenta como única manera de concebir los países. Su conformación oculta prácticas genocidas, epistemicidas, ecocidas y la opresión de los diversos pueblos y territorialidades subyacentes que no se ajustan a los límites impuestos, generando resistencias y luchas.
		Los problemas ambientales son conflictos sociales por el deterioro y la apropiación diferencial de los bienes comunes, que inician con la acumulación originaria y la destrucción de la biodiversidad. Los movimientos sociales expresan las resistencias, en la dinámica local-global, a la acumulación por desposesión.
	Economía	Los satisfactores de las necesidades humanas son modos de ser, estar, hacer y tener que producen y reproducen la vida; la selección de los mismos en una sociedad -y en una cultura- está atravesada por el ejercicio del saber-poder, es histórica, y un elemento central en la construcción de identidad-es.
		El objetivo de la-s economía-s es generar buenos vivires para toda la sociedad y la responsabilidad de construir condiciones de posibilidad de ese bien-estar, es colectiva e implica sostener los sistemas de la biodiversidad con criterios de Justicia ambiental e intergeneracional.
		El análisis de los diversos niveles de relaciones y prácticas económicas desde lo doméstico hasta lo global permite, en las escalas espacio territoriales, relacionar la vida cotidiana con las problemáticas y en situaciones socio-económicas del sistema-mundo.
		La problematización de las teorías económicas dominantes, y de la construcción y lectura de indicadores económicos e informaciones contables institucionalizadas que de ellas devienen permite desarrollar respuestas creativas y situadas al mal-estar social y a las problemáticas de la desigualdad, la contaminación, y la explotación generadas por la racionalización instrumental de las relaciones socio-económicas.
Construcción de Ciudadanías	El binarismo humano/subhumano a partir del género y color como constitutiva del ser y estar en el sistema capitalista-patriarcal-colonial y moderno	<p>Problemática de Trabajo.</p> <p>La imposición del binarismo Naturaleza/ cultura como reordenador del trabajo social en sus dimensiones económicas, políticas, simbólicas y culturales. En términos económicos del trabajo comunitario a la apropiación individual. Culturalmente del trabajo como satisfactor sociocultural al trabajo como expiación de dignidad y salvación. Políticamente del trabajo como construcción sociohistórica al trabajo naturalizado como condición de existencia. En términos simbólicos del trabajo como parte constitutiva de la concepción cultural de naturaleza al trabajo como dominio de la naturaleza.</p> <p>Problemática ecológica</p> <p>La imposición del binarismo civilización/barbarie como producto de la separación entre el desarrollo tecnológico/la ética/lucro privado y sus efectos predatorios de la naturaleza</p>
	Procesos sociales de resistencia y prefiguración de nuevas relaciones sociales ecológicas, de género y trabajo, análisis de manera transversal, contrahegemónica y sus implicancias emancipatorias.	
Filosofía	El sujeto cartesiano y su devenir puro y transcendental en la Modernidad en contraposición a una ontología del sujeto anclado al territorio que habita, en clave decolonial.	
	La ética en su relación con la política en el sistema-mundo, los principios morales y los sentidos culturales que se desprenden de la filosofía liberal y la cultura patriarcal. El antagonismo, el agón y el conflicto en relación a lo político. Hegemonía y consenso, elementos a considerar en los sistemas ético-político.	
Historia	Las configuraciones del saber y los discursos del poder están en estrecha imbricación. Las resistencias a los ordenamientos epistemológicos emergen desde las teorías críticas y los pensamientos decoloniales poniendo en evidencia la imposición de la direccionalidad del saber. Se manifiestan en su carácter complejo, pluriversal y colectivo entretejiendo redes.	
	Las historias, los tiempos y los espacios en las formas de ser y estar constitutivas de la condición humana en territorios-espacios-tiempos diversos. La apropiación de las formas de ser y estar como condición para la división social, racial y sexual del trabajo y como complejo de categorías analíticas y relacionales para la problematización e intervención sobre ellas.	
	El proceso de humanización y primeros pueblos de acuerdo a su organización social, económica, cultural y simbólica y el paso de sociedades igualitarias a la imposición de relaciones sexuales, raciales y sociales desiguales y la conformación estructural de vínculos patriarcales.	
<p>Los diversos modos de producción que imponen relaciones de explotación y dominación sobre cuerpos y territorios y determinan las concepciones de tiempo y espacio de la sociedad.</p> <p>La conquista, saqueo y apropiación de América como fundación ontológica del sistema capitalista-patriarcal-colonial y moderno y la centralidad europea en el mismo. La modernidad europea como proyecto universal de existencia y ciencia y la colonización como proceso</p>		

