

**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE.**

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.**

**CARRERA DE POSGRADO: ESPECIALIZACIÓN EN DIDÁCTICA DE  
LAS CIENCIAS SOCIALES.MENCIÓN EN HISTORIA.**

**TRABAJO INTEGRADOR FINAL: “Una propuesta de  
enseñanza de la Historia de América Latina en la escuela  
media.”**



**Autora: Ma. Virginia Mazzón.**

**Directora: Dra. Graciela Funes.**

## **Índice.**

### **Introducción.**

Presentación de la autora.....	5
Justificación de la problemática.....	5
Aspectos de innovación y relevancia para la práctica de la enseñanza.....	7

### **1° Parte. Contexto de la práctica específica.**

**Capítulo 1.** El C.P.E.M N°29, escuela media a la que se dirige la propuesta...9

**Capítulo 2.** El sistema educativo neuquino. Características generales.....11

### **2° Parte. Fundamentos teóricos metodológicos.**

**Capítulo 3.** Lineamientos de didáctica general y didáctica específica.....16

**Capítulo 4.** Las asignaturas escolares y el código disciplinar de la Historia...18

**Capítulo 5.** La clase como actividad situada..... 20

**Capítulo 6.** La enseñanza de la asignatura Historia..... 23

a- El currículum.....23

b- Las finalidades.....24

c- El posicionamiento político ideológico.....26

d- La transposición didáctica.....27

**Capítulo 7** Enseñar problematizando el presente.....29

a- Derribando muros disciplinarios.....32

b- La didáctica del extrañamiento.....33

c- La historia reciente presente.....34

d- La perspectiva de la indeterminación.....35

**Capítulo 8.** El aprendizaje de la asignatura Historia..... 37

**Capítulo 9.** Recursos didácticos. Los materiales para la enseñanza.....44

**3° Parte. Desarrollo del proyecto. Una propuesta de enseñanza de la Historia de América latina en la escuela media. Fundamentos teóricos y puesta en práctica.**

<b><u>Capítulo 10.</u></b> El contexto internacional.....	47
<b><u>Capítulo 11.</u></b> El siglo XX latinoamericano.....	53
a- El capitalismo Oligárquico (1870 – 1920/30).....	54
b- La matriz estado céntrica.(1920/30 – 1970/80).....	57
c- La desestatización. (1970/80 – 1990/2000).....	63
<b><u>Capítulo 12.</u></b> Implementación de la propuesta.....	66
a- Planificación anual.....	66
b- Secuencias didácticas: Materiales de trabajo y actividades.....	71
<b><u>A modo de conclusión.</u></b> .....	84
<b><u>Bibliografía.</u></b> .....	85



## **Introducción**

### **Presentación de la autora.**

Profesora en Historia, egresada Universidad Nacional del Litoral, me desempeño como docente de escuelas medias en la ciudad de Neuquén dictando las asignaturas de Historia y Educación Cívica, con una antigüedad de 10 años. Actualmente, ocupo el cargo de Vicedirectora del C.P.E.M N°29. Junto a las tareas y funciones pertinentes al rol, coordino, en conjunto con las jefas del área, los departamentos de Ciencias Sociales (Historia y Educación Cívica y Geografía.)

En este período de ejercicio de la docencia, las condiciones laborales me han impuesto el paso por varias instituciones, complejizando la conformación de un sentido de pertenencia y del trabajo en equipo. En este contexto, se torna complejo reflexionar sobre prácticas individuales y colectivas.

De acuerdo con Pagés (1997), Funes (2012), Bordieu (1987) y Tenti Fanfani (2007), entre otros no es posible generar cambios en las aulas sino reflexionamos sobre nuestras propias prácticas. A partir de éstas, el objetivo de este trabajo es generar una propuesta de enseñanza innovadora que genere cambios en mi quehacer docente.

### **Justificación de la problemática.**

Pensar la historia del siglo XX, en escenarios espaciales y temporales amplios como los procesos históricos en América Latina<sup>1</sup>, plantea un gran desafío a la hora de proponer nuevos contenidos o ejes posibles desde parámetros diferentes a los usuales en las escuelas medias. Para ello es necesario pensar en plural todos los aspectos de una sociedad en un tiempo determinado para entender su especificidad.

Enseñar América Latina sin recurrir a categorías analíticas desarrolladas desde una postura eurocéntrica, implica un gran desafío. Al dictar la cátedra de Historia

---

<sup>1</sup> Este tema se trabajó en el Seminario de “Problemas de la Historia Latinoamericana y Argentina. Siglo XX” dictado por la Doctora Beatriz Gentile. (2013).

Latinoamericana de fines de siglo XIX y siglo XX<sup>2</sup> periodizo desde las categorías de *"largo siglo XIX"*; *"Corto siglo XX"* (Hobsbawm, 1994). *"Nuevo orden Colonial"* (Halperin Dongui, 1969; 2007). *"intervencionismo estadounidense"*, *"Estado liberal"*; *"Estado de Bienestar"* y *Estado Neoliberal"* y me siento muy cómoda desde esta selección teórica. Abordar los mismos contenidos desde otra periodización y otras categorías analíticas, me moviliza a realizar una profunda resignificación teórica y metodológica de mis prácticas docentes, complejizando este recorte temporal sin desconocer la existencia de metaconceptos tales como Estado, Mercado, Capitalismo y Democracia, preferenciando una mirada latinoamericanista. Esto supone, elaborar nuevos programas y nuevos materiales de trabajo.

El C.P.E.M N° 29, lugar al que se dirige esta propuesta, es receptor de jóvenes provenientes de familias de sectores medios y bajos, cuyo acceso a los medios de comunicación y redes sociales se potenció a partir de la entrega masiva de netbooks. Esta medida forma parte del programa estatal Conectar Igualdad.<sup>3</sup>

Vivimos en un mundo interconectado, donde las comunicaciones sobrepasan fronteras y los seres humanos acceden a todo lo que acontece con un solo clic. En palabras de Isabelino Siede *"atravesamos un proceso de mundialización cultural, por la cual cada tradición local ha entrado en confrontación, hibridación y mestizaje con prácticas sociales y valoraciones de otros horizontes"* (Siede,2007; 103), La implosión del tiempo de las comunicaciones hace pensar también en un fin de los límites territoriales, en palabras de Zygmund Bauman *"el fin de la geografía"* (Bauman,1999;20), refiriendo a la pérdida de importancia de las distancias y los límites en el mundo actual.

En este contexto, resulta de vital importancia las respuestas de la escuela a las nuevas generaciones ante un mundo complejo y cambiante, en especial, desde la enseñanza de la historia. Teresita Moreno (2002) afirma que es urgente

---

<sup>2</sup> Los contenidos de historia latinoamericana, se dictan, por "uso y costumbre" en 4° año, ya que no existe una currícula unificada en el nivel medio de la provincia.

<sup>3</sup> El Programa Conectar Igualdad fue creado en abril de 2010 a través del Decreto N° 459/10 firmado por la presidenta de la Nación, Cristina Fernández de Kirchner. Se trata de una política de Estado implementada en conjunto por Presidencia de la Nación, la Administración Nacional de Seguridad Social (ANSES), el Ministerio de Educación de la Nación, la Jefatura de Gabinete de Ministros y el Ministerio de Planificación Federal de Inversión Pública y Servicios.

garantizar a todos el acceso al mundo variado de la esfera cultural y la participación en las decisiones.

Para llevar adelante esta propuesta., es necesario entonces, reposicionarme analíticamente respecto a la conceptualización de las asignaturas escolares en las que me desempeño, desde la didáctica y la historiografía.

### **Aspectos de innovación y de relevancia para la práctica de la enseñanza.**

Me propongo abordar el espacio curricular de la asignatura historia<sup>4</sup> como *“un proceso dinámico, de práctica de la racionalidad en las aulas, que sirva para conocer, pero también para cuestionar, las organizaciones sociales y políticas, su estructura como sistema de libertades, las formas de distribución del poder, de repartición de responsabilidades y de exigencia de criterios para la justicia y la igualdad”* (Santisteban y Pagés, 2007; 3).

Por su parte, Siede (2007, 230) afirma que nuestra materia prima es el espacio público del aula, ya que las prácticas sociales son colectivas y recurrentes y factibles de ser analizadas ética y políticamente para incidir sobre ellas. En esta línea Sacristán sostiene que persona excluida puede sentirse interpelada a participar en la esfera pública *“sin cierta igualdad y justicia la ciudadanía es imposible porque el individuo marginado queda excluido socialmente, no tiene medios para serlo. Tampoco, es de suponer, tendrán mucho interés en un bien común del que ellos no forman parte”* (Sacristán, 2003; 22)

Esta propuesta de trabajo de América Latina en el aula es innovadora porque aborda el siglo XX con una periodización diferente, incorpora categorías de análisis y materiales de trabajo sustentados en propuestas intelectuales que no son los utilizados por los docentes que nos desempeñamos en el C.P.E.M N° 29.<sup>5</sup>

Este trabajo está organizado en tres partes. En la primera se exponen teóricamente las características generales del sistema educativo neuquino

---

<sup>4</sup> Esta idea fue desarrollada por Mazzón y Maldonado en el trabajo final del Seminario “Educación Ciudadana: su enseñanza”. Dictado por el Dr. Miguel Jara y la Mg. Teresita Moreno.

<sup>5</sup> En mi rol de jefa de Depto durante los años 2012 y 2013 y de coordinadora del área de Ciencias Sociales en el siguiente año, he accedido a la totalidad de planificaciones y programas presentados por los docentes desde esa fecha y hasta la actualidad. Asimismo, junto a la jefa del depto., redacté los programas de contenidos de estudiantes previos, libres y equivalentes.

desde un posicionamiento político y se describe a la escuela media que es destinataria de esta propuesta.

En la segunda se desarrollan los fundamentos teóricos y metodológicos que posibilitan la reflexión sobre mi práctica docente y desde ella, la elaboración de esta propuesta de trabajo. Cabe destacar que dicha reflexión abre una multiplicidad de dimensiones de análisis debido a la complejidad del proceso de enseñanza – aprendizaje. Multiplicidad de dimensiones y complejidad de la práctica docente, son dos de los principales aportes que esta carrera de posgrado me ha otorgado.

En la tercera parte, primero se exponen los postulados teóricos y se desarrollan históricamente el contexto internacional y luego el latinoamericano desde donde se abordará el siglo XX con unas categorías de análisis y una periodización innovadoras. Luego, se implementa la propuesta desde la planificación anual y las secuencias didácticas pensadas para que esta se lleve a cabo.

El reposicionamiento didáctico e historiográfico sobre la enseñanza de la historia de América Latina que he realizado durante la elaboración de este trabajo me permitió resignificarme como docente de Historia y Educación Cívica. Dicho reposicionamiento intentaré demostrar en las páginas siguientes.

## 1° Parte. Contexto de la práctica específica.

### Capítulo 1. El C.P.E.M N° 29, escuela media a la que se dirige esta propuesta.

La realidad educativa neuquina se enmarca en los lineamientos educativos trazados desde la década del '90 a nivel nacional, en el marco de la reestructuración

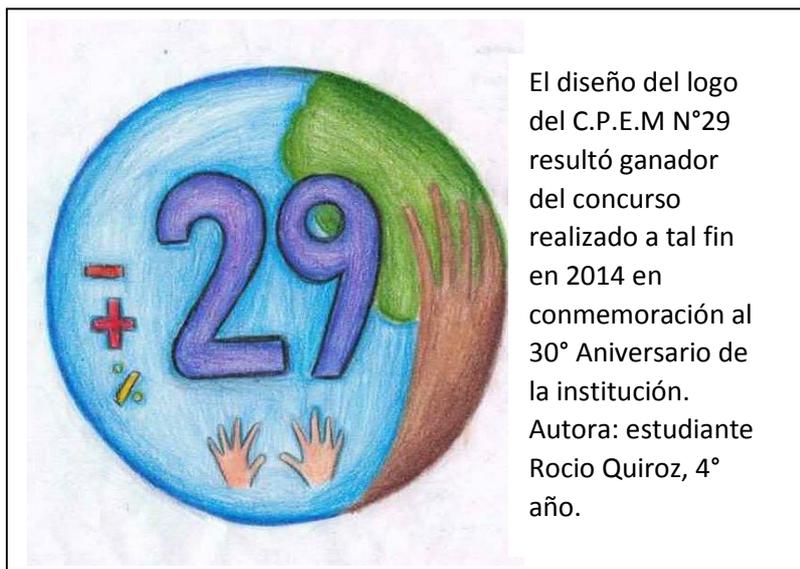
neoliberal del Estado, a pesar de ser la única provincia del país que no adhirió a la Ley de Educación Federal (1993).

El C.P.E.M N° 29 es una institución compleja compuesta por múltiples actores

con diversas posturas políticas, ideológicas y disciplinares. Está ubicado en el Barrio Carnaghi, en el Oeste de la ciudad. El consejo consultivo convocado por la dirección cada 15 días y el correo electrónico son los medios de comunicación entre dirección, asesoría pedagógica, jefes departamentales y docentes.

En el colegio se dictan tres modalidades: Bachiller Técnico con Orientación en Ciencias Económicas Contables; Bachiller Técnico con Orientación en Ciencias Ambientales, (ambos con 5 años de duración) y Bachiller con Orientación en Estético Expresiva. Esta modalidad está destinada para jóvenes sordos e hipoacúsicos y tiene una duración de 6 años.

La institución cuenta con el Plan Mejoras Institucional (P.M.I) diseñado desde el Ministerio de Educación de la Nación. A partir de él, se dispone de fondos para llevar adelante espacios de taller a contraturno. Las temáticas provienen de la presentación de proyectos de los docentes y deben estar en estrecha relación con las perspectivas, problemáticas y necesidades pedagógicas de los



estudiantes. Técnicas de estudio; Literatura; Matemática; Físico Química e Historia para alumnos previos; Conocimiento científico; Educación para la salud; Orientación Vocacional; Tutorías para estudiantes y docentes de 1° año “A” y 3° “A” son los talleres que se dictan a través de este plan<sup>6</sup>. El objetivo principal de esta política educativa es reducir el nivel de repitencia y abandono.

El departamento de Cs Sociales (Historia y Ed. Cívica<sup>7</sup>) está compuesto por 19 docentes. Heterogeneidad, movilidad y discontinuidad son una constante. Un cuaderno departamental y una cadena de mails son los medios donde circula y se socializa información.

Los alumnos que concurren al establecimiento, en su mayoría, pertenecen al radio escolar (escuelas 101, 107,280 y 296), provienen de sectores medios y bajos, de hogares donde casi todos los padres poseen trabajo estable y predomina la concepción de educación media como una vía de acceso a niveles de estudios superiores y ascenso social.<sup>8</sup> La matrícula ronda en los 600 estudiantes, alrededor de 70/ 90 de ellos poseen en carácter de previa alguna de las asignaturas del departamento y los horarios de consulta son poco utilizados.

Construir una propuesta innovadora para enseñar historia, requiere una reflexión crítica de las prácticas docentes cotidianas, una mirada introspectiva posibilitaría la construcción de una praxis sui géneris sobre las asignaturas que dictamos, dentro de la lógica de funcionamiento que construye cada institución en particular. Lógica que encuentra su base en las características del sistema educativo provincial y los lineamientos del modelo educativo nacional.

---

<sup>6</sup> Estos talleres se dictaron durante el ciclo lectivo 2014. Todos los años, algunos se mantienen y otros varían, según las propuestas docentes.

<sup>7</sup> Al ser una escuela de 1° categoría (por la cantidad de alumnos que posee), el departamento de Ciencias Sociales tiene una jefatura doble: Historia y Ed Cívica (Sociales 1) y Geografía (Sociales 2).

<sup>8</sup> Dicha información proviene de un cuestionario realizado a los alumnos de 3° “B” en Marzo de 2013, durante el período de diagnóstico.

## Capítulo 2. El sistema educativo neuquino. Características generales.

Siguiendo a Silvia Barco (2008; 15) los principios rectores de este modelo presentan continuidades desde la década del '60 plasmados en los ante proyectos de los regímenes de facto, La Ley Federal de Educación (1993) y Ley Nacional de Educación (2006). Dichas continuidades podrían resumirse en:

- Hegemonía en el principio de Subsidiariedad del Estado entendida ésta como *“la función de promover la iniciativa de los particulares para que presten servicio educativos, fortaleciendo la iniciativa privada a través de medidas financieras pedagógicas y administrativas. Su rol es supletorio. Concorre a prestar servicio donde la iniciativa privada no llega”*<sup>9</sup>
- Gestión de la política como tarea fundamental de los ejecutivos, basada en *una democracia delegada* (Cohen y Tamburrano.; 1989. Citado en Barco, 2008) donde el poder ejecutivo concentra la capacidad de tomar decisiones y transfiere responsabilidades y conflictos. Y en la burocratización de la administración educativa, caracterizada por la tecnocracia política (deciden los técnicos y los expertos no dando lugar a la resistencia.)
- La concertación para obtener consentimiento. Este concepto es entendido como opuesto a consenso (acuerdo entre). Es un mecanismo de simulación democrática; llaman a concertar (acuerdo con) una vez que ya se definió la medida y se ponen los límites de dicha concertación. Así se imposibilita la definición e iniciativa colectiva de los problemas que podrían corregirse mediante la acción colectiva.
- La conformación de un modelo de Burocracia central extendida basado en un modelo de economía de calidad educativa institucional: concentración de diseño, verticalización de la educación, reducción de actores involucrados y simplificación de instrumentos y procedimientos. Las decisiones de política educativa son presentadas como planes y programas tomadas desde arriba en el ámbito de los ejecutivos.

---

<sup>9</sup> Extraído del trabajo final Mazzón- Mardones. Seminario de Política Educativa dictado por la Dra. Silvia Barco. 2012)

- Las escuelas son consideradas como ejecutoras de las políticas y los directivos ocupan un puesto intermedio entre instancias macro y micro políticas, reproduciendo lineamientos sin posibilidad de cuestionarlos.
- Las medidas son orientadas como *políticas de focalización*, así se caracterizan por la clasificación y diferenciación de la matrícula diagnosticada desde sus déficit. Así esta asistencia compensatoria produce y reproduce desigualdad, pobreza de entendimiento y educa en el disciplinamiento intelectual y moral necesaria para el conformismo social.
- Calidad, eficiencia y eficacia se convirtieron en los principios rectores del modelo, desde la década del '90, para contribuir al funcionamiento del mercado. Las reformas prescriptas desde organismos financieros internacionales desdibujan la democracia como un espacio de construcción de lo colectivo. Esta política se materializa en las leyes de: Transferencia (1992); de Educación Federal (1993); y de Educación Superior (1995).
- Los sucesos del año 2001, plantean un momento de inflexión, producto de medidas neoliberales de décadas anteriores y en materia educativa la esencia del modelo continúa vigente, aunque se le asignan otros nombres.

En este contexto el rol docente se ve resignificado. Andrade Oliveira (2006) afirma que las reformas educativas de los '90 imponen un modelo de gestión que combina formas de planeamiento y control central con descentralización administrativa, aunque las grandes cuestiones que pueden cambiar la estructura de los sistemas escolares no están descentralizadas. La flexibilidad es un requisito esencial y se pone en práctica mediante la descentralización administrativa, financiera y pedagógica. Esta situación sobrecarga y reestructura el trabajo docente otorgándole nuevas funciones y responsabilidades que no les son remuneradas y para las que no está preparado. Para la autora se trata de nuevas formas de explotación encubierta. Esta precarización del trabajo del docente, repercute en su identidad que se ve fragmentada o escindida, ya que es el mismo sistema el que propicia las diferencias entre directivos, funcionarios, docentes y auxiliares.

Barco (2008; 16) analiza la figura del directivo (cargo que actualmente ocupó en el C.P.E.M al que se dirige esta propuesta) como un puesto intermedio entre las instancias macro políticas y las micro políticas; éstos deben “bajar” a los docentes las medidas diseñadas por el Estado y velar por su cumplimiento, impidiéndoles la posibilidad de cuestionarlas y haciéndolos responsables de su ejecución

Por su parte, Martínez (2006) al problematizar la cuestión de la autonomía escolar, tal como es concebida por la reforma educativa de los '90, afirma que los docentes no participaron del diseño de las nuevas medidas, que existen desigualdades de poder entre todos los sectores que supuestamente las discutieron. Así, para la autora, “*el discurso de autonomía está viciado de nulidad*”. (Martínez, 2006; 36) El docente utiliza su energía física y emocional cuidando al estudiante, reproduciendo medidas diseñadas desde ámbitos ajenos a la escuela y por especialistas que no son docentes, las condiciones del salario lo obligan a trabajar en varias instituciones, fragmentándose él mismo, perteneciendo a todas pero a la vez, a ninguna. En estas condiciones, el docente pierde espacio para la reflexión individual y colectiva. Emilio Tenti Fanfani (2007) afirma que el docente se ve obligado a responder inmediatamente a todas las exigencias del sistema y a todos sus actores y que, por su situación de precarización laboral, los docentes reflexionan luego de la acción. Así, la posibilidad de construcción colectiva de un discurso contrahegemónico, en términos de Bourdieu (1987), se torna muy complicada.

Al analizar la compleja tarea docente en estos contextos, exclusión, precarización, ciudadanía social, son conceptos que ese han difundido en muchos ámbitos<sup>10</sup>, y más que mostrar problemas nuevos se evidencia otra cuestión más profunda: “*reemplazo de las viejas cuestiones de explotación y la opresión, de los derechos y la ciudadanía política formal*” (Ipola, 2001:13).

Robert Castels (2001) caracteriza la *sociedad salarial* de los tiempos modernos como una sociedad donde imperan las desigualdades, en una crítica al neoliberalismo y al individualismo post moderno “*Existe una gran disparidad de*

---

<sup>10</sup> Esta temática se desarrolló en el trabajo final de Andrea Maldonado del Seminario de Silvia Barco “Política Educativa”, 2014.

*ingresos y también de patrimonios en el acceso de diferentes bienes sociales como la educación, la cultura, etc.*.”.(Castel, 2001; 17) Tema que llama a la reflexión a los teóricos, pero que también nos interpela a quienes desarrollamos este oficio de enseñar en una institución que hoy es caja de resonancia de la realidad actual.