Problemáticas del Conocimiento Social	5 <sup>o</sup> año	La comprensión de la importancia de la triangulación, codificación y análisis de los datos recolectados a partir de las técnicas seleccionadas.
		El conocimiento de normas propias del lenguaje científico para el armado de la investigación y la socialización del producto.
		El análisis de problemáticas sociales en la localidad, reconociendo principales indicadores, delimitación temporal y espacial y sectores o grupos involucrados
		El reconocimiento de la institución educativa en sus posibilidades y en articulación con otras instituciones.
		La reflexión sobre la construcción de saberes en un marco comunitario y sobre la necesidad de valorar los saberes de los actores locales, comprendiendo la necesidad de intervenir en la comunidad como integrantes de la misma.
		La elaboración de un plan de trabajo donde se establezcan los objetivos del proyecto, se analice su viabilidad, se visualicen los destinatarios directos e indirectos, se busquen e identifiquen fuentes de información, se diseñen dispositivos para producir datos y se seleccionen las actividades, los recursos y el tiempo que demandará su realización.
		La producción de mecanismos de comunicación del proyecto, sus alcances y resultados, utilizando diferentes soportes y medios y entendiendo esta actividad como una faceta inherente al proyecto.
	El reconocimiento de los saberes como articulaciones discursivas entre lo que se dice y lo que se ve, entre lo que se puede y no se puede enunciar, entre decibilidad y visibilidad.	
	El reconocimiento de las pretensiones de universalidad, objetividad y neutralidad del conocimiento social como principales instrumentos de naturalización de las jerarquizaciones propias de la sociedad capitalista	
	La reflexión acerca del surgimiento de las ciencias sociales y humanas en contextos de instituciones de encierro y de relaciones coloniales en el mundo moderno/capitalista/colonial/patriarcal de la modernidad como dispositivos de construcción de sujetos modernos disciplinados	
	El reconocimiento de las condiciones sociales de construcción de conocimiento, la división internacional del trabajo científico y la valoración del conocimiento como bien público y no como bien de mercado.	
	La problematización acerca del nosotros desde el cual se conoce o que hace que cierta cuestión se convierta en un problema, reflejada en disputas epistemológicas entre objetivistas y relativistas, entre universalistas y particularistas, en las discusiones acerca de la demarcación entre ciencia e ideología, entre neutralidad informativa del lenguaje y uso de la retórica en la argumentación	
	La problematización acerca de si existe o no un exterior pre-discursivo y si hay un límite a la constructividad, en las discusiones entre posturas esencialistas vs. Constructivistas.	
	La valorización de los posicionamientos filosóficos y políticos presentes en diferentes expresiones del pensamiento patagónico, argentino y latinoamericano, desde una perspectiva histórica y situada.	