Pablo Martinis (2006) también plantea la ausencia de un análisis de la realidad en el sector educativo, lo que denomina como *contexto de pobreza* (Martinis, 2006; 17). Los viejos términos de los educandos son sustituidos por definiciones tales como *niño carente*, y la figura del docente como el de contenedor-asistente social, enmarcado en una emergencia educativa donde la escuela renuncia a enseñar y en su lugar pasa a convertirse en un lugar de contención y asistencia. De manera que la escuela pasa a ser el lugar de la reproducción de la carencia, más que del saber, desligando los condicionantes estructurales (económicos y sociales) que generan estas situaciones “*La organización de un modelo escolar basado en la idea de la radicalidad de la carencia del educando genera en su propio marco las condiciones para la reproducción de la carencia*” (Martinis, 2006:25).

Teniendo en cuenta este marco referencial, vemos como las desigualdades sociales se traducen en desigualdades educativas. En el mismo sentido, R.W. Connell plantea la existencia de las *curricula injustas* (Connell, 1993:70), que niegan los intereses de los menos favorecidos y producen más desigualdades.

Martinis concluye que hay que retomar el debate sobre la noción de igualdad – difundida y equiparada en los discursos oficiales- con el concepto de equidad<sup>11</sup> para articular proyectos de inclusión sobre la base de las diferencias y no de las semejanzas. Al decir de Bourdieu el grupo dominante “*tiene interés en la perpetuación de una relación dóxica con el mundo social que propende a la aceptación natural de las divisiones establecidas o a su negación simbólica mediante la afirmación de una unidad*” (1987: 53).

---

<sup>11</sup> Para Bourdieu (1987:56), una de las palabras claves en el léxico de la economía además de las ya difundidas como productividad, ajuste, es la palabra “equitativo”, que hacen referencia a cuestiones descriptivas y prescriptivas al mismo tiempo.

Actualmente, nuestra provincia asiste a un momento de transformación educativa. En diciembre de 2014, tras 4 años de debate<sup>12</sup>, la Legislatura provincial sancionó la ley Integral de Educación de la Provincia de Neuquén N° 2945. En términos generales, sus 113 artículos establecen: que la educación y el conocimiento son un derecho personal y social, y un bien público determinándolo como una obligación indelegable del Estado provincial; la obligatoriedad del ingreso escolar a los 4 años; la incorporación de la pareja pedagógica para el nivel primario y la reestructuración del nivel medio. De esta ley marco se desprenderán cuatro leyes que se sancionarán durante el año 2015: de financiamiento; de educación intercultural; de gestión privada y de Observatorio de calidad educativa.



---

<sup>12</sup> Esta discusión ha generado controversia en diversos ámbitos, especialmente gremiales y académicos, ya que se ha cuestionado la modalidad de participación, en la cual el gremio docente se negó a participar. Lo que en términos de Silvia Barco (2008) es la dicotomía entre concertación y consenso.

## 2° Parte.

### Fundamentos teóricos Metodológicos.

#### Capítulo 3. Lineamientos de Didáctica general y Didáctica específica.

Desde su nacimiento en el siglo XVII, la didáctica se propuso encontrar algún mecanismo para “enseñar todo a todos” (Comenio, 1657). Con el devenir histórico de las sociedades, el crecimiento demográfico y los desarrollos científicos y tecnológicos, el “todo” se complejizó y segmentó y se diversificó la constitución del “todos”.

Así, actualmente la Didáctica<sup>13</sup> no constituye un marco teórico integrado sino que es un conjunto de teorías cuyo cuerpo de conocimientos se compone de diversas perspectivas orientadas a guiar la acción educativa. El Objeto de la didáctica es la enseñanza y ésta como acción social compleja<sup>14</sup>, genera consecuencias políticas, económicas y sociales sobre las personas. Es por ello que la didáctica, más que ser un conjunto de preceptos e ideas sobre cómo se debe enseñar en el aula, es una disciplina que posee responsabilidad de intervención sobre el sector del mundo que aborda: la enseñanza. “*la didáctica es una teoría comprometida directamente con la mejora de las prácticas de la enseñanza pero su intervención sobre ellas siempre es mediada a través del juicio práctico de los practicantes*”. (Basabe, 2007; 227, en Camilloni y Otros, 2007). Así la didáctica y por ende, la enseñanza siempre implica un trabajo de intervención social que no es neutral, donde el docente valora varias opciones, incluye y excluye contenidos, selecciona actividades es decir, toma decisiones políticas.<sup>15</sup>

---

<sup>13</sup> Este tema fue analizado en el trabajo final de Mazzón (2014) del Seminario de “Problemas Actuales de la didáctica” Dictado por la Prof. Susana Barco

<sup>14</sup> Laura Basabe y Estela Cols (2007) definen a la enseñanza como *prácticas sociales institucionalizadas* que se caracterizan por ser actividades de enseñanza que se inscriben en proyectos educativos que sustentan determinados sistemas políticos económicos y sociales y que definen un campo específico de prácticas sociales que articulan actores, recursos, estructuras y normas. La enseñanza no se inicia en el aula; lo social, lo político, lo institucional son dimensiones constitutivas de la enseñanza y a la vez, en cada institución escolar, estas dimensiones asumen formas singulares que constituyen una cultura institucional material y simbólica que determina las posibilidades y los límites de la enseñanza que allí se imparte.

<sup>15</sup> La autora propone un *enfoque práctico* de la didáctica. Son tres los tópicos que lo definen: *deliberación* ( es el momento en que el docente analiza los fines de las propuestas, explicita los fundamentos de la alternativa seleccionada, explicita sus juicios de valor y los compromisos éticos, políticos, morales y sociales que asume); *contextualización de las propuestas* ( se

Para la construcción de una acción social pedagógica es necesaria la confluencia de la *Didáctica general* y las *didácticas específicas*. Aunque el desarrollo de ambas es asincrónico y sus relaciones complejas y a veces contradictorias, los saberes que ambas aportan confluyen en un entramado teórico- empírico útil para reflexionar sobre las prácticas de enseñanza cotidianas.<sup>16</sup> Así, mientras las didácticas específicas están más cerca de las experiencias áulicas, la didáctica general está más cerca de las teorías del pensamiento y de los procesos de cognición. Es necesario encontrar un punto de confluencia para abordar el complejo objeto de estudio desde los aportes e interrelaciones que ambas didácticas pueden aportar. En este sentido Alicia Camilloni (2007) afirma *“las relaciones entre la didáctica general y las específicas son complejas y las fecundaciones recíprocas son necesarias para ambas. Los aportes son significativos y las interrelaciones son fértiles para todas. La didáctica general no puede reemplazar a las didácticas específicas ni viceversa. Constituyen una familia disciplinaria con una fuerte impronta de rasgos comunes, aunque no siempre es posible lograr armonía y poner orden. “La didáctica tampoco es un árbol, es una gran red de conocimientos y de producción de conocimientos” (Alexander, 1965) “” (Camilloni, 2007; 28).*

---

identifican factores que puedan obstaculizar la enseñanza o generar efectos indeseados, se estiman márgenes de variación y /fracaso y se prevén ajustes necesarios.) y el *uso ecléctico de las teorías* ( al ser un objeto de estudio complejo , se requieren de múltiples perspectivas teóricas y la capacidad de desarrollar un pensamiento complejo , entendido este como aquel que reconoce la existencia de lo incierto). Según este enfoque cada teoría debe hacer evidente los valores y presupuestos que asume frente a la enseñanza y serían necesarios criterios de validación de las teorías que sirvan como ejes articuladores que permitan establecer conexiones entre ellas. (Basabe, 2007; 227)

<sup>16</sup>Alicia Camilloni (2007; 27 y 28 ) propone una secuencia de relaciones entre ambas didácticas: en primer lugar, se legitiman teorías de la didáctica general mediante la sistematización de investigaciones que se hacen en las didácticas específicas; en segundo lugar se plantea el problema en dirección de lo general a lo específico y el retorno de lo específico a lo general, configurando un esquema de trabajo no programado inicialmente pero sí muy productivo y en tercer lugar, se recurre a los desarrollos teóricos de la psicología cognitiva quien en todas sus perspectivas referidas a teorías de transferencia de aprendizaje ( especialmente el enfoque socio cognitivo) pueden brindar respuestas acerca de cómo enseñar para que los alumnos transfieran aprendizajes escolares a otras situaciones de la vida real.

#### **Capítulo 4. Las asignaturas escolares y el Código disciplinar de la historia.**

El conocimiento escolar<sup>17</sup> es realizado y construido en un contexto social determinado. El currículum, entendido este como “*tradición selectiva*”, compuesta por lo que se dice como por lo que se omite (Goodson, 1991, 33; citado en Cuesta Fernández, 1997; 17); es el lugar donde se evidencia la función que la escuela asume y las finalidades que persigue. Evidencia “*relaciones de poder y control y porta un mensaje social*” (Cols, 2007; 100)

André Chervel (1991) al proponer un estudio histórico de los contenidos que conforman las disciplinas escolares los define como “*entidades sui géneris, propias de la clase, independientes de cualquier realidad cultural ajena a la escuela y dotadas de una organización, una economía propia y una eficacia que solo parecen deber a sí mismas, es decir, a su propia historia*”<sup>18</sup>(1991,68).

Para el autor, las disciplinas son creaciones espontáneas y originales de un sistema escolar que posee gran poder creativo para cumplir con su doble función: forma individuos y también una cultura que penetra en la cultura de la sociedad global.<sup>19</sup> Éstas se componen por una combinación de elementos: una enseñanza de exposición, ejercicios de aplicación, prácticas de motivación e incitación al estudio y un aparato evaluativo decimológico. Todos estos elementos funcionan en estrecha colaboración. (1991; 36)

En este sentido, Raimundo Cuesta Fernández cita a Michael Foucault para caracterizar a las disciplinas escolares<sup>20</sup> como “*saberes poderes*”, como campos de conocimiento “*cuyos cuerpos visibles no están constituidos por el discurso teórico o científico (...) sino por la práctica cotidiana y reglamentada*” (Foucault, 1992, 495 citado en Cuesta Fernández, 1997). Así, el saber aduce a formas de

---

<sup>17</sup> Este tema fue objeto de análisis del Seminario ya mencionado de Susana Barco.

<sup>18</sup> El autor afirma que es en la propia naturaleza de la escuela se encuentra el principio de una investigación histórica de las disciplinas escolares, que la historia de la función educativa y docente constituye el núcleo sólido de la historia de la enseñanza y en ella, la historia de las disciplinas escolares, juega un papel relevante. (Chervel, 1991; 68).

<sup>19</sup> Reconoce que los docentes estamos en una condición de semilibertad creativa, ya que existen estructuras pedagógicas que confieren más que otras la posibilidad de cuestionar lo que se está enseñando y a su vez, esa libertad teórica de creación disciplinaria se da en un lugar concreto y sobre un público determinado: el aula y los alumnos. (1991; 23).

<sup>20</sup> Cuesta Fernández, define a la disciplina escolar de la Historia, como “*arbitrario cultural creado históricamente en razón de la práctica de diversos agentes sociales, entre los que desempeñan un protagonismo los profesores y los alumnos que con su acción han creado y transformado a lo largo del tiempo una tradición social*”.(1997;10)

poder desarrolladas en la cotidianeidad y expresadas polisémicamente en nuestra lengua

Al analizar la lógica social de la génesis y evolución de las disciplinas escolares, Cuesta Fernández les atribuye una dimensión sociohistórica, especificidad, autonomía relativa y durabilidad del conocimiento y un “*código disciplinar*”. Este código es definido por el autor como una “*tradición social configurada históricamente compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas que legitiman la función educativa atribuida a la historia y que regulan el orden de las prácticas de su enseñanza*” (1997; 20). Este código integra discursos, contenidos y prácticas determinadas por él mismo como legítimas que interaccionan de manera única e irrepetible en cada situación áulica.

Respecto a las estrategias de apropiación por parte de los estudiantes de este código disciplinar y a la interacción didáctica que se produce con el profesor, se puede afirmar que son aspectos propios de una situación de enseñanza que hemos definido como compleja. Enseñar implica un proceso de comunicación con un grupo único. El /a profesor/a, a través de su juicio práctico<sup>21</sup> fomenta un vínculo cuya finalidad es facilitar la apropiación por parte del joven del código disciplinar de la asignatura y la impulsa instrumentando situaciones que promuevan procesos de aprendizajes significativos.

---

<sup>21</sup> Basabe afirma que el profesor puede abordar las teorías que componen la didáctica como una caja de herramientas, como el lugar para decidir que instrumento usar para mejorar efectivamente las prácticas de la enseñanza. El profesor tiene el poder de orientar la acción pedagógica de la manera que crea conveniente. (Basabe, 2007; 228, en Camillioni y Otros, 2007)

## Capítulo 5. La clase como actividad situada.

A partir del trabajo áulico, se concibe a las prácticas docentes como *prácticas sociales complejas* (Edelstein, 2011), atravesadas por cuestiones epistemológicas, didácticas, políticas, económicas, sociales y culturales que pueden ser abordadas para su análisis desde múltiples dimensiones<sup>22</sup>. Las prácticas docentes son singulares, únicas, no existen nunca dos iguales, aunque el docente trabaje el mismo contenido, elabore los mismos materiales y utilice la misma metodología.

La clase y el trabajo en el aula, siguiendo a Gloria Edelstein, es una *actividad situada* cuyo propósito sustantivo es el trabajo con el conocimiento. Como afirma la autora, se pueden reconocer en ellas componentes comunes pero también existe una relación casuística, donde entran en juego decisiones epistemológicas, pero también ético – políticas. En ellas van al encuentro los sujetos, docente y estudiantes<sup>23</sup>, cada uno trae consigo su propio cuerpo de representaciones, sus modos de “ver” el mundo y sus maneras de enfrentarse al conocimiento. Es ahí donde se inicia un proceso de enseñanza - aprendizaje signado por una relación de poder donde el docente “negocia” significados con el estudiante y se construyen singulares conocimientos, únicos, basados en un contenido, que al inicio del proceso, se mostraba abstracto y vacío.<sup>24</sup>

Nicole Titaux Gillón por su parte, afirma que la situación de enseñanza es una situación compleja y sostiene que *“cada clase puede interpretarse como lo que se crea en un contexto singular y como lo que testimonia la forma en que se produce el texto de la historia escolar en la que se enseñan las disciplinas”* (2003; 28 en Gómez E; Núñez P, 2006) La autora afirma que en la didáctica de las Ciencias Sociales, muchas veces, se procede a la reducción de la complejidad de estas

---

<sup>22</sup> Idea extraída del trabajo final Mazzón del Seminario “Didáctica de la Historia” Dictado por la Dra. Graciela Funes, 2013.

<sup>23</sup>Themines (2006) afirma que *“hablar de sujetos en didáctica es considerar que la actividad profesional de los docentes los confronta a tareas complejas, no estandarizadas en relación con organización del trabajo, con normas más o menos explícitas y con usuarios y tiene efectos sobre los contenidos enseñados”* Investigación y formación del profesorado en didáctica de la geografía. En Gómez, E Núñez, P (2006;43)

<sup>24</sup> Edelstein. sostiene que *“Es el territorio de lo singular, el lugar de pertenencia y por lo tanto, se lo habita placenteramente o refracta signos de rutinización, de estrechamiento de lo diverso, de formalización de las prácticas cotidianas”*(2011;191)

situaciones y se hacen solo lecturas cualitativas. Afirma que de la comparación se podrán producir hechos didácticos, es decir, *“buscar situaciones que rebelen prácticas disciplinares y no elecciones individuales de los docentes. Esto permitiría construir categorías de análisis”* (2003; 29). Una de las posibilidades de análisis desde esta postura, nos llevaría a interrogarnos sobre, en palabras de la autora; *formas de hacer más que formas de saber. (2003; 29)*

Jean Themines (2006) aborda las prácticas docentes desde la categoría de *terreno* e inicia su análisis citando a Chaix para definirlo como *“posición de una relación de poder alrededor de la cuestión de la maestría de la práctica y de la formación profesional”* (Chaix, 1992, citado en Themines ,2006; 47 en Gómez; E; Núñez, P, 2006). Sobre esta definición, el autor avanza en la complejidad de su significado y, teniendo en cuenta la complejidad de los procesos de formación alrededor de una persona, afirma que el terreno está ligado al conocimiento de las dificultades con las que se enfrenta el docente (influencia de varios modelos, diferentes posturas disciplinares) y de las relaciones que se construyen a partir de estas dificultades, cuyo resultado se materializa en las prácticas. Así, para el autor, el terreno no es solo un lugar, sino una *“forma de producir conocimiento [...] una posición de observación, así como una intención o una preocupación social”* (Themines, 2006; 49).

Esta práctica, si bien se materializa, se cristaliza en la clase, momento de encuentro con el estudiante, comienza antes<sup>25</sup>; la acción se da desde que el docente construye, diseña y prepara dicho encuentro; continua en el aula, espacio de interacción entre el docente y los estudiantes; prosigue en las primeras apreciaciones que realiza al terminar la clase; las continúa al recuperar lo sucedido (pensando en el próximo encuentro); se cuestiona, resignifica momentos, problematiza situaciones y configura posibles alternativas.

Cabe destacar que las ya mencionadas exigencias laborales relacionadas al salario (Véase capítulo “Contexto de la práctica específica”), obligan al docente a trabajar muchas horas y en varias escuelas, situación por la cual, no se escribe,

---

<sup>25</sup> Edelstein (2011) propone los siguientes momentos para analizar las prácticas: a- pensar la clase, construir el diseño; b- registro de la clase en la inmediatez; c- reencuentro con la clase. Memoria de experiencias y motivaciones; d- interpelar, problematizar la clase; e- la reescritura. Configuración de alternativas.

no se materializa el proceso recién desarrollado. Sería muy productivo, trabajar sobre un cuaderno de campo. Pero si el proceso generó una verdadera reflexión y problematización, la práctica genera a su vez nuevos conocimientos para enfrentar el mismo tema de otra manera.<sup>26</sup>

Es necesaria una reflexividad básica, colectiva que posibilite la socialización de experiencias y la construcción de significantes para pensar las clases,<sup>27</sup> en pos de des- andar algunos *hábitus* adquiridos durante nuestra trayectoria académica y laboral.

Themines afirma que en didáctica existe una posición del conocimiento que se identifica con el terreno, a esta posición la llama *estilo cognitivo* entendida como “*producción de conocimiento científico por la conjunción de una metodología, de un contexto de ejercicio y de un objetivo específico*” (2006; 49). Así entre uno de los estilos cognitivos afirma que el de terreno es la única estrategia que permite observar y comprender las prácticas, ya que el interés está en “*la producción de conocimiento sobre la acción; sobre las interacciones, sobre la construcción del sentido de las situaciones por los protagonistas*”. (2006; 21)

“*Enseñar involucra un encuentro humano por que enseñar es participar del proceso de formación de otra persona, tarea que solo puede hacerse en un sentido pleno con ese otro*” (Basabe y Cols, 2007: 156).

---

<sup>26</sup> Son varios los autores que manifiestan la necesidad de abordar de manera dialéctica la teoría y práctica, la reflexión y la crítica como aspectos centrales a contemplar de manera integrada en los procesos de formación, pero no se debe forzar su utilización. Edelstein (2011), Titaux Guillón (2003), Themines (2006), Funes (2012) y Pagés (1997) entre otros, insisten en la idea de una formación continua, no circunscripta a los años de universidad, etapa donde también la formación reflexiva manifiesta falencias.

<sup>27</sup> Edelstein afirma que esto posibilitaría analizarlas desde la elaboración singular, casuística que deviene de la articulación de tres categorías: construcción didáctica; construcción metodológica y configuración didáctica.

## **Capítulo 6. La enseñanza de la asignatura Historia.**

La historia es una ciencia que permite situarnos frente a la realidad y su enseñanza es necesaria y vital para todas las sociedades para "... respetar la capacidad de los ciudadanos para producir por sí mismos la realidad futura que necesitan". (Manifiesto de historiadores. Chile, 1999. En Joan Pagés, 2008; 71.)

### **A- El currículum.**

El proceso de enseñanza aprendizaje es atravesado por múltiples dimensiones que condicionan las acciones del docente y los estudiantes y en última instancia, determinan el tipo de conocimiento que se construye y le otorgan determinadas características.

Una de estas dimensiones es el peso y el poder que ejerce el currículo oficial. Javier Merchán Iglesias (2002) afirma que es una construcción humana, compleja, que se redefine con el paso del tiempo y que se encuentra atravesado por intereses políticos y económicos, que impactan a las instituciones educativas. Citando a Hobsbawm, lo define "*como una tradición inventada en un ámbito de la producción y reproducción social gobernado por las prioridades políticas y sociales*". (Merchán Iglesias, 2002; 43).

Ahora bien, de acuerdo con el autor, el currículum se construye y se reconstruye en diferentes campos, uno de ellos es el espacio de la clase. Es allí donde la selección y recontextualización de contenidos se da de una manera única, según los intereses, expectativas, prácticas y actividades que se generen entre el docente y los jóvenes<sup>28</sup>.

En este aspecto se destaca la presencia de un currículo "informal" (la provincia de Neuquén no ha formalizado uno) en el C.P.E.M N° 29 pero a la vez, se enfatiza en la libertad que tenemos los docentes de seleccionar, recortar, omitir o incluir contenidos.

---

<sup>28</sup> Cabe destacar que para el autor, la clase de historia está atravesada por la lógica del sistema educativo. Así, además del proceso de enseñanza aprendizaje, el docente debe atender al gobierno de la clase. Así las decisiones que éste toma respecto a las actividades están condicionadas en función de la conducta de los estudiantes. Si prevalece la función del gobierno del orden, las actividades están destinadas a mantener quietos y ocupados a los jóvenes (dictado, copiado, etc.). En cambio, si el docente puede prestar mayor atención al proceso de enseñanza, éste estará en relación a las finalidades de la asignatura. (Merchán Iglesias, 2002 ;46)

## **B- Las finalidades.**

¿Para qué enseñar Ciencias Sociales? ¿Cuáles son los objetivos y finalidades? ¿A través de qué criterios decidir qué contenidos enseñar? ¿Con qué materiales? Estas son preguntas que los y las docentes nos realizamos al momento de planificar la enseñanza.

En referencia a estos interrogantes, Nicole Titaux Guillón (2003) problematiza acerca de la dificultad que se presenta a los estudiantes para dar un sentido utilitario al conocimiento escolar fuera de la escuela<sup>29</sup>. Relaciona esta dificultad con la afirmación de que muchos docentes no reflexionan sobre las finalidades de las asignaturas que dictan.