Fuente: DC – ESRN, 2017. Elaboración Propia

Como puede apreciarse, los contenidos sugeridos en ambos DC se fundan en perspectivas y epistemologías actuales, renovadas y críticas a un pensamiento eurocéntrico. En general no responden a un ordenador temporal clásico de periodización y de ubicación espacial. Se presentan como temas, ejes de saberes y núcleos problemáticos con una impronta local-nacional-regional de los s. XX y XIX. Para la ESRN se entrevistó una persistencia de ciertas periodizaciones y espacialidades tradicionales, recuperadas de construcciones curriculares previas, conjugadas con miradas críticas, perspectivas decoloniales y abordaje interdisciplinar. Para el caso de la ESO Neuquina, cada núcleo problemático del área va acompañado de una idea básica y en el caso de los nudos disciplinares por un listado de temas/contenidos que se conjugan entre idea básica, temas, conceptos, definiciones. Se advierte una indistinción entre idea básica y problema y entre unidades didácticas y otras modalidades de organización de núcleos de sentidos, atendiendo a definiciones o recortes específicos<sup>21</sup>. Concretamente, compartimos la idea de que un problema refiere a una situación, fenómeno o proceso de la dinámica de la realidad social y que, en el campo de la enseñanza, presupone organizar los contenidos que contribuyan a desandarlos, tensionarlos, desnaturalizarlos y para ello la pedagogía de la pregunta es una estrategia potente.

La interdisciplinariedad, como se evidenció en las propuestas analizadas, es una perspectiva adoptada por ambos diseños. En el caso de la ESRN se plantea que

*Los abordajes en las distintas áreas tendrán un aspecto disciplinar, multidisciplinar e interdisciplinar; lo cual, obliga a salir del individualismo metodológico, al transformarse el tiempo escolar en un espacio de encuentro y construcción de propuestas pedagógicas que implican el trabajo colaborativo y la elaboración de proyectos de enseñanza y de aprendizaje en forma conjunta, en cada área y en inter-área. Por ejemplo, las actividades que se ofrezcan a los estudiantes deberán promover aprendizajes combinando unidades curriculares. Así, los estudiantes, construirán sus conocimientos desde una educación integral y no fragmentada. (DC - ESRN, 2017, p. 45)*

Para ambos casos, las orientaciones de contenido requieren desmontar prácticas para construir, individual y colectivamente, nuevas racionalidades, nuevos modos interpretativos y explicativos de una importante complejidad de los procesos que se proponen para la enseñanza y el aprendizaje. Entendemos que la perspectiva de los currículos, como mencionamos en páginas anteriores, es básicamente orientadora; y esto es un punto importante porque habilita a que el profesorado tome sus propias decisiones en el marco de construcciones metodológicas casuísticas y situadas, tal como se plantea en las orientaciones didácticas esbozadas en los documentos. Si bien este aspecto es claro, en torno a las decisiones del profesorado, no podemos dejar de destacar que, en muchos casos, los contenidos sugeridos no tienen una relación directa con las finalidades que se persiguen. Esta ambigüedad puede presentarse como inoportunas para el trabajo con problemas sociales, para el aborgaje interdisciplinar de los mismos y la construcción de otras temporalidades y territorialidad que permitan la comprensión de s. XXI. Finalidades y contenidos requieren de articulaciones coherentes con las perspectivas teoricas actuales que han sido objeto de argumentaciones en los diseños, un desafío para continuar trabajando.

#### **4. Algunas consideraciones para profundizar el análisis de las propuestas curriculares.**

Hemos realizado una descripción y análisis de las propuestas educativas de dos provincias de la norpatagonia Argentina. Se trata de construcciones curriculares con una densidad epistemológica que amerita detenerse en los principios teóricos y metodológicos, que han orientado su elaboración, para realizar un estudio más profundo. Nuestra intención ha sido realizar una primera aproximación a los DC desde las tres preguntas iniciales, para nada esto agota la complejidad de los documentos.

La Nueva Escuela Rionegrina y Neuquina que se dibuja a partir de los diseños curriculares analizados, en concordancia con los principios políticos, pedagógicos y educativos enunciados en la LEN del año 2006, abogan por una formación de ciudadanías que tengan como horizonte, construir más y mejor democracia, atendiendo a la complejidad, la diversidad y el vertiginoso escenario epocal. En este sentido, el primer paso está esbozado, habrá que profundizar en políticas públicas que contribuyan a edificar las estructuras escolares y las condiciones de enseñanza y aprendizaje que aún faltan.