Partiendo de una concepción de disciplina escolar en la que es posible construir los conocimientos que se enseñan y donde existen interrelaciones entre formas, contenidos y finalidades<sup>30</sup>, la autora propone a la conciencia histórica, la conciencia territorial y la conciencia cívica como las finalidades de las asignaturas de Cs Sociales. (Dicha propuesta se relaciona y complementa con la de Santisteban -2008- para quien las competencias sociales son capacidades que permiten dar respuesta a problemas de la sociedad) La primera entendida como la capacidad cognitiva de comprender la realidad e imaginar el futuro. *“contemplar desde una perspectiva histórica las circunstancias del mundo y la experiencia individual o colectiva supone hacer referencias históricas, razonamientos históricos y también estar seguros que resultan pertinentes para entender el hoy y el mañana, para actuar”* (Titaux Guillón, 2003; 30). La segunda es la capacidad de reconocer un territorio en cualquier escala (local, regional o global) y sentirse actor protagonista dotado de memoria y de valores. *“Es el reconocimiento de un territorio donde la identidad pueda enraizar”* (Titaux Guillón, 2003; 30). La tercera es la capacidad de asumir una responsabilidad en el espacio público (diferenciado del espacio privado) y del devenir colectivo; implica conciencia de los derechos propios y de los del “otro”. *“Se presenta al*

---

<sup>29</sup> Este tema fue abordado en el trabajo final de Mazzón del Seminario “Didáctica” de la Historia”. Dictado por la Dra. Graciela Funes.

<sup>30</sup> En estas interrelaciones juega un papel fundamental el proceso de transposición didáctica que será desarrollado en las pág. 25 y 26.

*colectivo y al público civil como un tipo de relación diferente al de la esfera privada. En este sentido tiene una identidad. Esta clase de relación con el colectivo es la que podemos considerar como piedra angular de una enseñanza que explícitamente contribuye a tener conciencia cívica”* (Titaux Guillón, 2003; 31).

Para la autora estas finalidades facilitan la construcción de identidades individuales y colectivas y así, abordar las diferencias ente uno, nosotros y los otros.<sup>31</sup>

Para Pagés (2008) las finalidades de la enseñanza de la historia tienen su propia historicidad, desde la formación de un ciudadano portador de derechos y deberes otorgados por el Estado a fines del siglo XIX – una historia al servicio de la nación-, a un ciudadano capaz de ser activo e interventor en la sociedad, en las últimas décadas. El autor (2008: 82) afirma que las principales aportaciones de las Ciencias Sociales, de la Geografía y de la Historia consisten en capacitar a los jóvenes para que:

- Construyan una mirada lúcida sobre el mundo y un sentido crítico.
- Adquieran madurez política activa y participativa.
- Relacionen el pasado, el presente y el futuro y construyan su conciencia histórica.
- Trabajen sobre problemas sociales.

Para el autor, la principal competencia histórica que los alumnos deben desarrollar es saber leer e interpretar la realidad en clave histórica y ello significa que hemos de orientar nuestras acciones hacia la formación de su pensamiento histórico (Pagés, 2009; 2). Así, para el autor, el pensamiento histórico es crítico, creativo y es conciencia histórica.

---

<sup>31</sup> Cabe destacar que la autora llama la atención sobre el actual proceso de mundialización; el papel del Estado como instancia reguladora de relaciones socioeconómicas y el lugar del ejercicio político de las identidades. Afirma que al replantearse las instancias de pertenencia, se pone en juego las escalas de las conciencias.

### **C- Posicionamiento Político e ideológico.**

La enseñanza de la asignatura historia implica una toma de postura política e ideológica; donde el docente asume un “lugar “en la realidad social que busca abordar. Graciela Funes (2013) afirma que en el momento fundacional del sistema educativo moderno, las disciplinas escolares nacieron moldeadas por los intereses políticos y económicos que posibilitaban tal sistema y fueron concebidas como herramientas de reproducción de un tipo de relaciones. *“Pensar en lo educativo es articular lo didáctico con su dimensión política; enseñar es siempre un acto intencional en el terreno ético político”*. (Funes, 2013; 4). Así las finalidades de la enseñanza de la Historia que cada docente asume están relacionadas con su postura frente a la realidad. O aboga por la reproducción de un saber cuyo discurso dominante supone sujetos pasivos, no cuestionadores, meros observadores de la realidad, inmersos en un tiempo lineal donde el progreso llegará (porque es inevitable o por que alguna fuerza divina lo determinó con anterioridad) en manos de un estado benéfico y protector o asume la asignatura como una herramienta para la construcción de varias alternativas de futuro , con sujetos activos, partícipes, cambiantes, con ideas propias que conciben al tiempo en que viven como lugar de rupturas, continuidades, avances y retrocesos, con distintos ritmos temporales

Pensar el pasado como herramienta para abordar el presente como problema (donde la temporalidad es factible de ser cuestionada<sup>32</sup>) y proponer alternativas para el futuro. Las conciencias histórica, territorial y cívica (Titaux, Guillón) de los estudiantes (sujetos diversos, multiculturales y portadores de diversas identidades a diferentes escalas) les posibilitan pensar en clave histórica para intervenir en el espacio de lo público.

---

<sup>32</sup>Son varios los autores analizados en este Posgrado que abordan la temporalidad como una categoría de análisis que debe ser repensada. Frente a la concepción lineal de progreso indefinido heredada de la modernidad, se impone el tiempo como contingencia, en términos de Izquierdo Martín (2011); como espacio de experiencia y Horizonte de expectativa en términos de Kosellek (2001).

Santisteban (2008: 14) por su parte, afirma que no debemos confundir cronología con periodización; para el autor, la formación de una consciencia histórica temporal debe basarse en las múltiples idas y venidas entre pasado, presente y futuro.

#### **D- La transposición Didáctica.**

¿Cómo se transforma el conocimiento académico en contenido o problemática a enseñar? Pilar Benejam (1997) aporta un rico análisis de la *transposición didáctica* de las Ciencias Sociales. Toma el concepto de Chevallard (1991) para definirlo “*como el paso del conocimiento social científico o saber sabio al saber enseñado y reconoce la obligada distancia que los separa. Así para la enseñanza de las Ciencias Sociales, el saber científico deberá sufrir ciertas transformaciones que lo harán apto para ser enseñado.*” (Benejam, 1997; 74 y 75)

Desde este concepto, la autora afirma que el saber enseñado es distinto del saber científico; pero para que el saber enseñado sea legítimo, es necesario que se adecue a las finalidades que lo justifican; debe mostrarse conforme con el saber sabio. Así, los contenidos que se seleccionan para enseñar no son simplificaciones de objetos más complejos de carácter científico, sino que son el resultado de una construcción didáctica que hace que difieran intrínseca y cualitativamente. Por ende, ambos tipos de conocimiento, el científico y el escolar, aunque se interrelacionan, no se pueden superponer ni confundir.

Benejam retoma a Chevallard (1991) para caracterizar a los *constructos didácticos* que surgen de dicha transposición, quien les otorga las siguientes particularidades:

- La didáctica trabaja con saberes admitidos como relevantes y necesarios por la comunidad científica y que tienen un orden lógico. El trabajo y el debate de la didáctica consiste en el *proceso de convencimiento* necesario que realiza el profesor para acercar la lógica del estudiante a la lógica de la ciencia.
- Los *constructos didácticos* se caracterizan por *desintetizar* los modelos científicos y fragmentar el conocimiento en capítulos y lecciones. La didáctica separa conceptos de las relaciones en las que están implicados y luego, a lo largo de la escolaridad, reconstruye esas relaciones para acercarse de nuevo al modelo científico. Esta desintetización del modelo científico y su progresiva recomposición, es inherente al proyecto didáctico.

- El tiempo de la didáctica (que admite un proceso racional que se puede desarrollar de manera progresiva y acumulativa) es distinto al tiempo del aprendizaje de los estudiantes (quienes, debido a la fuerza de sus constructos previos, aprenden por reestructuraciones sucesivas que integran lo sabido y lo nuevo; reinterpretan y modifican sentidos en procesos irregulares). Es la didáctica quien busca dominar esta falta de correspondencia explorando conocimientos previos, organizando currículum en espiral, atendiendo a la diversidad, etc.
- Los saberes didácticos poseen *caducidad*, es decir, que a veces se tornan obsoletos o deben cambiar debido a la evolución de la disciplina y a las exigencias del saber sabio.

## **Capítulo 7. Enseñar problematizando el presente.**

Otro abordaje teórico<sup>33</sup> que complementa y complejiza analíticamente a los recién expuestos es el propuesto por Jara (2008), Santisteban (2008), Delval (2011), Siede (2007), quienes proponen partir desde la cotidianidad de los estudiantes, desde aquellas prácticas que perciben como propias y conocidas por ellos. Esto permitiría el abordaje de representaciones sociales naturalizadas por éstos y de vincular aquellos problemas que, en algunas ocasiones, son considerados ajenos a la escuela. No se trata sólo de exponer las problemáticas para diagnosticar la realidad, sino de crear las condiciones para pensar en una realidad alternativa y proponer nuevas prácticas, es decir, fomentar la construcción de un pensamiento capaz de tomar decisiones, formar una opinión, adoptar una posición frente a una problemática, asumir una conciencia de derechos y deberes, en otras palabras, educar para un sujeto/a histórico activo/a.

En esta línea, Delval (2011) afirma que los estudiantes construyen sus conocimientos y que lo hacen según sus instrumentos intelectuales, con sus prácticas y con las informaciones que reciben desde diversos canales. Por tales motivos, el trabajo pedagógico debe partir de sus propias experiencias, de lo que sabe y le interesa y el docente debería ir ampliando el ámbito de las explicaciones que posee y su capacidad de reflexión. Esta afirmación “ *no significa enseñar como círculos concéntricos sino, estudiar fenómenos con los que está en contacto, que tienen incidencia en su vida y por los que se interesa, porque ese conocimiento tiene una utilidad práctica, sirve para explicar fenómenos con los que están relacionados*”. (Delval, 2011; 41)

Santisteban afirma que las personas se enfrentan a problemas diarios de naturaleza política, económica y social, sociológica y antropológica referidos a valores y a experiencias entre hombres y mujeres. Las diferentes disciplinas sociales tienen sentido en cuanto que aportan conocimientos para la solución de problemas. Incorporar problemas sociales a la clase implica cambiar el rol del

---

<sup>33</sup> Desarrollado por Mazzón y Maldonado en el trabajo final del Seminario “Educación Ciudadana: su enseñanza”. Dictado por el Dr. Miguel Jara, 2013.

docente ya que debe fomentar el desarrollo de competencias que permitan aprehender la realidad y poder actuar sobre ella. (Santisteban, 2008; 12-15)

Es necesario fomentar la formación de un pensamiento social crítico y creativo, donde los estudiantes desarrollen la capacidad de cuestionarse sobre las problemáticas del mundo y sean capaces de proyectar y planificar futuros alternativos posibles. Ahora bien, para lograr estos fines, Santisteban afirma que son necesarias dos condiciones: que los docentes asuman un nuevo papel en el proceso de enseñanza aprendizaje y que se implementen nuevas estrategias en dicho proceso. Sobre la primera condición, el autor afirma que para la formación de competencias “*el docente propone o ayuda a definir situaciones problemáticas, crea las condiciones para solucionarlas, aporta información, fomenta la reflexión y el debate, conduce hacia una actitud abierta al descubrimiento y ayuda a revisar las ideas propias*” (2008; 12). La segunda condición alude a que deben proponerse estrategias basadas en la interacción científica del estudiante con su entorno, en actividades de cooperación y diálogo donde sea posible la empatía, la identificación, la proyección y la auténtica posibilidad de posicionamiento y toma de decisiones frente a las problemáticas planteadas.

Siede, por su parte, propone trabajar en el aula desde la *díada problematización/ conceptualización*. Ésta posibilitaría “*abrir el abanico de lo que se habla en la clase porque apela a las representaciones que tiene cada estudiante, a fin de confrontarlos con los contenidos curriculares, facilita la toma de posición y promueve el pensamiento autónomo.*” (Siede, 2007; 232)

En el momento de la problematización, se abordan situaciones, casos o preguntas con el objetivo de generar un conflicto cognitivo<sup>34</sup>. Además, afirma el autor, es en este momento donde se establece “qué” aspectos del caso se abordarán, ya que es cuando se hacen las preguntas que deberían encontrar respuesta en el proceso de enseñanza. Existen una gran variedad de “tipos”<sup>35</sup> situaciones factibles de ser abordadas. Todas tienen un rasgo en común: su

---

<sup>34</sup> Definido por Siede como “*la necesidad de encontrar respuestas más abarcadoras y argumentativamente sustentables frente al caso.*”(2007, 232.)

<sup>35</sup> Propone el cuestionamiento de respuestas automáticas y tradiciones heredadas; los conflictos entorno al poder y los dilemas éticos; los conflictos de valores; las controversias entre las diferentes concepciones de poder y los conflictos de intereses.

vinculación con la acción, ya que, para Siede, el núcleo de la formación ética y política está en el plano de la praxis. En esta fase del proceso, es fundamental el rol del docente. El punto de partida es una escucha atenta de las expresiones de los estudiantes y se debe asumir una *neutralidad activa*<sup>36</sup> cuestionando respetuosamente todas las respuestas habilitando la participación de todos los actores involucrados en el diálogo. Para ello, afirma el autor, es necesario que los estudiantes sepan que el docente tiene una posición pero que decide no explicitarla para “*que afronten el desafío de pensar por sí mismos*”. (Siede, 2007; 235).

Según esta propuesta, esta etapa será exitosa si el docente y los estudiantes llegan a compartir preguntas o problemas, los piensan y confrontaron con la información que poseen y se genera el interés por buscar nuevas respuestas en categorías de análisis más abarcadoras y complejas.

En el segundo momento, el de la conceptualización, se incorpora a la clase información para confrontar las representaciones explicitadas en el momento anterior desde una o varias posturas teóricas. Es decir, se presentan categorías explicativas para resolver las preguntas o problemas de la fase anterior. Aquí también la actitud del docente es fundamental ya que debe asumir una toma de posición respecto a los criterios o principios que deben incluirse para conceptualizar la situación o el problema planteados en la etapa anterior. El docente abandona la neutralidad activa y asume una postura beligerante legítima porque manifiesta los principios ideológicos de la institución escolar<sup>37</sup>. Neutralidad activa y beligerancia legítima son premisas de una educación democrática y pluralista.

En tiempos de mundialización de la información, de las conciencias, la historia puede “*aportar a esta conciencia ciudadana los conocimientos, los valores y las*

---

<sup>36</sup> El autor cita a Trilla (1992: 73) quien la define así: “*consiste en facilitar la introducción y el debate en la escuela de un tema controvertido y de las posiciones enfrentadas en relación a él, pero renunciando el educador a influir para que el educando se decante por una o por otros*”. (En Siede, 2007; 232)

<sup>37</sup> El concepto de beligerancia legítima es desarrollado por Trilla y resignificado por Siede, quien le marca dos limitaciones. La primera refiere a que la legitimidad se ampara en los diseños curriculares y documentos normativos que la avalan, como la Constitución Nacional, por los que se puede fundamentar. La segunda refiere a que la toma de posición es posible cuando el problema está planteado y presenta una respuesta posible sin eludir otras responsabilidades. (Siede, 2007; 236)

*habilidades mentales necesarias para que nuestros jóvenes sepan que sus futuro será el resultado de lo que ha existido, de lo que estamos haciendo y de lo que harán hombres y mujeres en un contexto cada vez más globalizador y en el que hará falta saber en cada momento cómo decisiones que se toman a muchos kilómetros de donde residimos pueden llegar a afectarnos con mucha mayor fuerza que decisiones que se toman al lado de casa. (Pagés; 2008; 85)*

#### **A- Derribando muros disciplinarios.**



Al reflexionar sobre el estado de la historiografía actual, Roger Chartier afirma” *No se debe pensar que siempre los modelos o las innovaciones historiográficas van de un centro (europeo) hacia una supuesta periferia. Las cosas son más complicadas pero también*

*más dinámicas, [...] Todo esto me parece definir un mundo más abierto, que puede dar promesas, que puede acercarnos a la historia de una manera nueva” (Chartier 1998: 209).*

Con esta afirmación, el autor aboga por la conformación de nuevos espacios interdisciplinarios que promuevan encuentros de intercambios intelectuales con aportes de historiografías tradicionalmente separadas, lo que él denomina, *mestizajes disciplinarios*.

Al respecto, Waldo Ansaldi (2012), desde la sociología histórica, afirma que las sociedades latinoamericanas pueden abordarse desde las mismas categorías analíticas que se utilizan para estudiar las sociedades del centro del sistema capitalista en tanto son parte de éste. Pero debe tenerse en cuenta que aunque

ambas comparten la misma lógica de funcionamiento, se diferencian por su historia. En palabras del autor " *El análisis histórico-concreto de las sociedades latinoamericanas introduce cambios en el análisis lógico-constructivo, enriqueciendo la teoría. Así, por caso, no obstante su condición de capitalistas, las sociedades latinoamericanas no solo se encuentran en un nivel menos desarrollado, sino que son dependientes. La situación de dependencia no es un dato trivial: en nuestras sociedades las relaciones entre clases sociales están limitadas y mediadas por las relaciones de dependencia; pero a su vez, éstas no son algo dado sino una construcción histórica, por lo tanto cambiante.*" (Ansaldi y Giordano, 2012 a, 28.)

¿Qué tiempo histórico trabajar? Parto<sup>38</sup> desde dos posturas de enseñanza, la de la *didáctica del extrañamiento* propuesta por Jesús Izquierdo Martín (2011) y la de *Historia Reciente Presente* (HRP) desarrollada por Graciela Funes (2012). Considero que estas dos posturas pueden complementarse para desarrollar la temporalidad del programa de contenidos que se propondrán para abordar el siglo XX latinoamericano.

### **B- La didáctica del extrañamiento.**

Izquierdo (2011) al reflexionar sobre el tiempo como objeto de la historia, afirma que la investigación y docencia deben tener como finalidad el desaprisionamiento progresivo de la subjetividad<sup>39</sup> y para ello es necesaria una didáctica desaprisionadora de la historia, una didáctica del extrañamiento.

¿Cómo abordar el tiempo? De acuerdo con el autor, debemos partir de la idea de que "*todo método, teoría o categoría científica están sometidas al devenir, o puesto en otros términos, a relaciones de poder intra y extraacadémicas que fluctúan dependiendo del contexto dado*". (Izquierdo, 2011; 8).

En este sentido Funes afirma que en la construcción de las memorias entran en juego relaciones de poder, "*la historiografía de las memoria da cuenta de los*

---

<sup>38</sup> Es temática fue abordada en mi trabajo final del seminario "Didáctica de la Historia" Dictado por la Dra Graciela Funes, 2013.

<sup>39</sup> En contraposición al tiempo ascendente en espiral cristiano predominante en el Medioevo y al tiempo progresivo lineal de la modernidad. Este último se basaba en una didáctica vinculante y familiarizadora cuyo objetivo era crear una memoria basada en una subjetividad donde la infinita mejora del ser humano era su principal atributo.

*cambios históricos en los sentidos del pasado y del lugar signado al pasado a las memorias que son diferentes en cada proceso político, ideológico y cultural, recordar es siempre una construcción actual que establece relaciones con el pasado y a la que se le atribuyen nuevos y diferentes sentidos". (Funes, 2011; 5)*

En diferentes lugares y desde distintas posturas, Funes (2011), Chartier (1998) e Izquierdo (2011) coinciden en que en los últimas décadas el abordaje del tiempo ha sido objeto de análisis de diversas Ciencias Sociales y que es necesario "*derribar los muros disciplinarios*" en términos de Izquierdo y Chartier y de "*nueva configuración cultural que amerita la concurrencia del conocimiento*" en términos de Funes.<sup>40</sup>

Desde la didáctica del extrañamiento "*concebir el ayer como un lugar extraño, implica abrirse a la otredad del pasado*" (Izquierdo, 2011; 10). Pensar el pasado conformado por subjetividades diferentes a las actuales; analizar a los acontecimientos desde diferentes versiones y diferentes categorías<sup>41</sup>, instrumentar los recuerdos para desarrollar explicaciones historiográficas que utilicen conceptos analíticos y posibiliten una subjetividad que recuerde reflexivamente. En palabras del autor, "*Despertar en los alumnos la conciencia de la temporalidad del propio tiempo*". (Izquierdo, 2011; 11)

Para ello, es necesario formar a los estudiantes en el reconocimiento de la *contingencia*, de lo ajeno, seleccionando contenidos y actividades que les permitan pensarse históricamente, como sujetos protagonistas de su tiempo, reflexivos y constructores de interpretaciones propias sobre la realidad, concebida ésta como temporal, transitoria y contingente.

### **C- La historia Reciente Presente.**

La HRP puede ser entendida como "*problemáticas de diverso orden teórico, epistemológico y político enmarcadas en los dilemas de la producción*

---

<sup>40</sup> La autora afirma que se produjo un desplazamiento de la temporalidad a la espacialidad y que es necesario diseñar narrativas inclusivas de esta nueva concepción de lo temporal.(Funes, 2011; 6)

<sup>41</sup> El autor sugiere mostrar los acontecimientos y sus diferentes valoraciones desde diferentes autores, y los distintos nombres que reciben, no para reafirmar ideas estereotipadas y ahistóricas sino para imponer el gobierno de la contingencia, para destacar lo que ya no somos ni podremos ser.

*contemporánea del saber (Wallestein, 2004) signadas por la complejidad, la incertidumbre y la interconexión global*". (Funes, 2011; 54). Trabajar la HRP implica tener en cuenta el "*régimen de historicidad*" (Hartog 2003 ,2010) que convierte al tiempo en un actor de la sociedad al dar cuenta de la experiencia de tiempo propia de una sociedad. La concepción actual del tiempo se caracteriza por la presentificación que imprime la sensación de un tiempo presente rápido, uniforme y estandarizado e instantáneo vivido por una subjetividad a la que solo interesan el presente y el futuro. Para la autora, este es un "*presente instantáneo y sin historia*". Por las razones recién expuestas es necesario reflexionar sobre los hechos recientes "*como procesos inacabados que aún continúan vigentes y que requieren para su interpretación de categorías dinámicas y abiertas*" (Funes, 2012:56).

Esta propuesta de enseñanza se estructura a partir de la periodización del siglo XX Latinoamericano de Cavarozzi (1996), quien establece tres tramos temporales a partir de las relaciones entre el Estado y el mercado. Historiográficamente muchas de las problemáticas a trabajar aún están en proceso de debate y construcción o son permanentemente discutidas, y desde el punto de vista temporal, sobre el tercer período se puede debatir si es un proceso terminado o inconcluso y si las problemáticas sociales de éste han sido resueltas o resignificadas en la actualidad. El primer y segundo eje temporal serán trabajado desde la didáctica del extrañamiento y el tercer período abordado desde la HRP.