Como anticipáramos, el cambio de curriculum no implica un cambio de prácticas. No es ni mecánico ni lineal el proceso, se requiere de formación permanente y de acompañamiento a quienes llevarán a la práctica el curriculum<sup>22</sup> y de atender, fundamentalmente, a las y los destinatarios de la propuesta educativa. Articular, negociar y tensionar subjetividades, representaciones y perspectivas es un desafío para un trabajo que se presenta colaborativo y esto no es tan sencillo como se enuncia, requiere de tiempos y espacios en los que se pueda compartir experiencias y saberes. Si el horizonte es la mera aplicación del currículo, encontraremos la primera y gran dificultad.

Las propuestas, además, implican un nuevo emplazamiento en la perspectiva del aprendizaje y de la enseñanza. Considerar los modos en que las y los jóvenes se relacionan con el conocimiento requiere construir una nueva epistemología de la enseñanza. Desplazarse de posturas rígidas hacia un diálogo sobre los problemas que acontecen en el mundo actual para construir significados y sentidos que permitan actuar con argumentos en las decisiones colectivas. Los procedimientos y lógicas disciplinares son importante, pero no suficientes. Hay que promover estrategias que nos vinculen con el conocimiento histórico y social desde la pregunta, la empatía, la simulación y, fundamentalmente, desde las producciones y modalidades (con nuevos lenguajes, dispositivos y formatos digitales) de comunicación de lo aprendido de manera colectiva y colaborativamente. Ejercicio importante para construir esas otras narrativas inclusivas y plurales sobre la base de las experiencias humanas.

Las finalidades, en el área de las Ciencias Sociales y Humanidades, recogen las aspiraciones de una perspectiva crítica de la realidad social y del conocimiento producido. Habrá que discutir

la relación de las finalidades con el contenido, de manera que no se presenten confusa en la consecución de las mismas.

Se promueve la construcción de un área de conocimiento escolar que tienda al indisciplina, cuestión que requiere de un profundo trabajo y diálogo entre el profesorado y las instituciones formativas. En un mundo de incertidumbre y cambios poco asimilados, uno se aferra a lo que conoce y la formación inicial del profesorado - mayoritariamente- es disciplinar, enseñamos lo que sabemos. En este sentido las finalidades inter, multi o transdisciplinar pueden presentarse como un obstáculo irremediable entre el profesorado. En el ejercicio de indisciplina se juegan sentidos, cosmovisiones, valores, perspectivas que desnudan y sensibilizan personas y prácticas<sup>23</sup>; por ello se requiere de un trabajo que esté abierto a la pluralidad y al tiempo necesario de las comunidades educativas particulares. Quizás, un ejercicio productivo sea reflexionar entorno a problemas sociales relevantes y candentes, en el que las preguntas (no respuestas ya dadas), nos permitan volver a nuestras disciplinas con otras preocupaciones, con otras preguntas y con la idea de pensar en respuestas posibles e incompletas, porque este método es un camino viable para la producción de conocimiento colectivo con una mirada interdisciplinar al problema.

La perspectiva de la complejidad atraviesa las fundamentaciones de los Diseños Curriculares. También la encontramos en el modo de enunciar los contenidos propuestos, sin embargo, debemos admitir una preocupación: que la persistencia de la fragmentación de un problema, sea pasado como presente, a partir del abordaje de dimensiones aisladas (económicas, sociales, políticas, culturales, etc.), no siga siendo una dificultad para comprender holísticamente el problema. Entendemos que el abordaje en la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanas, desde la perspectiva de la complejidad, es tender puentes para articular conocimientos, experiencias, sentidos y significaciones. En este aspecto, menos es más. Es decir, identificar problemas concretos contribuye a desandar la complejidad constitutiva del mismo.

Es importante, que a partir de las propuestas curriculares, el profesorado defina con más precisión qué enseñar de todo lo que se promueve en cada Eje/Tema/Saberes/Núcleos Problemáticos, de manera que no prime una lógica de seguir detrás de un extenso listado de contenidos, cuestión que sería inalcanzable en un ciclo lectivo. Llegado a este punto, es importante construir el ¿Cómo? de la didáctica; no como receta, sino como un problema epistemológico y metodológico: de cómo pasar del tema al problema, de las técnicas a las estrategias, del ejercicio de aplicación reproductora a la producción explicativa, de las respuestas a las preguntas y del relato construido a las narrativas de las experiencias, con densidad temporal, situadas.

Finalmente -a modo de recuperar estas experiencias de construcciones curriculares para una escuela del s. XXI-, pensamos que los Diseños Curriculares son una posibilidad viable y el horizonte de los cambios en la enseñanza para aprendizajes significativos para la vida, radica en comprender que la propuesta es solo eso: una propuesta, que se puede reconstruir en el marco de los contextos y realidades institucionales, los intereses y preocupaciones del estudiantado, del profesorado y de la comunidad en la que está inserta. También, nos parece oportuno cerrar con una cita de Immanuel Wallerstein que, de alguna manera, recupera el sentido de todo este escrito. Dice:

*No podemos conocer el presente, no podemos conocer el pasado, no podemos conocer el futuro. ¿Qué lugar nos queda, entonces? Más específicamente, ¿qué lugar les corresponde a las ciencias sociales, que supuestamente se dedican a explicar la realidad social? Les corresponde una posición muy difícil, diría yo. Pero no sin recursos, sin embargo. Si consideramos la incertidumbre como la piedra angular para construir nuestros sistemas de saber, quizá podamos construir concepciones de la realidad que, aunque sean por naturales aproximativas y nunca deterministas, serían herramientas heurísticas útiles para analizar las alternativas históricas que nos ofrece el presente en el que vivimos (Wallerstein; 2005, p.12)*

## Bibliografía.

- Aróstegui, J. (2010). Ver bien la propia época (Nuevas reflexiones sobre el presente como historia). Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Sociohistórica, Cuadernos del CISH 9/10
- Bauman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. España: Ed. Gedisa.
- Benejam, P. (2015). *¿Qué educación queremos?* Barcelona: Colección Rosa Sensat, Octaedro.
- Connell, R. W. (1997). Escuela y justicia social. Madrid, Morata.
- Cucuzza, R. (1985). El Sistema Educativo Argentino. Aportes para la discusión sobre su origen y primeras tentativas de reforma. En R. Cucuzza (et alt). *El Sistema Educativo Argentino. Antecedentes, formación y crisis*. Buenos Aires: Ed. Cartago.
- Davini, M. (1995). *La formación docente en cuestión*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, Gloria (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En AAVV: *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la Igualdad*. Argentina: Siglo XXI Editores – CLACSO.
- Gimeno Sacristán, J. (comp.) (2006). *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Morata.
- Hobsbawm, E. J. (1998). *Historia del Siglo XX*. Buenos Aires: Crítica.
- Jara M. A. (2008). Los valores democráticos. Coordenadas para la enseñanza de la historia reciente/presente. Reseñas de Enseñanza de la Historia. Córdoba: Alejandría, (6) 119-145.
- Jara, M. A. (2020). El enfoque interdisciplinar en la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanas. Reflexiones epistemológicas y metodológicas. En Revista Clío & Asociados. La Historia enseñada. N°30 Universidad Nacional del Litoral - Universidad Nacional de La Plata. Ediciones UNL-FaHCE, UNLP. Santa Fe. pp. 75-89.
- Jara, M. A. y Funes, A. G. (2018). ¿Qué ciudadanía? Orientaciones normativas y curriculares en Argentina”; *Enseñanza en Re-Vista*. Número especial. V. 25, 2018, 917-936, <http://dx.doi.org/10.14393ER-v25n3e2018-5>
- Jara, M. A. y Santisteban, A. (2018). Los retos de futuro en la enseñanza de las ciencias sociales, la historia y la geografía. En M. A. Jara & A. Santisteban (Coords.), *Contribuciones de Joan Pagés al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*. Cipolletti: Ed. FACE, Universidad Nacional del Comahue.
- Kaufmann, C. & Doval, D. (1997). Una pedagogía de la renuncia. El perennialismo en Argentina (1976 - 1982). En Cuadernos de la Facultad de Ciencias de la Educación. Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Kaufmann, C. (Ed.) (2018). *Estudios sobre historia y política de la educación Argentina reciente (1960-2000)*. España: Ed. FahrenHouse, Colección Ágora, n°7.
- Plá, S. & Rodríguez Ávila, S. (Coords.) (2017). *Saberes sociales para la justicia: educación y escuela en América Latina*. Bogotá: Ed. La carreta, Universidad Pedagógica Nacional.
- Quijano, A. (2014). *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO
- Santisteban, A. (2011). Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales. En AA.VV. *Didáctica del Conocimiento del medio Social y Cultural en la Educación Primaria*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Siede, I. (2007). “La función política de la escuela en busca de un espacio en el currículum”, En G. Schujman & I. Siede (Comp.). *Ciudadanía para armar, Aportes para la formación ética y política*. Buenos Aires: Aique.
- Wallerstein, I. (2004). *Las incertidumbres del saber*. Barcelona: Gedisa.