#### **D- La perspectiva de la indeterminación.**

Miguel Jara (2008) al reflexionar sobre los tiempos contemporáneos<sup>42</sup>, afirma que nuestras sociedades han transitado períodos de crisis e inestabilidad en varios órdenes de la vida social, situación que a nivel global, profundizó desigualdades, diferencias, exclusión y crisis de los lazos sociales que sostenían la convivencia social. El discurso político y económico dominante construye a los nuevos enemigos, desdibujando los problemas estructurales, agudizando apatía

---

<sup>42</sup> Este tema fue objeto de análisis del trabajo final de Mazzón- Maldonado en el Seminario. "Educación Ciudadana: su enseñanza" Dictado por el Dr Miguel jara, 2013.

y desinterés. Aún en este contexto, el autor afirma, hay espacios para reflotar potencialidades, para construir futuros alternativos.

El siglo XX latinoamericano se caracterizó por la alternancia entre dictaduras y democracias. Se concibe al sistema democrático como una *realidad inacabada* (Santiesteban y Pagés, 2007:2),<sup>43</sup> como una complejidad que permite el pleno desarrollo del ser humano. Mi propuesta de enseñanza tiene como objetivo “*la construcción de criterios para intervenir en las prácticas sociales y en las relaciones de poder.* (Siede, 2007; 228)

En este sentido, Jara aborda la realidad social y sus relaciones desde la complejidad como punto de partida, asumiendo la existencia de múltiples complejidades evidenciadas en todos los campos del conocimiento y plantea una nueva didáctica entre el objeto y el sujeto (diferente a la tradicional, del siglo XIX). Para ello es necesario construir un nuevo lenguaje, interpretar una nueva cosmovisión, construir una nueva racionalidad que permita leer desde otra lógica las nuevas configuraciones sociales.” *Así, el sentido del saber cambia, expresa posibilidades, no certidumbres [...] Un objeto definido más allá de lo disciplinar haría posible el desarrollo de una racionalidad que permita comprender al mundo como una realidad de interacciones de redes complejas y en devenir*”. (Jara, 2008; 129).

La perspectiva de la indeterminación dentro de la complejidad son hilos conductores para materializar nuevos dispositivos pedagógicos y recontextualizar la clase de Historia.

---

<sup>43</sup> Los autores afirman que esta es una conquista de cada día, un punto de llegada y no de partida

## Capítulo 8. El aprendizaje de la asignatura Historia.

¿Cómo aprenden Historia los estudiantes de la escuela media?  
¿Cuáles son los procesos cognitivos que estos deben atravesar para aprehender el conocimiento histórico? ¿Qué cuestiones deben tenerse en cuenta para abordar estas problemáticas? Es decir ¿Desde qué marco epistemológico, didáctico y psicológico partir para analizar el aprendizaje escolar de la Historia?<sup>44</sup>

" Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su producción o su construcción. Quien enseña aprende al enseñar y quien enseña aprende a aprender "

Paulo Freire



(Paulo Freire, 2003: 40)

Estos son algunos de los interrogantes que nos hacemos las docentes al momento de planificar nuestras clases, de asumir diariamente el compromiso de generar las condiciones para que se desarrollen procesos de enseñanza – aprendizajes significativos.

Como ya se mencionó anteriormente, se concibe a las prácticas del aprendizaje, como únicas, situadas en un tiempo y espacio en particular; cambiantes e imprevisibles; como lugares de construcción de significados por parte de sujetos (los docentes) que buscan transmitir una determinada mirada sobre el mundo a otros (los estudiantes) ; con el fin de que construyan la propia. Durante el desarrollo del seminario dictado por la Lic. Aisenberg, se reflexionó sobre aquellos aspectos que involucran a la Didáctica desde el aprendizaje y al abordaje de éste desde diferentes marcos epistemológicos. Beatriz Aisenberg (2010; 2014) y Nicole Lautier (2006) proponen un conjunto de herramientas conceptuales y teóricas que posibilitan una mirada crítica.

La concepción didáctica que adopta Aisenberg tiene como objeto de estudio las interrelaciones entre enseñanza y aprendizaje de contenidos específicos

---

<sup>44</sup> Estos interrogantes fueron abordados por Mazzón y Maldonado en el trabajo final del Seminario “El aprendizaje escolar de las Ciencias Sociales” Dictado por la Lic. Beatriz Aisenberg, 2013.

basándose epistemológicamente en el *constructivismo situado* de inspiración piagetiana (Castorina 2010a, 2010b.). Desde esta perspectiva entiende la producción de conocimiento individual como un proceso constitutivamente social. Así, las prácticas sociales en el aula son parte elemental de los procesos de aprendizaje de los estudiantes dado que atraviesan la construcción del conocimiento. La construcción que realiza cada uno depende de su participación en esas prácticas. En palabras de la autora: *“En consecuencia, la construcción es al mismo tiempo individual y social en tanto, por un lado, son los alumnos los que avanzan (o no) en la producción de conocimiento: cada uno de los alumnos construye en función de sus marcos asimiladores, de su historia intelectual, social y afectiva. Pero, por otro lado, la construcción es social porque forma parte de la práctica social y se produce por que los alumnos participan de esa práctica”* (Aisenberg; 2014)

En 1997 Lautier desarrolla un modelo de apropiación de la Historia basándose en la teoría de las representaciones sociales de Moscovici y en la epistemología de la Historia.

Para acercarse al conocimiento histórico, según la autora, novatos y expertos tienen un punto en común: *“entran en la comprensión de los hombres del pasado por medio de operaciones cognitivas relativamente próximas, movilizando una comprensión narrativa<sup>45</sup> y su conocimiento del mundo vivido”* (Lautier, 2006; En Haas, 2006; 1 y 2). Lo que cambia entre historiadores, docentes y estudiantes son los objetivos que persiguen y las condiciones en que lo hacen. (Investigación- transmisión, aprendizaje y acreditación). Estos objetivos diferentes frente a una misma tarea, tanto de docentes como de estudiantes, se evidencian en las de historia. Los estudiantes buscan, por un camino causal, definir la historia por los hechos haciendo énfasis en el cambio, aspirando a conocer como continúa. Docentes e historiadores utilizan el *recurso de la puesta en intriga* movilizando esta comprensión que se distancia de la ficción al asumir una científicidad, determinada por las rupturas epistemológicas que definen el *proceso de historización*. (Trabajo crítico de fuentes; construcción de

---

<sup>45</sup> Para Lautier, la comprensión narrativa, es la estructura a través de la cual los adolescentes interpretan de manera circular la historia por los hechos. Por un camino causal, éstos se interesan más por conocer como sigue la historia que por lo que pasó antes buscando en los cambios responder a esa incertidumbre. (Lautier, 2006; 3).

temporalidades, intervención de personajes desde la argumentación; control de la validez contextual de los conceptos).

Reconociendo la familiaridad del razonamiento histórico y del razonamiento social, esta autora propone un modelo mixto al que llama *Polifacia cognitiva* del saber escolar a partir del cual plantea que existe una continuidad entre el razonamiento ingenuo (espontáneo, natural, cargado de representaciones sociales) y el razonamiento experto (controlado, racionalizado)<sup>46</sup>. La primera etapa consiste en la socialización del nuevo saber y se produce una apropiación espontánea que a veces es inexacta pero que es decisiva e inevitable para los estudiantes. En la segunda etapa, se inicia un pasaje hacia una racionalización del saber, dejando atrás el razonamiento ingenuo, en pos de un saber experto. Ambos tipos de razonamiento, para Lautier, son complementarios.

Este registro de pensamiento mixto define los modos de aprender Historia por parte de los jóvenes a lo largo de su escolarización secundaria que va desde una comprensión fenomenológica a modos de control del pensamiento natural. Es decir, progresan en su capacidad de pensar la realidad en términos menos familiares y más científicos. Pero cada uno de los estudiantes lo hace según ritmos diferentes. Estas diferencias en los momentos de aprendizajes, son percibidas cotidianamente en nuestras las clases de historia.

Para Lautier, los recursos que ponen en juego los estudiantes para aprender historia, responden a la *lógica de un pensamiento representativo*. Anclaje, objetivación, procesos de selección de información (ocultación, negación y transformación), procesos de figuración (recursos a analogía<sup>47</sup>, a la metáfora y

---

<sup>46</sup> Así, en una primera etapa, los jóvenes aproximan el nuevo contenido a saberes de orígenes diversos (medios de comunicación, debates familiares, redes sociales) para apropiárselos y transformarlos y hacerlos más coherentes con sus propias representaciones sociales (Moscovici). A partir de éstas, este conocimiento que es constantemente reconstruido según las experiencias que viva cada uno, provee a los jóvenes un marco interpretativo, de recepción de un saber científico nuevo. (Jodelet, 1984). La segunda etapa consiste en poner distancia de este saber ingenuo y debe ponerse en acción procesos de historización a partir del Modelo de *zona de desarrollo próximo* de Vigotsky. (Cariou; 2006)

<sup>47</sup> La autora afirma que para apropiarse de los conceptos generales, los estudiantes deben tensionar entre los saberes que les son familiares con aquellos que son nuevos. Para lograrlo, el razonamiento analógico, en sus dos posibilidades (pasado – presente y pasado – pasado) moviliza elementos de interpretación que no son ni aislados ni individuales, sino esquemas de recepción propios de la memoria colectiva, surgidos del propio “mundo” de los jóvenes (familia; escuela; medios de comunicación).

al trabajo con imágenes<sup>48</sup>); todos estos recursos de interpretación parten desde esquemas anclados en la memoria social.

Pero no son las únicas dimensiones a tener en cuenta para abordar el aprendizaje de la historia escolar, sino que involucra otras modalidades, otros registros del pensamiento. Retomando su hipótesis inicial, según la cual expertos y novatos aprenden de manera similar, Lautier concluye que la diferencia está dada por el grado de dominio de la postura crítica que posee cada uno. Es por eso que destaca la importancia de la clase como el lugar legítimo de elaboración de saberes más formalizados, como el marco para - a partir de las operaciones de historización- ejercitar el control del pensamiento natural. Sin embargo, Lautier destaca el desfasaje que presentan los profesores entre un discurso que tiende al trabajo con una historia escolar crítica, reflexiva, no lineal y propuestas, metodologías e instancias evaluativas que responden a una asignatura escolar más tradicional.

Pero no basta con poner en juego ejercicios de control del pensamiento natural para que todos los estudiantes de un grupo en un contexto en particular, construyan aprendizaje escolar de historia. Debe tenerse en cuenta, afirma la autora, que no existe una linealidad en el camino que va desde un saber ingenuo, a un saber experto; que existen progresos y retrocesos; anclajes en la memoria social y reanclajes sucesivos. Así, *“el grado de control del razonamiento analógico no se alcanza jamás en forma definitiva. Los alumnos más expertos retornan a analogías” salvajes”, las producen más que los otros y las intercalan con analogías controladas. Los procesos cognitivos involucrados no parecen mostrar que exista un camino lineal desde un pensamiento que sería inicialmente “ingenuo” hacia un pensamiento científico que estaría finalmente depurado del sentido común.”* (Lautier, 2006; 11).

En mis clases, ya sean áulicas o en los espacios de consulta, es evidente ese camino sinuoso hacia el saber experto, sobre todo en el paso de las instancias escritas a las orales y viceversa.

---

<sup>48</sup> Posibilitan operaciones de apropiación; de construcción de representaciones significativas, y sus resignificaciones socialmente compartidas.

¿Por qué se producen distintos ritmos de aprendizaje? ¿Por qué en una misma situación didáctica, no todos los jóvenes aprenden lo mismo? En palabras de la autora “¿Por qué ciertos alumnos dominan mejor que otros el pasaje de un registro a otro?” (Lautier, 2006; 12)

La respuesta se encuentra en aquellas investigaciones que ponen de relieve tres factores que demuestran los estudiantes frente al aprendizaje:

El dominio del lenguaje: refiere a la capacidad de dominar formas lingüísticas y simbólicas que permiten representar un concepto y su aplicación dentro del campo disciplinar al que pertenece.

La imagen de sí mismo como alumno: ya sea ésta de éxito o de fracaso, generará consecuencias al tipo de actividades cognitivas que movilizará (Montiel, 1993; citado por Lautier, 2006; 12). Todo dependerá del grado de implicación del estudiante respecto de la disciplina. Si éste logró construir un sentido de pertenencia; una conciencia histórica asumirá una actitud que le permitirá la apropiación del conocimiento, ya que se siente parte de ese proceso que intenta explicar y se reconoce en él. En cambio, si el joven se piensa por fuera de esta pertenencia, no ve en los contenidos enseñados más que un saber ajeno y lejano, al que solo debe abordar para cumplir con la función evaluativa que le corresponde.

Las experiencias ligadas al contrato pedagógico: durante las clases se ponen en juego reglas implícitas, hábitos instituidos; rituales a los que los estudiantes se apegan y a través de ellos se autorizan a sí mismos a hacer y reproducir determinadas prácticas escolares. Éstas se caracterizan por valorar más la adhesión, la memorización y no la reflexión crítica y el razonamiento buscando “la buena respuesta” en lugar de profundizar el análisis. “Así, por someterse a representaciones de lo que normalmente se hace en una clase de historia, los alumnos no se prestan de entrada a procesos reflexivos”. (Lautier, 2006; 13) Considero que este aporte es el que más permite comprender diferentes actitudes y situaciones asumidas por los estudiantes: buscar la “mejor respuesta”; a veces de la manera más literal en que sea posible; utilizar sólo la fuente con la que más familiarizados están, el texto escolar, y “que siempre lo tiene todo”; practicar hábitos instituidos a lo largo de toda su experiencia

educativa como repetir , copiar , lograr la acreditación a través de la función evaluativa de adherir al saber experto plasmado en los textos.

En relación a lo expuesto, desde la mirada de Aisenberg (2010), la construcción de conceptos que elaboran los estudiantes es un camino con idas y vueltas, lleno de tensiones, que se da en forma progresiva y compleja, en el que no necesariamente tiene que haber un conflicto cognitivo<sup>49</sup>. Para la autora, *“el progreso supone ir abriendo la gama de situaciones que abarca el concepto”* (Aisenberg; 2010, 152). El aprendizaje implica entonces cambios graduales que se van aproximando al concepto, a partir de contenidos fácticos que los hacen potentes para promover la conceptualización, que van contrarrestando las representaciones obstáculos, y en los que hay ritmos y avances muy diferentes entre el estudiantado.

En este proceso, es necesario conocer hechos y descripciones para propiciar la construcción de conceptos. La autora sostiene que *“para enriquecer un concepto, cargarlo de sentido, es fundamental conocer numerosas situaciones históricas o socioeconómicas para los cuales el concepto es pertinente”*. (Aisenberg, 2010, 156).

No obstante, la reiteración de hábitos no posibilita que los jóvenes avancen en la construcción de conceptos. Entonces, ¿qué trabajo intelectual debe desarrollar el docente que promueva la enseñanza de la historia? ¿Cómo lograr que los jóvenes elaboren reconstrucciones y explicaciones de los hechos y procesos históricos?

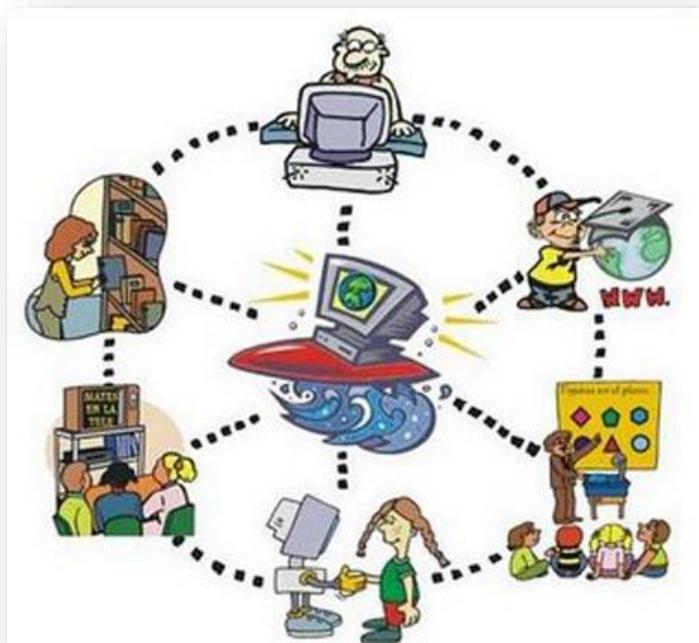
Como ya se mencionó, desde los trabajos de Lautier y Cariou, hay operaciones que pueden promover en los estudiantes un conocimiento más formalizado: la crítica de fuentes, construir periodizaciones, el control del razonamiento analógico para no caer en anacronismos. Desde Aisenberg, partir de la lectura es fundamental para llevar a cabo este proceso, aunque en la práctica escolar no sea usual. *“La conjunción entre lectura y aprendizaje no es frecuente en la realidad escolar”*. (Aisenberg, 2010, 158). Es decir, construir significados a partir de la comprensión de lo leído.

---

<sup>49</sup> En esta afirmación se produce un punto de encuentro con el modelo de Lautier, para quien existe una continuidad entre el saber ingenuo y el saber experto.

Aunque es habitual en mis clases que muchos jóvenes reproduzcan más bien el texto sin comprensión o relación de lo que se está abordando, considero que la propuesta de Aisenberg es muy interesante. Resignificar pedagógicamente el rol de la lectura compartida en la clase es una herramienta didáctica que posibilitaría me posibilitaría fomentar otro tipo de trabajo con los textos por parte de los estudiantes.

## Capítulo 9. Recursos didácticos. Los materiales para la enseñanza.



A partir de los planteos de Villa y Zenobi (2007) se define a los recursos didácticos como materiales pensados para trabajar en el aula, que abarcan un amplio espectro: actividades puntuales, como secuencias completas, conjuntos de actividades no secuenciados pero si articulados en torno a un eje, variedad de actividades para trabajar un mismo contenido. Estos recursos van acompañados de consignas específicas, argumentaciones, señalamientos y variedad de indicaciones que facilitan la apropiación del estudiante, con tiempos estimados para el trabajo con dichos materiales.

Las autoras destacan la importancia del lugar que ocupamos los docentes en las innovaciones, ya que no se puede innovar si no se reflexiona sobre la práctica. Respecto a este último punto, Santisteban reconoce la importancia de realizar investigaciones sobre las situaciones áulicas, que estén centradas en cambiar las prácticas. Aquellas propuestas que estén pensadas exclusivamente desde fuera de las aulas, están destinadas al fracaso. Es imprescindible el trabajo articulado entre investigadores y docentes. De la misma manera, la elaboración de materiales debe estar pensada para ser aplicada en contextos concretos. (Santisteban, 2012; 277 -286).

Adhiero al concepto de innovación en el sentido que le otorgan Villa y Zenobi como *“un proceso no lineal con marchas y contramarchas, con apertura a diferentes direccionalidades y sentidos, con cambios que coexisten con permanencias. Por ello es imprescindible hablar de innovaciones en plural”*. (Villa y Zenobi, 2007, 170).

Orientada en esta dirección debo pensar en materiales de trabajo que expliciten de manera clara que finalidades persigo, qué contenidos y / o conceptos quiero trabajar y cuáles son los y las estudiantes a los que están destinados. (Su contexto, sus representaciones sociales, sus intereses). Los jóvenes de hoy se interesan por las imágenes, los videos, redes sociales, por el espectáculo y la rapidez de la información que circula en los medios y en la web. Por lo tanto tengo que innovar en materiales de este tipo como puerta de entrada a las problemáticas y conceptos que propongo en pos del desarrollo de competencias sociales en los estudiantes.

Una opción interesante es el trabajo con fuentes históricas. Ivo Mattozzi (2009) aduce a revalorizar los bienes culturales para la enseñanza de la historia. Para este autor, todo objeto es reflejo del pasado, y posibilita la construcción del conocimiento histórico, además de aprender a conocer los procedimientos de producción de información. Los objetos de todo tipo – documentos escritos, obras de arte, imágenes, esculturas, protocolos, etc.- son huellas y fuentes de información que pueden ser tema de investigación histórica (Mattozzi, 2009: 44). Acercar a los jóvenes al quehacer histórico, al mundo de los interrogantes y al desafío de la búsqueda de información, poniendo en jaque sus potenciales de creatividad y originalidad en su trabajo.

Ello requiere sin embargo, un cambio de pensamiento para afrontar la tarea de poner la historia al servicio del descubrimiento, y de la valorización del patrimonio cultural como parte del presente y de proyecciones futuras.

El autor sostiene que debemos aprender a explotar la potencialidad informativa, interrogando los diversos elementos que creemos pertinentes al tema, siguiendo tal vez la metodología del trabajo arqueológico para la reconstrucción de los hechos; acercarlos así a los estudiantes al objeto de estudio, involucrarlos en el

tema. En palabras de Beatriz Aisenberg *“meterse en la piel de los sujetos y en el mundo del texto”*. (Aisenberg, 2008:7)<sup>50</sup>

Barton por su parte, también destaca la importancia del trabajo con fuentes en el aula, en aras de interpelar al estudiantado en el trabajo histórico y el aprendizaje *“cuando los estudiantes usan múltiples fuentes para investigar cuestiones históricas en contextos de clase más abiertos, demuestran un alto nivel de compromiso y dicen que disfrutaban del estudio histórico”* (Barton, 2010, pág. 101).

Inserta en este marco teórico, mi propuesta de enseñanza incluye el trabajo con imágenes, videos, páginas web, audios y canciones. Estos materiales innovarán junto a los que ya están presentes en el desarrollo de mis clases, netbooks y libros de texto.

Cabe destacar que el C.P.E.M N° 29 cuenta con amplia biblioteca que ofrece una variada gama de bibliografía. Todos los años, junto a los textos que recibe del gobierno nacional, se realizan compras de libros con fondos propios recaudados de la cuota social que abonan estudiantes y docentes. Asimismo, los autores y títulos son sugeridos por parte de los integrantes de cada área disciplinar.

Por su parte, como se mencionó al inicio de este trabajo, desde el año 2010, los estudiantes reciben una netbook. A través del servidor de la institución, éstos acceden a materiales digitalizados (textos, fichas, imágenes, trabajos prácticos, etc.) aportados por cada docente.

---

<sup>50</sup> Las modalidades de uso de los textos, se desarrollaran en las secuencias didácticas.

### 3° Parte.

## Desarrollo del proyecto. Una propuesta de enseñanza de la Historia de América Latina en la escuela media. Fundamentos teóricos.