## Fuentes.

Consejo Provincial de Educación. Provincia de Neuquén. Diseño Curricular Jurisdiccional. Escuela Secundaria Orientada, 2018  
 Ley N° 26.206 de Educación Nacional (LEN) del año 2006.  
 Ley Orgánica de Educación N° 2945 de la Provincia del Neuquén, del año 2014.  
 Ley Orgánica de Educación N° 4819 de la Provincia de Río Negro, del año 2012.  
 Ministerio de Educación y Derechos Humanos. Gobierno de Río Negro. Diseño Curricular. Versión 1.0. Escuela Secundaria Río Negro (ESRN).

---

## Notas.

<sup>1</sup> El presente escrito recupera notas distintivas, datos e información de investigaciones que hemos desarrollado en la Universidad Nacional del Comahue (UNCo.) en la Nord Patagonia Argentina. Pesquisa que han tenido como objetivo conocer, analizar y comprender lo que sucede en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de las ciencias sociales, la historia y la geografía, en escuelas públicas de la región. Para este trabajo, recuperamos las dos últimas (2013-2016 y 2017-2020), para describir y analizar una de las dimensiones del problema de nuestras investigaciones en el marco de las políticas educativas: el curriculum de Ciencias Sociales e Historia. Todas las investigaciones han sido financiadas por la UNCo.

<sup>2</sup>Referimos a la acepción más general, y formal, que tiene por finalidad contribuir a la formación integral de las personas (intelectuales, afectivas y valorativa) atendiendo a los contextos culturales, políticos y sociales específicos y no a la mera transmisión de conocimientos.

<sup>3</sup>En otro escrito, con Graciela Funes (Jara y Funes, 2018), hemos analizado las orientaciones normativas y curriculares en Argentina. Hemos tomado las dos Leyes de Educación sancionadas en democracia, analizado los currículos e identificado ¿Qué Ciudadanía? se piensa y promueve desde la Educación en nuestro país.

<sup>4</sup>La organización de la jornada escolar queda sujeta a las decisiones que tome cada institución. La hora cátedra destinada a cada espacio curricular pasa de 40 a 60 minutos y el tiempo destinado al descanso o esparcimiento se eleva a 20 minutos diarios.