### Capítulo 10 - El Contexto internacional.

Actualmente, los jóvenes acceden con gran facilidad a los sucesos de todo el mundo a través de todos los medios de comunicación existentes (internet, televisión, etc.), pero esos sucesos y problemas están muy lejos culturalmente de Latinoamérica y específicamente de las escuelas. La globalización<sup>51</sup> es un fenómeno que más que ayudar puede dificultar el entendimiento y el aprendizaje de los procesos históricos<sup>52</sup>.

Al respecto, Atilio Borón (2004; 209) señala que este fenómeno produce una *manipulación ideológica* a través de los medios de comunicación. En el mismo sentido, Zygmunt Bauman afirma que la disponibilidad casi instantánea de la información en todo el mundo, más que facilitar al género humano la comprensión de lo que sucede, se da todo lo contrario “*ahogan la memoria, en vez de alimentarla y estabilizarla*” (Bauman, 1999; 25). En términos de Borón, se trata de la propagación de un modo de ser monopolizado alrededor del mundo: la *macdonalización* de la sociedad. Se destruyen los vínculos identitarios de las poblaciones locales, “*imponiendo valores, estilos culturales, íconos e imágenes proyectados a escala planetaria, a partir del modelo norteamericano de consumo estandarizado, descontextualizado, fetichistamente igualitario, barato y de baja calidad*”. (Borón, 2004; 213)

Para Borón, hay tres nuevos desarrollos de esta fase actual del neoliberalismo, a la que define como etapa superior del imperialismo: |1) la mundialización de los flujos financieros – a partir de la crisis del petróleo, y aún en mercados

---

<sup>51</sup> Borón denuncia que esta etapa característica del capitalismo (ya iniciada con la ola colonizadora europea en 1492) actualmente es manipulada por los intelectuales afines al modelo como un resultado inesperado del sistema, como obra de ciegas fuerzas impersonales y no como lo caracterizan como lo que realmente es: el carácter estructural, consciente y premeditado de una economía global dominada por flujos financieros internacionales que genera asimetrías de poder entre naciones ricas y pobres, diferencias entre unas clases sociales. A los sectores desfavorecidos, el único camino a seguir, según este modelo, es la pasiva sumisión. Es lo que el autor llama la “*ficcionalización de la globalización*”, concepto utilizado para legitimar las políticas neoliberales, pero que no tienen relación con la verdad. (Borón, 2004; 210.)

<sup>52</sup> Este tema fue desarrollado por Mazzón y Maldonado en el trabajo final del seminario “Procesos históricos contemporáneos”. Dictado por la Prof. Alcira Trincheri. Septiembre.2014

deprimidos y con desempleo-; 2) la cobertura geográfica sin precedentes – el espacio capitalista se presenta como universal, lo que para es Bauman “*fin de la geografía*” (1999, 20)-; 3) la universalización de las imágenes y los mensajes audiovisuales controlados por oligopolios mediáticos. (Borón, 2004; 212 – 214)

Asimismo no todos los seres humanos se incorporan a este sistema global de la misma manera. Esta sociedad, definida por el Bauman como *de consumo* (1999, 108) donde el gran interrogante es si uno consume para vivir o vive para consumir, donde la tecnología impulsa la satisfacción instantánea de un deseo de adquirir bienes y servicios que es temporal, pasajero, “disfrazado” de libre albedrío frente a las posibles opciones (aunque el sistema ya le indicó que debe elegir) (1999,110) perfila dos tipos de personas, los *turistas*, que vivencian todas las libertades y consumos que les permite el orden globalizado, los que se desplazan por que quieren y los *vagabundos*, los excluidos de las posibilidades del consumo, los que buscan un lugar para sobrevivir, los desarraigados, empujados desde atrás son los deshechos del sistema. En palabras del autor “*la globalización fue estructurada para satisfacer los sueños y deseos de los turistas. Su efecto secundario es la transformación de muchos más en vagabundos*” (1999,122).

Todo ello hace repensar acerca de lo viejo y lo nuevo en la retórica de la globalización capitalista. Y también acerca de los usos y des- usos de las informaciones y problemáticas que suceden en todo el globo terrestre en los últimos tiempos, por ejemplo, las de Centroamérica y cómo son presentadas.

El siglo XX es presentado comúnmente en la historiografía europea (a la que he tenido mayor acceso durante mis años de estudiante y como docente) como un siglo violento, donde el genocidio y la limpieza étnica son categorías aplicadas indistintamente a procesos históricos diferentes. Mazower plantea que antes de generalizar estos conceptos hay que analizar el papel del Estado y los diferentes agentes que en él actúan “*reintroducir el papel de la contingencia histórica en el tiempo y el espacio*”. (Mazower, 2002, 141)

Del trabajo de Mazower se puede advertir la forma que han asumido los Estados a partir del siglo XX y los define como *estados violentos*, es decir la utilización de la violencia masiva dentro del propio Estado para homogeneizar a las

poblaciones donde la ideología es un elemento de la lucha de política entre los grupos que se disputan el poder.<sup>53</sup>



(Imagen tomada del genocidio en Ruanda.1994).

Para el autor, las políticas de esos Estados han combinado masacre y expulsión, y se hacen referencia muchas veces a estos conceptos de genocidio, holocausto, y limpieza étnica para llamar la atención sobre estos episodios, más que explicarlos en su especificidad. Es decir, cada uno de estos episodios violentos llevados a cabo por estructuras estatales bien organizadas, deben ser analizados en función de la contingencia de la situación geopolítica e ideológica global.

En este contexto, Perry Anderson (2004) plantea los cambios en las formas ideológicas de dominación del Neoliberalismo en los últimos tiempos.<sup>54</sup>

En el mismo sentido que Borón, Perry Anderson destaca este posicionamiento que adquiere dicho fenómeno luego del fin de la Guerra Fría como único modelo

---

<sup>53</sup> El autor analiza el holocausto judío, el caso armenio y el de Ruanda como ejemplos de violencia estatal durante el siglo XX diferenciándolos en varios aspectos. Las intencionalidades del exterminio total en el caso nazi no son las mismas que en el caso ruandés, y las formas de lo, de manera pública en Ruanda y en forma secreta en la Alemania Nazi.

<sup>54</sup> Cabe destacar que en el C.P.E.M N° 29, globalización; violencia estatal; neoliberalismo y dominación ideológica entre otros, son temáticas abordadas desde la asignatura escolar Geografía, y en la mayoría de los casos, no se establecen relaciones con la asignatura Historia.

alternativo deseable. La nueva hegemonía mundial está basada en dos transformaciones fundamentales:

- a) La autoafirmación del capitalismo como “único” sistema y modo de organizar la vida moderna;
- b) La abierta anulación de la soberanía nacional como clave para entender las relaciones internacionales entre los estados en nombre de los derechos humanos. (Anderson, 2004; 40)

Con la caída del bloque soviético en los 90’, se amplió la hegemonía norteamericana bajo la retórica del “humanismo militar”, en pos de un marco político universal para justificar la invasión a Irak, la guerra de los Balcanes en 1999, las guerras del Golfo, entre otros, con un discurso que apela a favor y en defensa de los derechos humanos.

Sin embargo, existen tres grandes focos de resistencia a la hegemonía



Atentado a las torres gemelas. 2001.

norteamericana. En primer lugar, el centro de gravedad del movimiento pacifista internacional se ha manifestado en terreno europeo, en contra de las guerras que ha emprendido la nueva hegemonía mundial, pero constituye una resistencia débil políticamente, ya que no hay una oposición al neo-imperialismo sino más bien “*una aversión de etiqueta*” *contra su mandatario actual* (Anderson,2004;

43) sin dejar de mencionar la cercanía cultural entre los europeos y el modelo hegemónico, a la subordinación a los productos de Hollywood como refiere el autor. En segundo lugar, en Medio Oriente el escenario es mucho más complejo ya que la resistencia en armas ha presentado el apoyo masivo de la opinión pública árabe. El contraste cultural con la hegemonía occidental, radica especialmente en que se sostiene en una religión milenaria que es el Islam, que lo hace mucho más impermeable a la penetración de la cultura norteamericana.

Asimismo, la zona se ha caracterizado por gobiernos tiránicos y corruptos, sin propuestas alternativas a lo que EEUU quiere imponer. (Anderson, 2004; 44).

El tercer foco de resistencia –y el que interesa especialmente en este trabajo– se sitúa en América Latina, con factores más fuertes y prometedores que el resto. Aquí se conjuga lo cultural con lo social y nacional y una historia continua de procesos revolucionarios y de luchas políticas en el siglo XX a partir de la Revolución Mexicana. El Sandinismo en Nicaragua, la revuelta aprista en Perú, la insurrección en El Salvador, el gobierno de Allende en Chile, son algunos ejemplos de las resistencias latinoamericanas, que fueron aplastadas por gobiernos dictatoriales. Tampoco se puede dejar de mencionar los movimientos sociales más radicalizados como los zapatistas en México, el MST en Brasil, los cocaleros en Bolivia y los piqueteros en Argentina en el contexto de gobiernos neoliberales<sup>55</sup>.

En este panorama, la violencia, según Devalle es ejercida por sectores dominantes de una sociedad, que respaldan *ideologías exclusivistas y racistas*, y por el Estado sobre sectores de la población que se consideran subordinados, promovidos por intereses económicos. (Devalle, 2000; 15). Sin embargo, estos sectores se manifiestan de diversas formas y resisten a estos intentos como lo ha señalado ya Anderson en muchos países.

Para la autora, la violencia se ejerce de diversas formas y es usada por el Estado para llevar a cabo proyectos económicos e imponer ciertos valores de la cultura dominante, y donde la violencia y la coerción son elementos constitutivos en la reproducción<sup>56</sup> del orden hegemónico. “*En situaciones de dominación, la violencia marca el orden existente y se convierte en un sistema significativo, en un lenguaje, cuyos códigos son explícitos y otros permanecen escondidos*” (Devalle, 2000; 21). Sin embargo, existen esfuerzos y acciones de resistencia por parte de los sectores subordinados contra estas formas de dominación que la autora denomina *cultura de opresión*. La imposición de la cultura dominante,

---

<sup>55</sup> Las limitaciones que el autor encuentra a la resistencia en esta región está en la falta de alianzas entre movimientos sociales que sustenten gobiernos inclusivos en lo político, lo económico, lo social y lo militar, con una negativa a aceptar los dictámenes del FMI y el Banco Mundial.

<sup>56</sup> Son varios los autores abordados en este trabajo que coinciden en afirmar que la escuela puede ser reproductora del orden social vigente. Pablo Martinis (2006); Graciela Funes (2007), entre otros.

a su vez, se lleva a cabo a través de parámetros que anteponen valores de inferioridad vs los de superioridad. “*Entonces comienza el proceso de deshumanización*” (Devalle, 2000; 22).

La lucha contra todas esas formas de dominación se lanza desde múltiples niveles y está activa en la rebelión y en la conciencia de los sectores subordinados. Es lo que la autora denomina *cultura de resistencia* y se manifiesta de diversas acciones de oposición, conformando una *cultura rebelde y contestataria*. (Devalle, 2000; 23).

En este complejo escenario se inserta la propuesta de enseñanza de Latinoamérica destinada a estudiantes de 4° año del nivel medio.



clase dominante para obtener beneficios a costa de la explotación sobre la clase dominada.

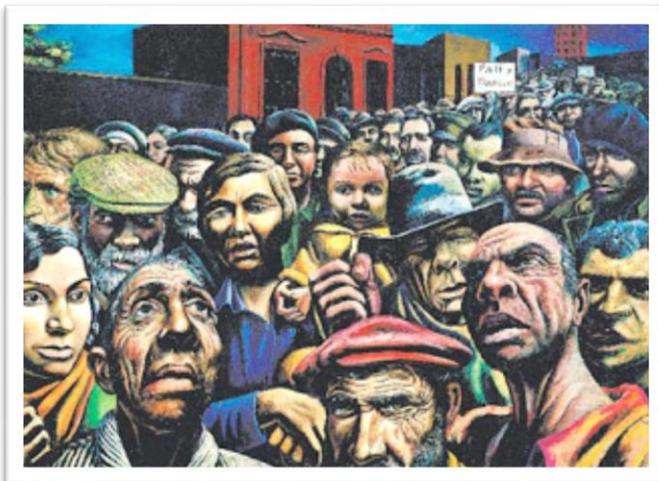
Siguiendo a Cavarozzi, se puede periodizar este siglo en tres estadios históricos:

- Capitalismo oligárquico (1870- 1920/30).
- De la matriz estadocéntrica. (1920/30 – 1970/80).
- La desestatización. (1970/80- 1990).

Desde Ansaldi y Giordano entiendo por América Latina “a la porción del continente americano que se extiende al sur del río grande y que abarca México, América Central, América del sur y algunos países del Caribe –pues no incluye a las West Indies, es decir, las zonas del Caribe de habla inglesa, ni a las Antillas Neerlandesas” (Ansaldi y Giordano, 2012, 59).

#### **A- El capitalismo oligárquico. (1870 – 1920/1930).**

En esta etapa, el Estado ocupó un rol fundacional y fue la herramienta de transformación de las sociedades en su camino hacia la formación de estados nacionales y en su incorporación al sistema capitalista mundial como economías dependientes. En palabras del autor, estas sociedades fueron creadas y reorganizadas desde el Estado. La política actuó en sentido incluyente (sector burgués dominante) y excluyente (asalariados, sectores medios, pobres urbanos y campesinos). Se evidencia una situación contradictoria; aunque prometió una expansión de la ciudadanía, de hecho excluyó a grandes segmentos de la población. Para Metha (1993. 1994), una lineal apropiación del discurso liberal universalista aportó a las clases dominantes latinoamericanas los postulados teóricos para encubrir la exclusión.



Al mismo tiempo, el Estado construyó y promocionó los intereses de la clase dominante, es decir, hubo una formación “desde arriba” de las burguesías que en asociación con el capital extranjero, organizaron y explotaron los recursos económicos vinculados a las actividades primario exportadoras.

Para abordar este período, propongo analizar con los estudiantes las categorías de “*Revolución pasiva*”; “*Racismo indigenista*” y “*Estrategias liberales de exclusión*”. El objetivo es generar interrogantes en torno a la dialéctica inclusión – exclusión y a cuales fueron los cambios en torno a la toma del poder político.

Waldo Ansaldi (1992), reconociendo el carácter dependiente de las sociedades capitalistas latinoamericanas (y su propia historicidad), resignifica desde Gramsci el concepto de “*Revolución Pasiva*”. Afirma que es una combinación de continuidades y cambios; que modifican la sociedad sin transformarla radicalmente; que es un proceso de transformación capitalista que resulta del acuerdo entre clases o grupos dominantes y la exclusión de los sectores subalternos. Es una construcción desde arriba, elitista. En este proceso, el Estado interviene en todos los ámbitos; es el dirigente del proceso. Para que esta revolución tenga éxito, Ansaldi afirma que es necesario un contexto internacional favorable a su consolidación, ya que las fuerzas locales que la provocan, son estructuralmente débiles.

Al pensar el rol de la política en la dialéctica exclusión – inclusión resulta pertinente abordar la categoría de “*Racismo antiindígena*” propuesta por Nelson Manrique (1999) quien sostiene que los Estados oligárquicos construyeron esa imagen como herramienta de dominación social, para legitimar la construcción de un poder político de pocos. La construcción de la imagen del indio llevó consigo a muchos significantes<sup>59</sup>. Pero tanto para los grupos excluyentes como para los incluyentes, este sector es visto como naturalmente incapaz, como inferior, como sujeto que necesita una tutela para desarrollarse.

Con el paso del tiempo el “*racismo antiindígena*” se complementa con el racismo hacia el mestizo que persiste hasta la actualidad. El autor afirma que este racismo opera en la intersubjetividad social, en las actitudes cotidianas, en las

---

<sup>59</sup> El autor analiza los alcances del término desde: indio, indigenismo político; indigenismo cultural e indigenismo geográfico. (Manrique,. 1999: 24 – 27.)

no racionalizadas imponiendo prácticas discriminatorias legitimadas por el grupo dominante y con un alto grado de violencia social que lleva a propuestas de cambios objetivos<sup>60</sup>. Pero el desfase temporal entre lo subjetivo y lo objetivo es muy grande.

Como afirma Cavarozzi, aunque el mercado proveyó caminos de incorporación, también destruyó las modalidades de vida de la sociedad campesina y generó nuevas desigualdades.

Al analizar el carácter excluyente del liberalismo en el proceso de construcción estatal, Uday Metha (1993 -1994) evidencia las contradicciones de una teoría que se define como incluyente y universalista y su aplicación en procesos históricos como herramienta sistemática de exclusión política de varios grupos y “tipos” de personas.

Para justificar tal afirmación el autor concluye que detrás de las bases universalistas del liberalismo se esconde un impulso excluyente sostenido por “*estrategias*” que lo hacen viable y demuestran la ambivalencia entre teoría y realidad. Así, partiendo de la premisa según la cual todos los hombres nacen libres y racionales, se le adscriben a la humanidad un conjunto de facultades que constituyen las bases de la inclusión política y se presume que éstas son suficientes. Metha sostiene que aquí se ocultan las condiciones específicas tanto psicológicas como culturales entrelazadas como precondiciones para la realización de esas facultades. Para el autor, la exclusión liberal funciona modulando la distancia entre los intersticios de las facultades humanas y las condiciones para su concreción política. El contenido de estos intersticios es lo que determina quien está incluido y quién no. A estas distancias entre condiciones y posibilidades el autor las llama “*estrategias de exclusión*”.<sup>61</sup>

Al realizar un profundo análisis sobre los textos de Locke, Metha afirma que este discurso se sostiene sobre un conjunto de normas culturales basadas en prácticas sociales jerárquicas y excluyentes que determinan inscripciones y

---

<sup>60</sup> Manrique (1999) ejemplifica esta afirmación con el proyecto político de Sendero Luminoso.

<sup>61</sup> Una estrategia podría ser el lugar que los gobiernos oligárquicos le atribuyeron a la educación como instrumento de construcción de ciudadanía. El autor analiza el lugar que el discurso lockeano da a la educación en la formación del individuo y afirma que éste está repleto de distinciones sociales y jerárquicas.

señales sociales. *“Se trata de un terreno que el individuo natural, equipado con facultades universales, debe negociar antes que esas facultades asuman la forma necesaria para la inclusión política”* (Metha, 1993-1994; 134)

Una reacción a estas estrategias de exclusión en América Latina, estuvo dada en la conformación de formas de protesta a fines del siglo XIX. En términos de Lobato y Suriano (2003) en el caso argentino, *“ las huelgas y la protesta obrera en términos generales (...) fueron percibidas como una amenaza contra el orden social y político por parte de las elites gobernantes. En un primer momento reaccionó con la represión policial (...). Sin abandonar estas políticas, lentamente comenzaron a articularse respuestas que buscaban integrar a los trabajadores los mecanismos institucionales, entre los que debería agregarse la sanción del sufragio obligatorio y secreto masculino en 1912. (Lobato y Suriano, 2003; 46)*

#### **B- La matriz estadocéntrica. (1920/ 30 - 1970 /80)**

El segundo período se caracterizó por una mayor intervención y regulación del Estado en la mayoría de los espacios sociales. En términos de la dialéctica inclusión – exclusión, los sectores medios y populares se incorporan a la política generando un particular modo de relación personalizada entre el Estado y sus organizaciones por un lado y entre cada uno de los sectores y grupos sociales. Este modo de hacer política a través de canales mutuamente excluyentes generó una red que careció de reglas universales que hicieran perdurar la estabilidad institucional a través de los partidos políticos y los mecanismos parlamentarios.

Esta combinación entre inclusión de sectores hasta momento ignorados y prácticas *“políticas basadas en recompensas y castigos según particularismos” generó una” fórmula política híbrida “...”que combinó aspectos democráticos y autoritarios.”* (Cavarozzi; 1996; 9).

Aun así, para Cavarozzi, en esta etapa, el Estado continuó respondiendo a los intereses y problemas de los grupos capitalistas, al mismo tiempo que incorporó demandas económicas y políticas de los sectores medios y trabajadores. Pero las instituciones y reglas democráticas solo tuvieron una importancia secundaria. En este sentido, el autor concluye *“ el capitalismo político latinoamericano en la*

*etapa estado-céntrica fue a la vez inclusivo y no democrático*". (Cavarozzi, 1996; 1)

Considero que para que los estudiantes puedan realizar una mejor apropiación de este periodo se puede realizar una "subperiodización" desde las siguientes categorías de análisis:

- Los *Populismos*. (1940/ 1955). Concepto analizado por Laclau.(2005)
- La "*Época*" (1955/ 1960 – 1975). Concepto analizado por Gilman (2003).



(17 de Octubre de 1947. Acto por el día de la lealtad peronista en Argentina)

Laclau ofrece una categoría de análisis político del populismo, sus usos y definiciones más allá de la retórica. Afirma que este concepto es marginado por las Ciencias Sociales, debido a las dificultades que presenta su abordaje. Es concebido como anormalidad, es excluido a priori. Para el autor, esto se debe a que *"el populismo refleja algunas limitaciones inherentes al modo en que la teoría política ha abordado la cuestión de cómo los agentes sociales "totalizan" el conjunto de su experiencia política."* (Laclau, 2005; 33). En lugar de buscar ubicar este proceso en un modelo de racionalidad histórica ya existente o calificarlo como anormal, Laclau propone verlo como una posibilidad distintiva y siempre presente de estructuración de la vida política. Es una forma de construcción política donde la vaguedad discursiva, la sistematización de diferentes intereses

contradictorios en boca del líder carismático es una condición necesaria para la lógica populista

Teniendo en cuenta que el objeto de análisis de esta propuesta es visualizar el lugar de la política en la dialéctica exclusión – inclusión en este subperíodo considero de gran utilidad analítica la reflexión que realiza este autor sobre la relación entre representación y democracia en el contexto del populismo. Para el autor, esta relación se asienta en la dialéctica representado- representante y en el proceso que se da entre ambos: La representación simbólica. No se trata solo del carisma del líder y su capacidad para producir símbolos de identidad y pertenencia. Laclau afirma que primero debe existir una voluntad popular<sup>62</sup> capaz de recepcionar dichos símbolos, la vacuidad<sup>63</sup>. Este marco simbólico que es el que sostiene a un régimen determinado no puede estar vacío. Entre la encarnación total y la vacuidad total existe una variedad de encarnaciones parciales y éstas son las formas que toman las prácticas hegemónicas, generando particularidades propias de cada experiencia populista.

En líneas generales, durante los gobiernos populistas, la particular relación que establecieron los Estados con los organizaciones implicaron, según Lobato y Suriano, una tensión permanente entre las demandas de los trabajadores, los intereses de los líderes sindicales y la iniciativa de los gobiernos, oscilando entre políticas de, en palabras de Cavarozzi “*castigos y recompensas*”. (1996; 9)

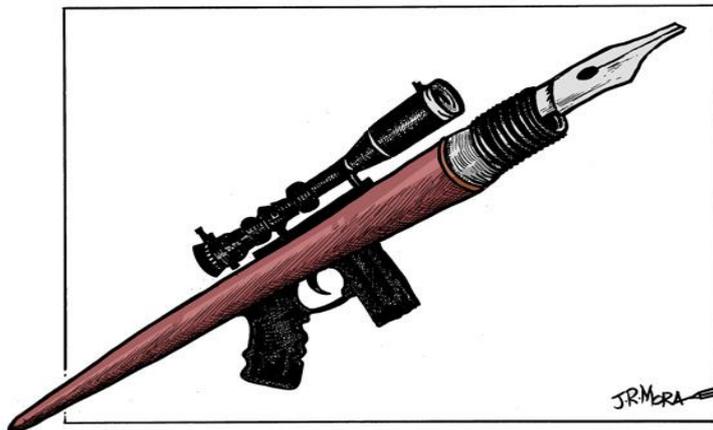
Al analizar las relaciones entre política e intelectualidad, Gilman propone considerar las décadas de 1960- 1970 en América latina como una “*época*”<sup>64</sup> signada por características singulares que marcan una diferencia con los bloques temporales entre los que se encuentra. Esta es una época atravesada por la noción de cambio radical; los sucesos históricos evidencian cambios rápidos y la política se muestra (en palabras de Terán, citado por la autora) como dadora de sentido a las prácticas, incluida la teórica.

---

<sup>62</sup> Esa sociedad atraviesa una crisis de representación política y busca condensar esa vacuidad en una identidad popular que alberga una amplia cadena de demandas y reivindicaciones en torno a un líder que encarna esas imágenes y valores.

<sup>63</sup>. Concepto definido por el autor como “*un tipo de identidad, no una ubicación estructural*”. (Laclau, 2005;211)

<sup>64</sup> El concepto de época es definido por la autora como “*un campo de lo que es públicamente decible y aceptable en cierto momento de la historia*”. (Gilman, , 2003 12)



El ascenso de las teorías de izquierda, propuestas como nuevas alternativas progresistas, (alejadas de los postulados ortodoxos del partido comunista soviético) para interpretar los sucesos históricos que se estaban produciendo en

las regiones del “tercer mundo” (vistas como el escenario donde se iniciaba la revolución mundial<sup>65</sup>), le otorgó una singular impronta a los años donde se percibió al socialismo como una racionalidad histórica. Alejándose de los criterios de autoridad indiscutidos emanados desde la URSS, los militantes e intelectuales de izquierda del “tercer Mundo” concluyen que solo una revolución violenta puede conducir a un socialismo auténtico (en respuesta a la violencia que venía de los países del “Primer mundo”). Esta centralidad de la violencia como motor de los cambios contó con el consenso de amplios sectores sociales latinoamericanos. La relación entre política, revolución, lucha armada y contraviolencia revolucionaria fueron las bases de la izquierda latinoamericana de esta época.

En este contexto, Lobato y Suriano hacen referencia a la radicalización de la protesta social entre 1955 – 76, por la complejización de los conflictos sociales, los vaivenes económicos, la inestabilidad política y la incorporación de nuevos actores sociales como los estudiantes universitarios. En el caso argentino, los gobiernos post '55 prohibieron todo tipo de manifestación del partido peronista. (Lobato y suriano, 2003; 88). En el resto de América Latina, se restringieron las actividades de los partidos políticos y los sindicatos, al igual que cualquier manifestación de orientación socialista y comunista, por lo que la protesta se vehiculizó hacia acciones directas de sectores urbanos. La represión violenta hacia los trabajadores fue otra constante en estas décadas, lo que no hizo más

---

<sup>65</sup> La autora afirma que en estos años se pasó de una postura eurocéntrica a una policéntrica. Las categorías de explotadores vs. explotados; socialismo vs. capitalismo son reemplazadas por otras donde los de color, los perseguidos por su raza, los desempleados hacen posible la idea de una revolución.

que reforzar la identidad contestataria de muchos de ellos y sus reivindicaciones. La Resistencia- no solo peronista, sino también de índole comunista, socialista, cardenista, varguista, entre otras- en estos años combinó sabotajes, comités clandestinos y atentados (Lobato y Suriano, 2003; 91-92).

La huelga y la reconstitución de los sindicatos y asociaciones en los 60 profundizaron la protesta y la rebelión popular que a fines de esta década se manifestó en la incorporación de nuevos actores a la movilización, como estudiantes secundarios y curas tercermundistas alcanzando su máxima expresión con el Cordobazo en el caso argentino, el Movimiento de Sacerdotes del tercer mundo, la revolución cubana y otras resistencias latinoamericanas como la mexicana. El caso cubano contribuyó al surgimiento de la izquierda revolucionaria en varios países, donde la protesta toma tintes violentos. Así surgen junto a los ya existentes partidos comunistas, fracciones de izquierda guerrillera como el Ejército de Liberación Nacional Colombiano; los tupumaros uruguayos, las fuerzas armadas peronistas y los montoneros argentinos. En algunos casos se trató de frentes armados de campesinos y en otros, de la combinación de lucha rural y urbana.

¿Cuándo finaliza esta *época*? ¿Por qué no se produjo la revolución mundial anunciada? Dos ideas del trabajo de Gilman nos resultan interesantes y generan nuevos interrogantes. Por un lado, la evidencia histórica muestra, en los años '70 el ascenso de dictaduras militares en América latina que derrocaron a gobiernos apoyados por la izquierda. La autora se pregunta “¿*Estaban errados los diagnósticos o las relaciones de fuerza se modificaron con el propósito de sofocar pulsiones revolucionarias existentes?*” (Gilman, 2003, 53). Retomando la definición del concepto *época*, Gilman afirma que se produjo una redistribución de los discursos y una transformación de los objetos de los que se podía hablar y de los que no. El discurso autorizado se impuso por la fuerza y se silenció violentamente aquellos objetos que ya no formaban parte de esa *época*.

En segundo lugar, la autora toma de Gramsci el concepto de Crisis de Hegemonía<sup>66</sup> para analizar la clausura de ésta *época* y advierte que para el autor

---

<sup>66</sup> Entendido éste como “*una crisis de los modos habituales entre los dominantes y los dominados, empate de fuerzas antagónicas.*” Para este autor la construcción de hegemonía es una condición para que la clase dominante se constituya en dirigente. El soporte a dicha

no toda crisis lleva a una revolución, ya que la toma de conciencia de una clase no siempre lleva a una conciencia revolucionaria y que las clases subalternas y los intelectuales no están en las mismas condiciones de reorganizarse y orientarse que las clases dirigentes.<sup>67</sup>

Gilman afirma que en la época de los años sesenta y setenta la izquierda internacional leyó el clima de politización y violencia como una crisis y un momento de cambio radical. Pero esta etapa finalizó con una recomposición del viejo modo de dominación hegemónico que dio por tierra las expectativas revolucionarias con las que se inició y concluye que se clausuró cuando la crisis se dio por terminada

*“El proceso de muerte de lo viejo sin que lo nuevo llegue a nacer implica así la clausura de un futuro que podía ser posible; la época llegó a su fin cuando el futuro fue llamado utopía”.* (Gilman, 2003; 56)

---

hegemonía se la da el bloque ideológico, que en contexto de una crisis tiende a resquebrajarse”. (citado por Gilman, 2003; 54)

<sup>67</sup> Al analizar el mundo moderno, Gramsci concluye que las crisis siempre terminaron con una reacomodación del sistema dominante, es decir, fueron regresivas.

### C- La Desestatización (1970/80 – 1990).



El tercer período llamado de desestatización lo fue en el área de la economía y la política. Esto significó el achicamiento del Estado en las actividades productivas, la reducción de políticas públicas y la desregulación económica. Los postulados del neoliberalismo son asumidos por el Estado como los ejes a partir de los cuales se implementan las políticas

estatales, desmantelándose los mecanismos de intervención estatal. Se profundiza una crisis que llevará a el remplazo de la matriz estado - céntrica a otra de desestatización económica (desregulación del mercado; flexibilización laboral y privatización del patrimonio estatal) y política (desintegración del ciudadano y desubicación de los políticos). La función que asume el Estado es el de administrar la crisis estado - céntrica donde la exclusión social opera desde los canales políticos tradicionales (en crisis de representación) hasta la más aberrante violación a los derechos humanos.

La década ´70 está marcada por el ascenso de gobiernos militares en la mayoría de los países de Latinoamérica, caracterizados por la implementación de políticas autoritarias. En este doble proceso de desintegración del ciudadano y desubicación de los políticos, la política como medio para resolver conflictos, pierde sentido, pierde capacidad de contribuir decisivamente en la vida de los individuos.

Para abordar el caso argentino, resultan pertinentes los aportes de Hugo Vezzetti (2009). El autor trabaja la categoría de “*Terrorismo de estado*” al abordar la dictadura militar de 1976 – 1983, como una situación diferente a las dictaduras anteriores, donde la criminalización del Estado llevó a la sociedad a un alto grado de desintegración y alienación cuyo más espantoso ejemplo fue la desaparición de personas. Vezzetti propone que esta categoría debe ser abordada desde las

representaciones existentes; la experiencia social frente a tanta violencia y el estudio de la construcción de la memoria social.<sup>68</sup> Esto le permitiría llegar a la trama, al marco de las condiciones que sostuvieron la acción dictatorial ya que al hablar sobre la acción de la organización militar, afirma que *“no hubiera sido posible la barbarización de la política y la degradación del estado sin el compromiso, la adhesión y la conformidad de muchos”*. (Vezzetti, 2009; 13).

Me interesa destacar un punto de encuentro entre algunos autores analizados hasta el momento. Cavarozzi sostiene el rol del Estado como administrador de la crisis estado – céntrica (poseedor de los instrumentos para hacerlo). Por su parte, Gilman afirma que en los ´70 el concepto de Revolución tuvo distintos significantes y Vezzetti analiza las representaciones sociales vigentes en esos años y concluye que el ideario de la revolución tuvo efectos devastadores en nuestra sociedad ya que la izquierda militante proponía una captura de la política desde una visión mesiánica y el Estado golpista sostenía los principios occidentalistas de la contrarrevolución. En esta situación, los dictadores tenían la ventaja de disponer con el aparato del Estado para imponer un “orden “que consagraba el poder redencional de la violencia y justificador del terrorismo.

Considero que el contexto recién expuesto sería factible de trabajar con los estudiantes para abordar otra cuestión trabajada por Vezzetti: la existencia de las diversas memorias sobre esta dictadura, buscando en algunos ejemplos (el juicio a las juntas<sup>69</sup>; los juicios realizados en 2012 en nuestra región; las reacción de los medios frente a la muerte de Videla) aquellos giros y cambios de posición frente al pasado. Esto posibilitaría generar en los jóvenes los interrogantes sobre la construcción de la memoria colectiva como un proceso histórico, inacabado, atravesado por intereses políticos económicos. Proceso en el cual ellos se encuentran insertos, no como meros espectadores, sino como sujetos protagonistas de un presente que aún no resolvió su pasado.

En cuanto a la protesta social Lobato y Suriano destacan que, luego de la implementación de gobiernos neoliberales, estuvo marcada por una política

---

<sup>68</sup> Las relaciones entre construcción de memorias y temporalidad fueron analizadas en el Seminario “Procesos históricos contemporáneos” Dictado por la Prof. Alcira Trincheri.

<sup>69</sup> Para el autor, este es un hito que marca un nudo de transformaciones en la memoria e instala un discurso diferente.

represiva que diezmó a las organizaciones de base y a los trabajadores más combativos. La magnitud de la violación de los derechos humanos en toda Latinoamérica marcó en las sociedades un símbolo de represión brutal por parte de las fuerzas armadas e instauró la palabra “*desaparecidos*” en Argentina, que motivó desde fines de la década de 1970 y especialmente en los años ‘80, la conformación de organizaciones de denuncias de violación de derechos humanos y la aparición con vida de los jóvenes como el caso de Madres de Plaza de Mayo. (Lobato y Suriano, 2003, 126)

Con la vuelta de las democracias y aún más en los años 90 en Argentina y los países del Cono sur, la huelga vuelve a caracterizar la protesta social pero adoptando nuevas modalidades, como los cortes de rutas. Sin embargo, las movilizaciones de trabajadores se vieron debilitadas debido a los límites impuestos a las direcciones gremiales y la precarización de las condiciones de vida y del mundo del trabajo, generalizando una profunda crisis económica, política y de representación (Lobato y Suriano, 2003, 142 -143.)

En este contexto, la política como medio para resolver conflictos, entra crisis y da lugar a la configuración de nuevos actores: los desocupados, quienes ingresan al espacio público a través de organizaciones que van por fuera de los canales tradicionales de expresión, como los *movimientos sociales*<sup>70</sup>, entre otros – cocaleros en Bolivia, los piqueteros en Argentina, “los sin tierra” en México y Brasil –

En este complejo y cambiante escenario, serán puestas en tensión las relaciones dialécticas entre inclusión y exclusión social, ubicando y reubicando a los actores sociales dentro de la díada Estado – Mercado, según se manifiesten, leales u opositores al sistema.

---

<sup>70</sup> Este concepto es abordado por las Ciencias Sociales para explicar esta nueva realidad característica de los ‘90. Revilla Blanco (1996) refiere a este fenómeno como “*proceso de construcción social de la realidad, por el cual situaciones de exclusión individual respecto de las identidades colectivas y las voluntades políticas que actúan en una sociedad en un momento dado (la pérdida de referentes para la constitución de la identidad individual y colectiva ya sea en la modificación en las preferencias o por reducción de las expectativas) se resuelven en procesos de (re)constitución de identidades colectivas como proceso de reapropiación del sentido de la acción.[...] puede significar una erosión de la legitimidad de los partidos políticos y de los actores que participan en la conformación de las voluntades colectivas, puesto que, como proyecto alternativo de identificación ponen en evidencia la existencia de sectores que no se reconocen en los proyectos políticos en juego.* (Revilla Blanco, 1996; 14).

## **Capítulo 12. Implementación de la Propuesta.**

### **A- Planificación Anual.**



**C.P.E.M 29**

**Asignatura: Historia Latinoamericana**

**Curso: 4° año**

### **Fundamentación.**

Me propongo abordar el espacio latinoamericano desde configuraciones teóricas innovadoras, con una temporalidad propia que se sustente en el reconocimiento de la diversidad como parte constitutiva de la identidad Latinoamericana.

La enseñanza de los procesos históricos por los que ha atravesado este espacio durante el siglo XX, puede ser una herramienta para que los estudiantes aborden críticamente la realidad y en ella, la configuración de las relaciones sociales en las que están insertos, cuyas lógicas están vinculadas con procesos, locales, regionales y globales, no exentos de contradicciones.

La construcción de un sentido de pertenencia, basado en un pensamiento creativo, crítico y lúcido sobre el pasado- presente, asumiendo el lugar que cada uno asume en éste posibilitaría a los jóvenes hacer su propia lectura y proyectar alternativas de futuro donde ellos sean los protagonistas activos.

## **Propósitos.**

- Incorporar nuevas categorías y una mirada que contemple la diversidad para el abordaje histórico de América Latina.
- Abordar los períodos temporales propuestos desde las múltiples dimensiones que componen la realidad social, visibilizando los grupos sociales contrapuestos y los intereses que defienden.
- Construir alternativas de futuro desde un pensamiento social, crítico y creativo basadas en la racionalidad y la comunicación para que los estudiantes construyan una mirada lúcida sobre el mundo (Pagés, 2007)

## **Objetivos**

### **Que los estudiantes:**

- Aprendan a leer históricamente diversas fuentes.
- Interpreten continuidades, cambios, avances y retrocesos en los procesos históricos analizados a través de las categorías conceptuales propuestas.
- Realicen comparaciones desde una lectura comprensiva y una expresión oral y escrita que tengan en cuenta las múltiples dimensiones que componen una sociedad.

## **Formas de trabajo.**

*“Va siendo hora que los historiadores y los docentes se impliquen en didácticas que nos permitan gobernarnos en el desgobierno del devenir”* (Izquierdo Martín, J. 2011:13).

Introducir otras formas de conocer el pasado, es útil para generar cambios en las clases. Las secuencias didácticas comenzarán con el planteo y presentación de problemáticas por parte de la docente; siendo el objetivo la generación de interrogantes en los estudiantes. En caso de ser necesario, las docentes ejercerán el rol de orientadoras en la generación de preguntas.

Una de las actividades pensadas para esta propuesta es plantear en todos los encuentros la indagación y el análisis de las fuentes y documentos presentados (sean de carácter académico, periodísticos, audiovisuales e iconográficos). La intención es generar un clima de diálogo y debate entre los jóvenes para

visualizar los saberes previos y las representaciones sociales que poseen sobre las problemáticas. Se alternarán propuestas de trabajo individual y cooperativo. A través de trabajos prácticos escritos; utilización de Tics; exposiciones orales se fomentará la curiosidad para investigar, criticar, reflexionar, debatir y argumentar la toma de posición sobre la problemática.

En esta instancia, Susana Barco (1992) señala que toda transposición es un proceso adaptativo. Para ello, se desarrollará la conceptualización teórica de las problemáticas exponiendo el posicionamiento docente y a la vez se fomentará la construcción individual y social de argumentaciones por parte de los estudiantes.

*“La enseñanza de la historia no configura un espacio neutro, asume la praxis pedagógica como una praxis política y puede constituirse como ámbito privilegiado de deliberación pública, de construcción de la ciudadanía y de cambios sociales”* (Funes, 2011, 62)

### **Evaluación y acreditación.**

Ésta será continua y permanente, a través del trabajo diario en el aula, de actividades de argumentación, toma de postura y trabajos de investigación (individual y grupal). La creatividad en la elaboración de las presentaciones (informe escrito; PowerPoint, cmap tolos, presentaciones orales, etc.) será un criterio evaluativo. Una planilla de seguimiento diario servirá como fuente para la calificación numérica y la evaluación del camino constructivo realizado por cada estudiante.

La evaluación es concebida como un proceso por el que atraviesa el estudiante hacia la construcción de conocimientos significativos, de pensamiento histórico. En base a este principio didáctico no se “medirá” el conocimiento del joven sino que se tendrán en cuenta los aprendizajes que éste logre apropiarse. ¿Cuáles son las operaciones o capacidades que los estudiantes deben construir para aprobar la asignatura? Es decir ¿Cuáles son los criterios de evaluación?

Lautier y Titaux Guillón ( citados por Pagés, 2009, 7) afirman que las bases de un pensamiento histórico escolar son: *“periodización como dominio progresivo de las temporalidades* (uso de mapas geográficos e históricos) ; *una reflexión alrededor de un razonamiento analógico que permita distinguir lo que es*

*comparable de lo que no lo es de un periodo a otro (manejo de categorías analíticas y vocabulario específico); un control razonado de las posibilidades reales de generalización de una situación histórica (saberes argumentados, saberes expertos) ; la distinción de diferentes niveles de escritura y lectura de un documento histórico. (Interpretaciones creativas sobre los textos)*

Así mismo, junto a la producción de conocimiento histórico, la conducta, las actitudes frente a los compañeros y docente, el esfuerzo y la responsabilidad serán tenidos en cuenta para la calificación trimestral y anual.

La propuesta de enseñanza se irá reajustando en función de los avances, retrocesos, marchas y contramarchas que generen estas actividades.

### **Contenidos.**

#### **Eje de la asignatura<sup>71</sup>. América latina, una unidad diversa: del capitalismo oligárquico a la desestatización (1870- 1990)**



#### **Unidad didáctica N° 1. El capitalismo oligárquico en América latina. (1870-1920 /30).**

---

<sup>71</sup> Susana Barco (1992) sugiere organizar el programa en torno a un eje. éste surge con la idea de estructurar los contenidos de un programa en torno a un tópico o concepto central,(eje o idea básica) que organiza los distintos tema que abarca cada unidad, vinculándolos entre sí, de modo que puedan advertirse las relaciones entre ellos. Ésta forma de organización permite al estudiante captar de un modo general las problemáticas de cada unidad, visualizar e identificar en los procesos históricos las principales características sociales, políticas y económicas, que puede facilitar comparaciones entre las épocas estudiadas y relacionarlas con problemas actuales, más cercanos a los intereses de los estudiantes.

¿Una o muchas Latinoamérica? Multiplicidad de conceptos y periodización propia (Cavarozzi)

El mundo transformado: los cambios en el sistema capitalista mundial y su impacto en las sociedades latinoamericanas. "Centros vs. Periferias".

¿Independencia política, dependencia económica? Frívola y casquivana: la Revolución Pasiva en los estados oligárquicos a través de las Estrategias de Exclusión y el Racismo Antiindígena. Los casos de Argentina, Brasil y Perú.

### **Unidad didáctica N° 2. La matriz estadocéntrica. (1930- 1970/80).**

Cambios geopolíticos: principales transformaciones en el rol del Estado.

A -Los populismos. (1930- 1955) ¿Políticas híbridas? ¿Democracias o autoritarismos? Del castigo a la recompensa: nacionalismo económico y bienestar social. Los casos de Brasil y Argentina.

B - La "Época" (1955/ 1960 – 1975). El reparto del mundo: la Guerra fría en América Latina. Entre la pluma y el fusil: política, revolución y lucha armada. Los casos de Cuba, Argentina, Brasil y Uruguay.

### **Unidad Didáctica N° 3. América Latina y la desestatización (1980- 1990....).**

El recetario de Washington: El Neoliberalismo, la desintegración del ciudadano y la desubicación de los políticos

A-El terrorismo de Estado. El silencio es salud: la Dictadura contra la política.

B - Las frágiles democracias. "La casa está orden": profundización de las privatizaciones y los conflictos sociales.

### **Cronograma:**

1° trimestre: Unidad 1 (Marzo –Mayo)

2° trimestre: Unidad 2. (Junio- Agosto).

3° trimestre: Unidad 3 (Septiembre- Noviembre)

## **B- Secuencias didácticas: Materiales de trabajo y actividades.**

### **Secuencia didáctica N° 1**

**Tiempo:** 1° trimestre

**a). Tema:** tiempo y espacio Latinoamericano.

- Presentación del video clips Calle 13, “Latinoamérica”, y ficha de cátedra “Latinoamérica: ¿Unidad o Diversidad?”