<sup>5</sup>Con esta nueva modalidad “Los cargos docentes tendrán una asignación horaria de 25,16 o 9 horas reloj. Cada cargo tiene asignadas 2 horas de trabajo institucional. El resto de las horas será destinado a tareas de enseñanza en las unidades curriculares de cada área de conocimiento, tutorías, coordinación de área, Espacio interdisciplinar matemática/lengua, proyectos, espacios paralelos de recuperación/complementación de saberes, acompañamiento a las trayectorias de estudiantes en lineamientos de inclusión, seguimiento de trayectorias especiales, entre otros” (DC - ESRN, 2017, p. 43).

<sup>6</sup>La carga horaria asignada a cada espacio de formación (asignaturas/disciplinas y talleres) es de una hora reloj (60 minutos) semanales para historia y geografía, de una hora y media para los talleres del 1° y 2° cuatrimestre y de dos horas reloj para los talleres del 3° y 4° cuatrimestre, totalizando veinte horas reloj semanales de formación específica en el área de Educación en Ciencias Sociales y Humanas. Aproximadamente cuatro horas reloj más que en la estructura escolar anterior en la que solo se dictaban las asignaturas de historia, geografía y educación cívica en los dos primeros años.

<sup>7</sup>Para el caso de Historia y Geografía la carga horaria en el tercer año es de una hora y media por semana y para el cuarto año una hora reloj semanal. El Espacio Interdisciplinar tiene una carga horaria semanal de una hora reloj, para el tercer y cuarto año, y se incrementa a dos horas y medias semanales para el quinto y último año de la ESRN.

<sup>8</sup>Las orientaciones son la especificidad en la formación que asume cada escuela. En algunos casos hay escuelas que ofrecen más de una orientación.

<sup>9</sup>La carga horaria de cada Unidad Curricular es de tres horas reloj semanal para cuatro espacios de formación y de cinco horas reloj semanal para Metodología y Proyectos de Investigación e Inserción Comunitaria. Todos son nuevos espacios creados para la Orientación.

<sup>10</sup>Para el caso de la Provincia de Neuquén se define mantener en las escuelas de modalidad Jóvenes y Adultos las duraciones de tres y cuatro años.

<sup>11</sup>En el caso del sistema Educativo de la Provincia de Neuquén, las dos modalidades más extendidas en el ámbito provincial son los Centros Provincial de Enseñanza Media (CPEM) y las Escuelas Provincial de Educación Técnica (EPET). A partir de la implementación de la nueva estructura y organización escolar la denominación será de Escuela Secundaria Orientada (ESO) y de Escuela Secundaria Técnico Profesional (ESTP), atendiendo a las tradiciones formativas de las históricas orientaciones y modalidades y ante las dificultades que implica compatibilizar más de 109 planes de estudios vigentes de tres, cuatro o cinco años de duración según sea la modalidad para Jóvenes y Adultos.

<sup>12</sup>Al momento del escrito de este trabajo, sólo se encuentra aprobado (Resolución. 1463/18) para su implementación, el Diseño Curricular correspondiente al CBC. El Diseño Curricular del CSO, si bien se ha finalizado aún no tiene la

aprobación del Consejo Provincial de Educación, por lo que nos detendremos en la caracterización del Mapa Curricular del CBC, que comenzará a implementarse durante el año 2021.

<sup>13</sup>El EPA de Ciencias Sociales en el CBC de la ESO se organiza en espacios compartidos entre: Construcción Ciudadana e Historia y Geografía y Economía. La carga horaria semanal para el primer y segundo año, es de cuatro horas reloj distribuida de la siguiente manera: dos horas para el EPA, una hora por disciplina y una hora destinada a un espacio de articulación entre docentes. En el tercer año el área conserva la carga horaria semanal, pero en el caso de historia y de Construcción Ciudadana solo se contempla el trabajo en duplas en el EPA, de tres horas semanales y una hora de articulación entre docente. Geografía y Economía conservan la distribución asignada en el primer y segundo año. Para el resto de las modalidades de la nueva Escuela Neuquina, en el área, se producen otras combinaciones entre asignaturas para el EPA y con cargas horarias no muy distintas.