**Propósito:** problematizar el concepto de Latinoamérica, y periodizar el siglo XX.

**Metodología y Actividades:** se trabajarán las representaciones sociales y saberes previos de los estudiantes en las primeras clases, y se construirá una línea de tiempo a partir de los tres períodos de Cavarozzi.

**b). Tema:** El Capitalismo Oligárquico en América Latina (1870-1920/30)

**Propósito:** abordar las relaciones entre Estado y Mercado en la dialéctica exclusión-inclusión en el contexto latinoamericano.

**Metodología y Actividades:** lectura compartida en clase con instancias individuales y grupales; uso del pizarrón en instancias de conceptualización con aportes de los estudiantes. El trabajo con la línea de tiempo será una constante de cada clase. Al cierre del trimestre, deberán elaborar en grupos una presentación del tema y defensa oral (en formato a elección –power point, afiches, informe, etc.)

**Material de trabajo:**

**Tema A.**

A- <https://www.youtube.com/watch?v=dOiapn9mCl0> Calle 13. Latinoamérica video oficial. (2011).

B - ficha de cátedra “Latinoamérica: ¿Unidad o Diversidad?”

**Texto1:** “Me parece que hay ciertas uniones indudables: el idioma, la geografía y, desde luego, la sensación de un pasado común. Si se han derrumbado cosas, se han derrumbado para todos nosotros y son consecuencia que están sufriendo todos los pueblos del mundo en este momento. Yo siempre me he sentido, relativamente latinoamericano y nunca me he sentido demasiado latinoamericano” (José Donoso, novelista y cuentista chileno).

**Texto 2:** “Es América Latina la región de las venas abiertas. Desde el descubrimiento hasta nuestros días, todo se ha trasmutado siempre en capital europeo o, más tarde, norteamericano, y como tal se ha acumulado y se acumula en los lejanos centros de poder. Todo: la tierra, sus frutos y sus profundidades ricas en minerales, los hombres y su capacidad de trabajo y de consumo, los recursos naturales y los recursos humanos. ... ” (Eduardo Galeano, 1971, *Las venas abiertas de América Latina*).

**Texto 3:** “defendemos la posición de pensar, comprender y explicar América Latina como una totalidad. Pero totalidad no es igual a homogeneidad ni a generalización abusiva. Creemos...que América latina es una realidad compuesta de muchas diversidades. Esas diversidades deben ser justamente explicadas a partir de grandes problemas que las engloben, devolviendo la diversidad a la unidad” (Ansaldi y Giordano, 2012, *América Latina. La construcción de un orden*. Tomo I).

## **Tema B.**

C- Selva López Chirico (1985) TRES FORMAS DE DOMINACIÓN OLIGÁRQUICA LATINOAMERICANAS: ARGENTINA, BRASIL, PERÚ (Avance de investigación), Mexico. Link:

<http://148.206.53.230/revistasuam/dialectica/include/getdoc.php?id=308&article=329&mode=pdf>

D- Abordaje teórico. Unidad didáctica N° 1. Material para los estudiantes.

Para abordar esta unidad deberás investigar en biblioteca sobre los siguientes temas y realizar apuntes:

\* Características de la segunda revolución industrial y la división internacional del trabajo.

\* Principios ideológicos del liberalismo

Se sugieren los siguientes textos:

\*AAVV, *Pensar la historia*, Editorial Plus Ultra.

\* Alonso y Otros, (2005), *Historia. El mundo contemporáneo*. Ed. Aique.

Entendemos por CAPITALISMO OLIGÁRQUICO, al primero de los tres períodos en que Cavarozzi (1996) divide al siglo XX latinoamericano. Aquí, el Estado ocupó un rol fundacional y fue la herramienta de transformación de las sociedades en su camino hacia la formación de Estados nacionales y en su incorporación al sistema capitalista mundial como economías dependientes. Estas sociedades fueron creadas y reorganizadas desde el Estado. La política

actuó en sentido incluyente (sector burgués dominante) y excluyente (asalariados, sectores medios, pobres urbanos y campesinos). Se evidencia una situación contradictoria; aunque prometió una expansión de la ciudadanía, de hecho excluyó a grandes segmentos de la población.

Al mismo tiempo, el Estado construyó y promocionó los intereses de la clase dominante, es decir, hubo una formación “desde arriba” de las burguesías que en asociación con el capital extranjero, organizaron y explotaron los recursos económicos vinculados a las actividades primario exportadoras.

Para abordar este período, trabajaremos las categorías de “Revolución pasiva”; “Racismo indigenista” y “Estrategias liberales de exclusión”. El objetivo es generar interrogantes sobre la dialéctica inclusión – exclusión y realizar una mirada crítica sobre la historia “oficial” de los Estados modernos latinoamericanos y los supuestos teóricos en que se sostiene.

Waldo Ansaldi (1992), reconociendo el carácter dependiente de las sociedades capitalistas latinoamericanas (y su propia historicidad), resignifica desde Gramsci el concepto de “Revolución Pasiva”. Afirma que es una combinación de continuidades y cambios; que modifican la sociedad sin transformarla radicalmente; que es un proceso de transformación capitalista que resulta del acuerdo entre clases o grupos dominantes y la exclusión de los sectores subalternos. Es una construcción desde arriba, elitista. En este proceso, el Estado interviene en todos los ámbitos; es el dirigente del proceso. Para que esta revolución tenga éxito, Ansaldi afirma que es necesario un contexto internacional favorable a su consolidación, ya que las fuerzas locales que la provocan, son estructuralmente débiles.

Al pensar el rol de la política en la dialéctica exclusión – inclusión trabajaremos con la categoría de “Racismo antiindígena” propuesta por Nelson Manrique (1999) quien sostiene que los Estados oligárquicos construyeron esa imagen como herramienta de dominación social, para legitimar la construcción de un poder político de pocos. La construcción de la imagen del indio llevó consigo a muchos significantes. Pero tanto para los sectores excluyentes como para los incluyentes, este sector es visto como naturalmente incapaz, como inferior, como sujeto que necesita una tutela para desarrollarse.

Con el paso del tiempo el “racismo antiindígena” se complementa con el racismo hacia el mestizo que persiste hasta la actualidad, en las actitudes cotidianas, en las no racionalizadas imponiendo prácticas discriminatorias legitimadas por el grupo dominante y con un alto grado de violencia social que lleva a propuestas de cambios objetivos. Como afirma Cavarozzi, aunque el mercado proveyó caminos de incorporación, también destruyó las modalidades de vida de la sociedad campesina y generó nuevas desigualdades.

Al analizar el carácter excluyente del liberalismo en el proceso de construcción estatal, Uday Metha (1993-94) evidencia las contradicciones de una teoría que se define como incluyente y universalista y su aplicación en procesos históricos como herramienta sistemática de exclusión política de varios grupos y “tipos” de personas.

Para justificar tal afirmación el autor concluye que detrás de las bases universalistas del liberalismo se esconde un impulso excluyente sostenido por

“estrategias” que lo hacen viable y demuestran la ambivalencia entre teoría y realidad. Así, partiendo de la premisa según la cual todos los hombres nacen libres y racionales, se le adscriben a la humanidad un conjunto de facultades que constituyen las bases de la inclusión política y se presume que éstas son suficientes. La exclusión liberal funciona modulando la distancia entre los intersticios de las facultades humanas y las condiciones para su concreción política. El contenido de estos intersticios es lo que determina quien está incluido y quién no. A estas distancias entre condiciones y posibilidades el autor las llama “estrategias de exclusión”.

Al realizar un profundo análisis sobre los textos de Locke, Metha afirma que este discurso se sostiene sobre un conjunto de normas culturales basadas en prácticas sociales jerárquicas y excluyentes que determinan inscripciones y señales sociales. “Se trata de un terreno que el individuo natural, equipado con facultades universales, debe negociar antes que esas facultades asuman la forma necesaria para la inclusión política”.

Una reacción a estas estrategias de exclusión en América Latina, estuvo dada en la conformación de formas de protestas a fines del siglo XIX. En términos de Mirta Lobato y Juan Suriano (2003) en el caso argentino, las huelgas y la protesta obrera en términos generales (...) fueron percibidas como una amenaza contra el orden social y político por parte de las elites gobernantes. En un primer momento reaccionó con la represión policial (...). Sin abandonar estas políticas, lentamente comenzaron a articular respuestas que buscaban integrar a los trabajadores los mecanismos institucionales, entre los que debería agregarse la sanción del sufragio obligatorio y secreto masculino en 1912.

El ESTADO es entendido en términos de Oscar Oszlak (1997) como un instrumento de dominación de la clase dominante para obtener beneficios a costa de la explotación sobre la clase dominada.

El MERCADO es, por su parte, un sistema (a veces también un lugar) donde las personas negocian e intercambian bienes y servicios. El mercado se rige por la *La ley de la oferta y la demanda: ésta es una relación positiva entre el precio de un bien o servicio y la cantidad ofrecida del mismo en el mercado.* Indica que al aumentar el precio de un bien o servicio, los productores estarán dispuestos a ofrecer más cantidad del mismo. El mercado es parte inherente al sistema capitalista. En el sistema capitalista el mercado fija los precios en función de la oferta y la demanda. Cobran importancia las grandes corporaciones o multinacionales.

#### Bibliografía:

Ansaldi, Waldo (1992). “¿Conviene o no conviene invocar al genio de la lámpara? El uso de las categorías gramscianas en el análisis de las sociedades latinoamericanas”, Revista Estudios Sociales .Santa Fe. N°2.

Cavarozzi, Marcelo (1996), El capitalismo político tardío y su crisis en América Latina, Homo Sapiens. Ediciones. Rosario.

Lobato, Mirta y Suriano, Juan (2003), La protesta social en la Argentina, FCE, Buenos Aires

Manrique, Nelson (1999) *La piel y la pluma. Escritos sobre literatura, etnicidad y racismo*. Lima, CIDIAG

Metha, Uday. (1993- 1994) “Estrategias liberales de exclusión” en Revista El cielo por Asalto. Buenos Aires, Imago Mundi, Año III, N°6

Oszlak, Oscar. (1997) *La formación del estado argentino*, Ed. Planeta.

## **Secuencia didáctica N° 2**

**Tiempo:** 2° trimestre

**Tema:** La matriz estadocéntrica. (1930- 1970/80)

### **a- los Populismos.**

**Propósito:** Analizar y problematizar el concepto de Populismo durante la matriz estadocéntrica.

**Metodología y Actividades:** Abordar a partir de fuentes históricas escritas y audiovisuales algunas características de la relación inclusión – exclusión durante este tipo de gobiernos. Se solicitará la elección de un caso (Argentina o Brasil) para investigar individualmente los aspectos políticos, económicos, sociales e ideológicos durante los populismos. Posteriormente se realizará una puesta en común con características de debate sobre la temática.

### **Materiales de trabajo:**

A- Discurso de Juan Domingo Perón a los trabajadores, donde anuncia sus derechos (1 de Mayo de 1949).

<https://www.youtube.com/watch?v=P9luD66G-8I>

## B- Discurso de Getúlio Vargas (1940).

Atravesamos, nosotros, la humanidad entera traspone, un momento histórico de graves repercusiones, resultante de rápida y violenta mutación de valores. Marchamos hacia un futuro diverso de cuanto conocíamos en materia de organización económica, social o política y sentimos que los viejos sistemas y fórmulas anticuadas entran en declinación. No es, sin embargo, como pretenden los pesimistas y los conservadores empedernidos, el fin de la civilización, sino el inicio tumultuoso y fecundo, de una nueva era [...] En vez de este panorama de equilibrio y justa distribución en la Tierra, asistimos la exacerbación de los nacionalismos, las naciones fuertes imponiéndose por la organización basada en el sentimiento de la patria y sosteniéndose por la convicción de la propia superioridad. Pasó la época de los liberalismos imprudentes, de las demagogias estériles, de los personalismos inútiles y sembradores de desórdenes. A la democracia política sustituye la democracia económica, en que el poder, emanado directamente del pueblo e instituido en defensa de su interés, organiza el trabajo fuente de engrandecimiento nacional y no medio de camino de fortunas privadas. No hay más lugar para regímenes fundados en privilegios y distinciones; en cambio sólo hay lugar para proyectos que incorporen toda la nación en los mismos deberes y ofrezcan, equitativamente, justicia social y oportunidad en la lucha por la vida.

### **B - La Época**

**Propósito:** Analizar y problematizar el concepto de Época durante la matriz estadocéntrica.

**Metodología y Actividades.** A partir de la imagen presentada se indagarán las representaciones de los jóvenes respecto a los personajes, ideologías y procesos que representan. Luego se conceptualizará el término época y en él, la relación política- lucha armada- revolución. Luego, en forma grupal se repartirán los siguientes casos para investigar: el Cordobazo argentino, el Movimiento de Sacerdotes del Tercer mundo en Brasil; la Revolución Cubana y los tupumaros uruguayos. Se elaborará a cada grupo con la elaboración de un blog o Facebook.

## Material de trabajo.

### C y D. (fotografía y Carta).



“ A mis hijos,

Queridos Hildita, Aleidita, Camilo, Celia y Ernesto:

Si alguna vez tienen que leer esta carta, será porque yo no este entre ustedes.

Casi no se acordarán de mí y los más chiquitos no recordarán nada.

Su padre ha sido un hombre que actúa como piensa y, seguro, ha sido leal a sus convicciones.

Crezcan como buenos revolucionarios. Estudien mucho para poder dominar la técnica que permite dominar la naturaleza.

Acuérdense que la Revolución es lo importante y que cada uno de nosotros, solo, no vale nada. Sobre todo, sean siempre capaces de sentir en lo más hondo cualquier injusticia cometida contra cualquiera en cualquier parte del mundo. Es la cualidad más linda de un revolucionario.

Hasta siempre hijitos, espero verlos todavía. Un beso grandote y un gran abrazo de Papá”. (Carta de Ernesto Guevara. 1967.)

### E-Abordaje teórico. Unidad Didáctica N° 2. Material para los estudiantes.

Para trabajar en esta unidad, deberás investigar en biblioteca sobre los siguientes temas y realizar apuntes:

- Revolución Rusa. Principios ideológicos.
- Origen e impacto de la 1° y 2° guerra Mundial.
- Crisis Económica Mundial de 1929. Cambios en el mundo capitalista.
- Crisis de las democracias liberales.
- El mundo bipolar.

- Crisis del petróleo. '70.

Se sugieren los siguientes textos:

- Alonso y Otros (2005) Historia. El mundo contemporáneo. Ed Aique.
- Vázquez y Otros. (2009). Ciencias Sociales 9.Ed Kapelusz- Norma.

Entendemos por Matriz estadocéntrica al segundo de los tres períodos en que Marcelo Cavarozzi divide al siglo XX Latinoamericano. Éste abarca temporalmente los años 1920/30 y 1970/80, y no fue ajeno a los procesos que estaban desarrollándose a nivel global. Se inició con la crisis económica mundial que puso en jaque al sistema capitalista y al modelo de democracia liberal que venía cuestionándose desde la 1° gran guerra. Y concluyó con la llamada crisis del petróleo de la década del '70.

Para abordar esta etapa se puede realizar una “subperiodización” desde las siguientes categorías de análisis: Los *Populismos*. (1940/ 1955); La “*Época*” (1955/ 1960 – 1975).

Primer recorte temporal (1940-55)

Se caracterizó por una mayor intervención y regulación del Estado en la mayoría de los espacios sociales. En términos de la dialéctica inclusión – exclusión, los sectores medios y populares se incorporan a la política generando un particular modo de relación personalizada entre el Estado y sus organizaciones por un lado y entre cada uno de los sectores y grupos sociales. Este modo de hacer política a través de canales mutuamente excluyentes generó una red que careció de reglas universales que hicieran perdurar la estabilidad institucional a través de los partidos políticos y los mecanismos parlamentarios.

Esta combinación entre inclusión de sectores hasta el momento ignorados y prácticas “*políticas basadas en recompensas y castigos según particularismos*” generó una “*fórmula política híbrida “...”que combinó aspectos democráticos y autoritarios.*”(Cavarozzi, 1996: 9)

Aun así, para Cavarozzi, en esta etapa, el Estado continuó respondiendo a los intereses y problemas de los grupos capitalistas, al mismo tiempo que incorporó demandas económicas y políticas de los sectores medios y trabajadores. Pero las instituciones y reglas democráticas solo tuvieron una importancia secundaria. En este sentido, el autor concluye “*el capitalismo político latinoamericano en la etapa estado-céntrica fue a la vez inclusivo y no democrático*” (Cavarozzi, 1996: 1)

Una de las características de los estados latinoamericanos durante este período fue el establecimiento de políticas de nacionalización económica, de medidas de redistribución de los ingresos en favor de los sectores populares y el ascenso al poder de líderes carismáticos que contaban con la simpatía y el apoyo electoral de los sectores trabajadores; las “masas”; el “pueblo”. A este tipo de gobiernos de los denominó populistas. Existe un extenso debate académico acerca de este concepto. Ernesto Laclau (2005) entiende que el populismo es una forma de construcción política donde la vaguedad discursiva, la sistematización de diferentes intereses contradictorios en boca del líder carismático es una condición necesaria para la lógica populista.

El autor realiza una reflexión sobre la relación entre representación y democracia en el contexto del populismo. Esta relación se asienta en la dialéctica representado- representante y en el proceso que se da entre ambos: La representación simbólica. No se trata solo del carisma del líder y su capacidad para producir símbolos de identidad y pertenencia. Laclau afirma que primero debe existir una voluntad popular (las sociedades, atravesando una crisis de representación política, buscan condensar una identidad popular que albergue una amplia cadena de demandas y reivindicaciones en torno al líder que encarna esas imágenes y valores) capaz de recepcionar dichos símbolos, la vacuidad, entendida esta como “*un tipo de identidad, no una ubicación estructural*”. (Laclau. 2005: 211). Este marco simbólico que es el que sostiene a un régimen determinado no puede estar vacío. Entre la encarnación total y la vacuidad total existe una variedad de encarnaciones parciales y éstas son las formas que toman las prácticas hegemónicas, generando particularidades propias de cada experiencia populista.

En líneas generales, durante los gobiernos populistas, la particular relación que establecieron los Estados con los organizaciones implicaron, según Lobato y Suriano, una tensión permanente entre las demandas de los trabajadores, los intereses de los líderes sindicales y la iniciativa de los gobiernos, oscilando entre políticas de, en palabras de Cavarozzi (1996) “castigos y recompensas”.

#### 2° recorte temporal (1955-75)

Analizaremos las relaciones entre política e intelectualidad. Gilman propone considerar esas décadas en América latina como una “*época*”, entendida como “*un campo de lo que es públicamente decible y aceptable en cierto momento de la historia*”. (Gilman, 2003: 12) y signada por características singulares que marcan una diferencia con los bloques temporales entre los que se encuentra. Esta es una época atravesada por la noción de cambio radical; los sucesos históricos evidencian cambios rápidos y la política se muestra como dadora de sentido a las prácticas, incluida la teórica.

El ascenso de las teorías de izquierda, propuestas como nuevas alternativas progresistas, (alejadas de la experiencia de la URSS) para interpretar los sucesos históricos que se estaban produciendo en las regiones del “tercer mundo” (vistas como el escenario donde se iniciaba la revolución mundial), le otorgó una singular impronta a los años donde se percibió al socialismo como una racionalidad histórica.

Para la autora en estos años se pasó de una postura eurocéntrica a una policéntrica. Las categorías de explotadores vs. explotados; socialismo vs. capitalismo son reemplazadas por otras donde los de color, los perseguidos por su raza, los desempleados hacen posible la idea de una revolución.

Alejándose de los criterios de autoridad indiscutidos emanados desde la URSS, los militantes e intelectuales de izquierda del “tercer Mundo” concluyen que solo una revolución violenta puede conducir a un socialismo auténtico (en respuesta a la violencia que venía de los países del “Primer mundo”). Esta centralidad de la violencia como motor de los cambios contó con el consenso de amplios sectores sociales latinoamericanos. La relación entre política, revolución, lucha armada y contraviolencia revolucionaria fueron las bases de la izquierda latinoamericana de esta época.

En este contexto, Lobato y Suriano hacen referencia a la radicalización de la protesta social entre 1955 – 76, por la complejización de los conflictos sociales, los vaivenes económicos, la inestabilidad política y la incorporación de nuevos actores sociales como los estudiantes universitarios. En el caso argentino, los gobiernos post '55 prohibieron todo tipo de manifestación del partido peronista. (2003:88) En el resto de América Latina, se restringieron las actividades de los partidos políticos y los sindicatos, al igual que cualquier manifestación de orientación socialista y comunista., por lo que la protesta se vehiculizó hacia acciones directas de sectores urbanos. La represión violenta hacia los trabajadores fue otra constante en estas décadas, lo que no hizo más que reforzar la identidad contestataria de muchos de ellos y sus reivindicaciones. La Resistencia- no solo peronista, sino también de índole comunista, socialista, cardenista, varguista, entre otras- en estos años combinó sabotajes, comités clandestinos y atentados (2003: 91-92).

La huelga y la reconstitución de los sindicatos y asociaciones en los 60 profundizaron la protesta y la rebelión popular que a fines de esta década se manifestó en la incorporación de nuevos actores a la movilización, como estudiantes secundarios y curas tercermundistas alcanzando su máxima expresión con el Cordobazo en el caso argentino, el Movimiento de Sacerdotes del tercer mundo, la revolución cubana y otras resistencias latinoamericanas como la mexicana. El caso cubano contribuyó al surgimiento de la izquierda revolucionaria en varios países, donde la protesta toma tintes violentos. Así surgen junto a los ya existentes partidos comunistas, fracciones de izquierda guerrillera como el Ejército de Liberación Nacional Colombiano; los tupumaros uruguayos, las fuerzas armadas peronistas y los montoneros argentinos. En algunos casos se trató de frentes armados de campesinos y en otros, de la combinación de lucha rural y urbana.

¿Cuándo finaliza esta *época*? ¿Por qué no se produjo la revolución mundial anunciada? Por un lado, la evidencia histórica muestra, en los años '70 el ascenso de dictaduras militares en América latina que derrocaron a gobiernos apoyados por la izquierda. Gilman se pregunta “¿*Estaban errados los diagnósticos o las relaciones de fuerza se modificaron con el propósito de sofocar pulsiones revolucionarias existentes?*”(Gilman, 2003:53) Retomando su definición del concepto *época*, afirma que se produjo una redistribución de los discursos y una transformación de los objetos de los que se podía hablar y de los que no. El discurso autorizado se impuso por la fuerza y se silenció violentamente aquellos objetos que ya no formaban parte de esa *época*.

En segundo lugar, la autora advierte que no toda crisis lleva a una revolución, ya que la toma de conciencia de una clase no siempre lleva a una conciencia revolucionaria y que las clases subalternas y los intelectuales no están en las mismas condiciones de reorganizarse y orientarse que las clases dirigentes.

Gilman afirma que en la época de los años sesenta y setenta la izquierda internacional leyó el clima de politización y violencia como una crisis y un momento de cambio radical. Pero esta etapa finalizó con una recomposición del viejo modo de dominación hegemónico que dio por tierra las expectativas revolucionarias con las que se inició y concluye que se clausuró cuando la crisis se dio por terminada.

**Bibliografía:**

Cavarozzi,, Marcelo (1996). *El Capitalismo político tardío y su crisis en América Latina*, Homo Sapiens. Ediciones. Rosario

Gilman, Claudia. (2012) *Entre la pluma y el fusil. Debates y dilemas del escritor revolucionario en América Latina*. Buenos Aires, siglo XXI, (2003). Cap. I

Laclau, Ernesto. (2011) *La razón populista*. Buenos Aires, FCE, (2005). Cap. 1 y 6.

Lobato, Mirta y Suriano, Juan (2003), *La protesta social en la Argentina*, FCE, Buenos Aires

**Secuencia didáctica N° 3**

**Tiempo:** 3° trimestre

**Tema:** América Latina y la desestatización (1980- 1990....)

**Propósito:** Analizar y problematizar el concepto de Desestatización desde los aspectos políticos, económicos y sociales.

**Metodología y Actividades:** A partir de las representaciones sociales de los estudiantes sobre las últimas 4 décadas se abordarán la línea de tiempo, se presentará el material de Explora y el abordaje teórico N°3 con el cual deberán subperiodizar en dos momentos (A y B) a través de:

- la construcción de una red conceptual individual desde las categorías de análisis de esta unidad.
- La indagación sobre un movimiento social latinoamericano que contemple: origen, objetivos, acciones y repercusiones.

**Materiales de trabajo:**

A-

[http://escritorioalumnos.educ.ar/datos/recursos/pdf/historia/democracia\\_america.pdf](http://escritorioalumnos.educ.ar/datos/recursos/pdf/historia/democracia_america.pdf)

tics: escritorio.alumno.actividades.historia. "La Democracia en A. Latina." Waldo Ansaldi. Explora

A- Terrorismo de Estado.

B- Retorno a las “frágiles” democracias.

B-Abordaje teórico. Unidad Didáctica N°3. Material para los estudiantes.

LA DESESTATIZACIÓN: Es el tercer período propuesto por Cavarozzi para analizar el siglo XX latinoamericano refiere al achicamiento del Estado a partir de los años 70´ y hasta los 90´, en las actividades productivas, la reducción de políticas públicas y la desregulación económica. Los postulados del neoliberalismo son asumidos por el Estado como los ejes a partir de los cuales se implementan las políticas estatales, desmantelándose los mecanismos de intervención estatal. Se profundiza una crisis que llevará a el remplazo de la matriz estado - céntrica a otra de desestatización económica (desregulación del mercado; flexibilización laboral y privatización del patrimonio estatal) y política (desintegración del ciudadano y desubicación de los políticos). La función que asume el Estado es el de administrar la crisis estado - céntrica donde la exclusión social opera desde los canales políticos tradicionales (en crisis de representación) hasta la más aberrante violación a los derechos humanos.

La década 70´ está marcada por el ascenso de gobiernos militares en la mayoría de los países de Latinoamérica, caracterizados por la implementación de políticas autoritarias. En este doble proceso de desintegración del ciudadano y desubicación de los políticos, la política como medio para resolver conflictos, pierde sentido, pierde capacidad de contribuir decisivamente en la vida de los individuos.

En el caso argentino son pertinentes los aportes de Hugo Vezzetti (2009), quien trabaja la categoría de “Terrorismo de estado” al abordar la dictadura militar de 1976 – 1983, como una situación diferente a las dictaduras anteriores, donde la criminalización del Estado llevó a la sociedad a un alto grado de desintegración y alienación cuyo más espantoso ejemplo fue la desaparición de personas. Vezzetti propone que esta categoría debe ser abordada desde las representaciones existentes; la experiencia social frente a tanta violencia y el estudio de la construcción de la memoria social. Esto le permitiría llegar a la trama, al marco de las condiciones que sostuvieron la acción dictatorial ya que al hablar sobre la acción de la organización militar, afirma que “no hubiera sido posible la barbarización de la política y la degradación del estado sin el compromiso, la adhesión y la conformidad de muchos”. En esta situación, los dictadores tenían la ventaja de disponer con el aparato del Estado para imponer un “orden “que consagraba el poder redencional de la violencia y justificador del terrorismo.

Otra cuestión a tener en cuenta es la existencia de las diversas memorias sobre esta dictadura, algunos ejemplos son el juicio a las juntas; los juicios realizados en 2012 en nuestra región; las reacción de los medios frente a la muerte de Videla. Esto evidencia cambios de posición frente al pasado.

La protesta social es otro aspecto a tener en cuenta, luego de la implementación de gobiernos neoliberales. Esta estuvo marcada por una política represiva que diezmo a las organizaciones de base y a los trabajadores más combativos. La

magnitud de la violación de los derechos humanos en todo Latinoamérica marcó en las sociedades un símbolo de represión brutal por parte de las fuerzas armadas e instauró la palabra “desaparecidos” en Argentina, que motivó desde fines de la década de 1970 y especialmente en los años 80´, la conformación de organizaciones de denuncia de violación de los derechos humanos y la aparición con vida de los jóvenes como el caso las Madres de Plaza de Mayo.

Con la vuelta de las democracias, y más aún en los años 90´ en Argentina y otros países del cono sur, la huelga vuelve a caracterizar la protesta social, pero adoptando nuevas modalidades como los cortes de rutas. Sin embargo, las movilizaciones de trabajadores se vieron debilitadas debido a los límites impuestos a las direcciones gremiales y la precarización de las condiciones de vida y del mundo del trabajo, generalizando una profunda crisis económico-política y de representación.

En este contexto, la política como medio para resolver conflictos, entra en crisis y da lugar a la configuración de nuevos actores: los desocupados, quienes ingresan al espacio público a través de organizaciones que van por fuera de los canales tradicionales de expresión, como los movimientos sociales –cocaleros en Bolivia, piqueteros en Argentina, los “sin tierra” en México y Brasil, entre otros-

Entendemos por MOVIMIENTOS SOCIALES a una nueva realidad característica de los 90´, definida como un proceso de construcción social de la realidad, por el cual situaciones de exclusión individuales de las identidades colectivas las voluntades políticas que actúan en una sociedad en un momento dado (la pérdida de referentes para la constitución de la identidad individual y colectiva, ya sea por la modificación en las preferencias o por reducción de las expectativas) se resuelven en procesos de (re)constitución de identidades colectivas como proceso de reapropiación del sentido de la acción[...] puede significar una erosión de la legitimidad de los partidos políticos y de los actores q participan en la conformación de las voluntades colectivas, puesto que, como proyecto alternativo de identificación, pone en evidencia la existencia de sectores que no se reconocen en los proyectos políticos.

#### Bibliografía:

Cavarozzi, Marcelo (1996), *El capitalismo político tardío y su crisis en América Latina*, Homo Sapiens. Ediciones. Rosario.

Revilla Blanco, Marisa (1996) “El concepto de movimiento social: Acción, identidad y sentido”, *Revista: Última Década* Número 5, Pág. 14.

Vezzetti, Hugo (2009). *Pasado y presente. Guerra, dictadura y sociedad en la argentina*. Ed. Siglo XXI.

### **A modo de conclusión**

Abordar la díada unidad – heterogeneidad para trabajar en el aula el espacio latinoamericano, abre un abanico de posibilidades didácticas y disciplinares muy amplio y factible de generar propuestas innovadoras. Las contradicciones de las democracias actuales obligan a revisar y repensar los procesos desencadenados en los últimos 40 años, y el pasado se hace presente en cada interrogante que plantean los estudiantes en las clases de Historia. Mis respuestas a éstos, a partir de esta carrera de posgrado, estarán orientadas hacia el devenir y la indeterminación.

El ejercicio de una práctica docente compleja, situada, única y reflexiva impone la responsabilidad de ampliar el marco de referencias que los estudiantes van construyendo en esta etapa de sus vidas, en su tránsito por la escuela media. En este proceso, la asignatura Historia es un espacio que les posibilita construir una lectura de los procesos históricos como productos humanos, inacabados, con marchas y contramarchas, atravesados por múltiples intereses. Procesos en los cuales ellos se encuentran insertos, no como meros espectadores, sino como sujetos protagonistas capaces de tomar decisiones a partir de las conclusiones que produzcan de dicha lectura de la realidad. (Abril, 2015).



## **Bibliografía.**

AISEMBERG, Beatriz (2011): “Aprendizaje de hechos, conceptos y explicaciones. Una aproximación a investigaciones en Didáctica de la Historia”. *Reseñas de enseñanza de la historia* N° 9. A.P.E.H.U.N. pp. 147-165

AISEMBERG, Beatriz (2014) “Nuevas aproximaciones a las relaciones entre lectura y aprendizaje escolar de la historia”. Ponencia presentada en las XV jornadas nacionales y IV internacionales de Enseñanza de la Historia de la Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de las Universidades Nacionales. (APHEUN), Santa Fe, 17, 18 y 19 de Septiembre de 2014. Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral.

ANDERSON, Perry (2004); “El papel de las ideas en la construcción de alternativas”; En: BORÓN, Atilio; (Comp.); *Nueva Hegemonía Mundial*; Buenos Aires; CLACSO.

ANDRADE OLIVEIRA, D. (2006). “El trabajo docente y la nueva regulación en América Latina”, En FELDFEBER, M- ANDRADE OLIVEIRA, D (Compiladoras). *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones. ¿Nuevos sujetos?*, Noveduc; Argentina.

ANSALDI, Waldo. (1992) “¿Conviene o no conviene invocar al genio de la lámpara? El uso de las categorías gramscianas en el análisis de la historia de las sociedades latinoamericanas”. En Revista *Estudios Sociales*. Santa Fe, N° 2

ANSALDI Waldo y GIORDANO, Verónica. (2012<sup>a</sup>) *América Latina. La construcción de un orden*. Tomo I *De la colonia a la disolución de la dominación oligárquica*. Buenos Aires, ARIEL

ANSALDI Waldo y GIORDANO, Verónica. (2012<sup>b</sup>) *América Latina. La construcción de un orden*. Tomo II *De las sociedades de masas a las sociedades en procesos de reestructuración*. Buenos Aires, ARIEL, Cap. 5 y 6.

APPLE, Michael; BEANE, James (1997). *La Defensa de las escuelas democráticas*. Colección pedagogía, Medrata, Madrid.

APPLE, Michael (2003) “Argumentando contra el Neoliberalismo y el Neoconservadurismo: Luchas por una democracia crítica en Educación. Conferencia y coloquio”, [Edición y notas a cargo de Francisco F. García Pérez] Salón de Actos del Centro de Profesorado de Sevilla (Pabellón Fujitsu. Isla de la Cartuja. Sevilla), ciclo de conferencias Otra escuela: análisis y alternativas críticas en educación

BARCO, Silvia. (2008). *El derecho a la educación. Concepciones y medidas político educativas en el pasado reciente y en el presente de la República Argentina*. Trabajo presentado en Seminario en CLACSO.

BARCO, SUSANA (S/F). "Acerca de los programas de las asignaturas". Ficha de Cátedra.

BARTON, Keith C. (2010): Investigaciones sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia y la alfabetización histórica. En Enseñanza de las Ciencias Sociales, N°, 97-113.

BAUMAN, Zygmunt; (1999); *Globalización. Consecuencias Humanas*; México; FCE; Introducción.

BENEJAM, Pilar. (1997) La selección y secuenciación de los contenidos escolares.

BENEJAM, Pilar y PAGÉS, Joan. En *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación secundaria*. Barcelona: ICE – UB/ Horstori, 71-95.

BORDIEU, Pierre (1987), Describir y Prescribir. Notas sobre las condiciones de posibilidad y los límites de la eficacia política, En Revista *Tasenhert* 450, Año I, N° 3, París.

BORON, Atilio; (2004) "Pensamiento único y resignación política: los límites de una falsa coartada"; En: BORÓN Atilio y Otros (comp.); (2004); *Tiempos violentos*; Buenos Aires; Clacso.

CAMILLIONI, Alicia; COLS, Estela; BASABE, Laura; FEENEY, Susana (2007). *El saber didáctico*. Paidós. Bs. As.

CARIOU, D. (2006): "Estudiar los caminos de la conceptualización en Historia a partir de los escritos de los alumnos". En M.J. Perrin-Glorian e Yves Reuter [eds.] (2006): *Los métodos en investigación en didáctica*. Presses Universitaires du Sptentrion, Bélgica,

CASTELS, Robert (2001), "Empleo, exclusión y las nuevas desigualdades sociales", En: Castels R. y otros, *Desigualdad y globalización, Cinco Conferencias*, Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales (UBA) – manantial.

CASTORINA J. Antonio. (2010a): Las epistemologías constructivistas ante el desafío de los saberes disciplinares. En Castorina (2010) (Coord.): *Desarrollo del conocimiento social. Prácticas, discursos y teoría*. Miño y Dávila.

CASTORINA J. Antonio. (2010b): Psicología de los conocimientos sociales y teoría de las representaciones. En Carretero y Castorina (2010). *La construcción del conocimiento histórico*. Paidós. Bs. As.

CAVAROZZI, Marcelo (1996). *El Capitalismo político tardío y su crisis en América Latina*, Homo Sapiens. Ediciones. Rosario

CHAVALLARD, Yves (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique. Bs. As.

CHERVEL, André (1991): "Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación". En *Revista de Educación* nº 295. Historia del curriculum (I). Revista cuatrimestral de la Secretaría de Estado de Educación, Madrid, pp.59-111.

CLEMENTE, Daniela Y OCHOA, Miguel (1998) Entrevista a Roger Chartier,"La práctica historiográfica entre herencias y Mestizajes". En *Estudios Sociales*, Revista Universitaria Semestral. Año VIII, N° 15, Santa fe, Argentina, pp. 201 - 210.

CONNELL, R, W (1993), *Escuelas y justicia social*, Madrid, Morata.

CUESTA FERNANDEZ, Raimundo. (1997) *Socio génesis de una disciplina escolar. La Historia*. Ediciones pomares. Corredor. Barcelona.

DELVAL, Juan (2011).Ciudadanía y escuela. El aprendizaje de la participación. En De alba Fernández, N; García Pérez F; Santisteban Fernández A. *Educación para la participación ciudadana en las Ciencias Sociales*. AUPDCS, Sevilla, Vol. II. Pág. 233 a 240

DEVALLE, Susana; "Violencia: estigma de nuestro siglo"; En: DEVALLE, Susana; (Comp); (2000); *Poder y cultura de la violencia*; México, D.F.; El Colegio de México; pp.15-31.

EDELSTEIN, Gloria (2011) *Formar y formarse en enseñanza* Buenos Aires Paidós.

FONTANA, Josep (2000). *Introducción al Estudio de la Historia*. Ed. Crítica.

FUNES, Graciela (2011) "La enseñanza de la historia y los problemas sociopolíticos: de la historia reciente al futuro" en PAGÉS, J; SANTISTEBAN, A. *Les questions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Documents 97 Universidad Autónoma de Barcelona

FUNES, Graciela. (2013). "Historias enseñadas recientes. Utopías y prácticas", Neuquén, Educo.

FREIRE, Paulo (2003) *El grito manso*, 1° Ed - Bs .As, Siglo XXI Editores, Argentina

GILMAN, Claudia. (2012) *Entre la pluma y el fusil. Debates y dilemas del escritor revolucionario en América Latina*. Buenos Aires, siglo XXI, (2003). Cap. I

GIMENO SACRISTÁN, José (2003), "Volver a la educación desde la ciudadanía", En MARTÍNEZ BONAFÉ, J. *Ciudadanía poder y educación*, Ed. Grao, Barcelona.

HALPERIN DONGHI, Tulio (2007). *Historia Contemporánea de América Latina*. Madrid, Alianza, Edición Ampliada (1969) Cap. 4 y 5

HOBBSAWM, Erick (1994). *Historia del siglo XX*. Ed. Crítica

IPOLA Emilio (2001), "Presentación de Robert Castel", En CASTEL, R, TOURAINE, Alan; BUNGE Mario., IANNI, Oscar, y GIDDENS Antoni, *Desigualdad y Globalización: Cinco conferencias*, Bs. As. Facultad de Ciencias Sociales (UBA), Manantial.

INADI (2005) *Hacia un plan Nacional contra la discriminación: La discriminación en Argentina*, Buenos Aires.

IZQUIERDO, Jesús (2011) "Tiempo en fuga. Didáctica del extrañamiento en la enseñanza de la historia" *Reseñas de la Enseñanza de la historia*, APEHUN. N° 9. Córdoba. Alejandría.

JARA, Miguel Ángel. (2008), *Los valores democráticos. Coordinadas para la enseñanza de la historia Reciente/Presente*", En *Revista Reseñas de enseñanza de la historia*- Ed. Universitas, APEHUN. N°6, Córdoba, Págs. 120-125

JODELET, D. (1996): "La representación social: Fenómenos, concepto y teoría", en S. Moscovici (comp.) *Psicología Social II*. Barcelona. Paidós. 470-494

KOSSELLECK, Reinhart; (2001); *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*; Barcelona; Paidós; pp.66-104.

LACLAU, Ernesto. (2011) *La razón populista*. Buenos Aires, FCE, (2005). Cap. 1 y 6

LAUTIER, N. (2006) *Lé historie en situation didactique: une pluralité des registres de savoir*. En Haas, V. (Dir.) (2006).

LOBATO, Mirta y SURIANO Juan (2003), *La protesta social en la Argentina*, FCE, Buenos Aires.

MANRIQUE, Nelson *La piel y la pluma. Escritos sobre literatura, etnicidad y racismo*. Lima, CIDIAG, 1999. Introducción

MARTÍNEZ, Deólida. (2006). *NUEVAS REGULACIONES. NUEVOS SUJETOS. Hacia un sistema educativo con fronteras de control flexibles, comunicables y explícitas, surgidas de consensos claros entre todos los sujetos que interactuamos en espacios públicos. (¿Hay posibilidades reales?)*

MARTINIS, Pablo (2006), "Educación, pobreza e igualdad: del niño carente al sujeto de la educación", En: MARTINIS, P., y REDONDO P., Compiladores, *Igualdad y Educación. Escrituras entre (dos) orillas*, Argentina, Del Estante Editorial.

MATTOZI, Ivo (2009) "Un patrimonio para la historia". En Beatrice Borghi; Cincia Venturoli (Ed) *En Patrimoni Culturali*. Tra storia e futuro. Patron editore, Bologna.

MAZOWER, Marx "Violencia y Estado en el siglo XX," Publicado en *American Historical Review*, Octubre 2002.

MERCHÁN, F. Javier. (2002). "El estudio de la clase de historia como campo de producción del currículo". *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. N°1 Barcelona.

METHA, Uday. "Estrategias liberales de exclusión" en Revista *El cielo por Asalto*. Buenos Aires, Imago Mundi, 1993-94. Año III, N°6

MORENO, Teresita (2002) "¿Por qué enseñar "ciudadanía"? Una mirada desde los docentes. En *Reseñas – Universitas*. APEHUN.

PAGÉS, Joan (1997) "Líneas de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales". En Benejan, Pilar; Pagés Joan (Coord.) *Enseñar y aprender Cs Sociales, Geografía e Historia*. ICE- Universidad de Barcelona/ Horsori, p. 209 – 226.

PAGÉS, Joan (2008) "La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado" En *Reseñas de la enseñanza de la historia*. APEHUN

PAGÉS, Joan. (2009). "El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía". *Reseñas de la Enseñanza de la historia*, APHEUN. N° 7, Córdoba. Alejandría.

REVILLA BLANCO, Marisa (1996) "El concepto de movimiento social: Acción, identidad y sentido", Revista *Última década*, N° 5

SANTISTEBAN, Antoni (2008). La educación para la ciudadanía económica. En Revista Iber. N° 58. Barcelona.

SANTISTEBAN, Antoni. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana, *Aula de Innovación Educativa*, 189, 12-15.

SANTISTEBAN, Antoni; PAGÉS, Joan. (2009). Una propuesta conceptual para la investigación en educación para la ciudadanía. *Educación y Pedagogía*, 53, 15-31. Medellín. Universidad de Antioquía, Facultad de Educación (Colombia).

SIEDE, Isabelino. (2007) "Hacia una didáctica de la formación ética y política", En SCHUJMAN G. y SIEDE, I. (comp.), *Ciudadanía para armar, Aportes para la formación ética y política*, Aique Educación, Ciudad de Bs As

SIEDE, Isabelino (2007), "La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía". En *Ciudadanía y felicidad: los valores en una sociedad plural*

TADEU DA SILVA, Tomás (2011). "Descolonizar el currículo: estrategias para una pedagogía crítica" (Dos o tres comentarios sobre el texto de Michael Apple), En: *Cultura, política y Currículo* (Ensayos sobre la crisis de la escuela pública). GENTILI, Pablo Comp. Editorial Lozada: Buenos Aires.

TENTI FANFANI, Emilio. (2007). *La escuela y la cuestión social*. Siglo XXI editores; Argentina.

THEMINES, Jean (2006) "Investigación y formación del profesorado en Didáctica de la Geografía: posibilidades y posiciones de investigación sobre las prácticas de la enseñanza en Francia" GOMEZ, E; NUÑEZ, P *Formar para investigar, investigar para formar en Didáctica de las Ciencias Sociales*. AUPDCS. Málaga

TITAUX GUILLÓN, Nicole (2003) “Los fundamentos de una investigación sobre la concepción de las finalidades cívicas y culturales del profesorado de geografía e historia.” En *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, N° 2; PP. 27 -35.

TURRA DÍAZ, Omar (2009), *Ensayo Diversidad Cultural en el currículum: Un discurso educacional que posibilita la consideración de las formas culturales Mapuche en los contenidos escolares*. Horizontes Educativos, Vol. 14, N° 1: 37-49

VEZZETTI, Hugo. *Sobre la violencia revolucionaria*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2009. Cap. 2

VEZZETTI, Hugo. (2009) *Pasado y presente. Guerra, Dictadura y Sociedad en la Argentina*. Siglo XXI. Ed.

VILLA, Adriana y ZENOBI, Viviana. (2007) La producción de materiales como apoyo para la innovación en la enseñanza de la geografía. .En *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2007, 6. 169 – 178