<sup>14</sup>El diseño curricular para la Escuela Secundaria Río Negro (ESRN) fue aprobado en el año 2017 y es el resultado de versiones mejoradas y actualizadas que se fueron construyendo desde el año 1986. Río Negro, a diferencia de Neuquén, cuenta con una experiencia de reformas periódicas desde la recuperación de la democracia. El Diseño Curricular Jurisdiccional de la Provincia de Neuquén, aprobado en el año 2018, es considerado como un hecho político y pedagógico de carácter histórico dado que la provincia no contaba con un Diseño Curricular de alcance provincial, al momento de la construcción curricular contaban con 109 planes de estudios que reflejaban una fragmentación generalizada y una focalización excluyente según las orientaciones y modalidades a lo largo y ancho del territorio provincial. Ambos documentos curriculares se encuentran en el sitio web de cada Consejo Provincial de Educación.

<sup>15</sup>Se trata de perspectivas epistemológicas y metodológicas críticas, actuales e innovadoras, en el debate del conocimiento que, dado los objetivos de este trabajo solo enunciaremos, pero que se verán reflejadas en las finalidades y contenidos sugeridos. Entre otras, las perspectivas de género, la interculturalidad, los Derechos Humanos y el pensamiento Decolonial son las perspectivas teóricas de los fundamentos.

<sup>16</sup>Solo haremos referencia a algunas enunciaciones generales que, a nuestro criterio, son representativas en cada diseño curricular, porque comparten gran parte de los principios epistemológicos, filosóficos y políticos para definir el perfil del área. Sí, luego, distinguiremos por espacios disciplinares. Aclaramos que, en ambos casos, las finalidades se enuncian como propósitos.

<sup>17</sup>Es importante aclarar que, dada la enunciación de las finalidades planteadas en ambos diseños curriculares, no se ajustan en estricto rigor al modelo propuesto por Santisteban (2011), de hecho, algunas se articulan y se podrían incluir en otras. Las finalidades que no se incorporan en el cuadro, indica que no se han podido definir con claridad y la idea no es forzar el modelo, sino presentar aspectos generales de las enunciaciones.

<sup>18</sup>En este caso nos referimos a Historia, Geografía, Política y Ciudadanía, Filosofía y Economía.

<sup>19</sup>Cada eje estructurante de saberes connota, en su enunciación, una finalidad relacionada a una o más dimensión del proceso y de las acciones de aprendizaje que se promueven. Por cuestiones de espacio solo haré referencia al que refiere al contenido/tema.

<sup>20</sup>Las disciplinas del Área Educación en Ciencias Sociales y Humanidades, propuestas en la estructura escolar de la ESRN, incorpora Talleres interdisciplinares como espacios de articulación de saberes en torno a diversos temas. Se trata de espacios interesantes para la construcción de aprendizajes que aporten a la formación de subjetividades y generar producciones entorno a las temáticas propuestas. En este caso, por cuestiones de espacio, no presentaré los temas propuestos para los talleres.

<sup>21</sup>Quizás una de las dificultades de las indistinciones encontradas, a partir del análisis de los contenidos, se deba a la escasa referencia a las producciones de las didácticas específicas, que en nuestro país cuentan con una importante trayectoria en la producción de conocimiento específico.

<sup>22</sup>En este punto no puedo dejar de señalar que ambos curriculum, escasamente, recuperan las investigaciones que se producen en la región, sean las provenientes de la Universidad como las de los Institutos de Formación Docente. Lo que se investiga, evidentemente, poco impacto y alcance tiene para pensar en la educación, la enseñanza, el aprendizaje y sus problemas en contextos específicos. Es urgente y necesario dialogar con el conocimiento producido situadamente, porque tiene mucho para aportar a la mejora de las prácticas pedagógicas y didácticas.

<sup>23</sup> Sobre indisciplinaarse para un trabajo interdisciplinar ha sido abordado en un artículo publicado en el número 30 de esta misma revista.