



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Centro de Estudios de Posgrado y Formación continúa



Tema:

Propuesta de Enseñanza: Algunos focos de resistencia al neoliberalismo en Latinoamérica: la autonomía como utopía movilizadora.



Autor: Gerardo Añahual

Directora: Teresita Moreno

Índice:

1. Introducción:.....	4
Capítulo I: Origen, justificación y contexto de la propuesta de enseñanza.	5
1. Origen y justificación de la propuesta de enseñanza: revisando la práctica docente. 5	
2. Innovar en la enseñanza de las ciencias sociales	7
3. Contexto de la práctica: Enseñar Historia en tiempos de fluctuaciones.....	10
4. Contexto institucional: El Colegio Don Bosco.....	12
Capítulo II: Fundamentos teóricos y metodológicos.....	15
1. Aproximaciones teóricas	15
1.1. La construcción metodológica en las aulas de historia	15
1.1.1. Acerca de la enseñanza y aprendizaje.	17
1.1.2. Acerca de las estrategias en los procesos de enseñanza aprendizaje.....	18
1.1.2.1. La lectura como estrategia para estudio de la historia	18
1.1.2.2. Los medios de comunicación como recursos para enseñar la Historia reciente.	21
1.1.3. Acerca de la organización de la secuencia	22
1.2. Acerca de la Historia a enseñada	24
1.2.1. Los problemas recientes en las aulas de Historia.....	24
1.2.2. Una periodización desde Latinoamérica.....	28
1.2.2.1. El concepto de movimientos sociales desde la especificidad Latinoamericana.	31
1.2.2.2. Cuatro fases para abordar la historia de Latinoamérica desde la dialéctica de la exclusión e inclusión.	34
2. Aproximaciones metodológicas.....	43
2.1 Historia comparada.....	43
2.2 Estudios de casos.....	45
Capítulo III: Desarrollo de la propuesta de enseñanza.....	47
1. Algunos focos de resistencia al neoliberalismo en Latinoamérica. La autonomía como utopía movilizadora.	47
5. Bibliografía.....	71
5. Anexos	77

1. Introducción:

En el siguiente trabajo se procura abordar una propuesta de enseñanza de historia reciente en el Colegio Don Bosco de la ciudad de Neuquén. Para llevar adelante dicho propósito, en primer término, se describirá el contexto histórico e institucional en el que se desarrollará la misma. Asimismo, se describirá la crisis en el sistema educación media en Argentina, como también las particularidades del Colegio Don Bosco para abordar luego una propuesta de enseñanza sobre algunos focos de resistencia en Latinoamérica.

En segundo lugar, se analizará los problemas teóricos y los fundamentos didácticos en el que se enmarcará el proyecto. No podemos dejar de lado en este punto, el desarrollo del concepto de construcción metodológica (Edelstein, 2006) ya que es el vértice desde donde se proyecta la enseñanza. Se entiende a la enseñanza como una construcción en la cual el conocimiento es considerado como un producto social y como una construcción personal a la vez. Por lo tanto, para llevar adelante esta propuesta, es necesario considerar a los sujetos a los que se enseña, el contenido que se propone y las estrategias que se llevan a cabo para enseñarlo en el marco de este contexto sociohistórico político.

Asimismo, se describirá las particularidades de la enseñanza de la historia reciente/presente, las fuentes y dilemas para su estudio. Además, se considera necesario plantear la propuesta desde una mirada no eurocéntrica, por lo que se construirá una periodización y conceptos mirando la problemática desde el continente desde Latinoamérica. Es por ello que considera importante revisar las categorías del pasado para reconocer los límites históricos de éstas y su vez repensarlas para analizar la situación actual, teniendo una mirada crítica y reflexiva del presente.

En tercer término, se desarrollará la secuencia didáctica seleccionada, es decir, "Algunos focos de resistencia al neoliberalismo", donde se describirá los momentos de implementación, así como los materiales para su puesta en acto para explicitar la propuesta de enseñanza e instancias de evaluación que posibilitarán ofrecer a los estudiantes el recorrido de los aprendizajes realizados en torno a la problemática abordada.

Capítulo I: Origen, justificación y contexto de la propuesta de enseñanza.

Estudiar es un quehacer exigente en cuyo proceso se da una sucesión de dolor y placer, de sensación de victoria, de derrota, de dudas, de alegría.

Paulo Freire

1. Origen y justificación de la propuesta de enseñanza: revisando la práctica docente.

Las prácticas docentes son creaciones que los profesores desarrollamos como una posibilidad y apertura a nuevos horizontes de enseñanza. Revisar nuestras prácticas nos ayuda a mejorar y repensar las estrategias y materiales que se utilizan para enseñar determinados contenidos; revisar nuestras prácticas nos ayuda a pensarnos desde un lugar de incertezas e incertidumbres para seguir buceando.

A la hora de plantear un cambio en la práctica docente es necesario partir de los problemas que surgen en la práctica áulica, principalmente porque somos los docentes, quienes sabemos de las dificultades de esta labor. También es preciso tener en cuenta el contexto en el que se lleva a cabo dicha práctica y el momento histórico en el que se realiza. Es importante que los docentes pongamos en práctica lo que se dice para que los términos o conceptos que planteamos en nuestras planificaciones puedan ser llevados a la práctica y no funcionen como meros adornos decorativos de las mismas. Según Feldman (1994), “en el lenguaje educativo, “teoría” y “práctica” parecen dos sustancias diferentes de difícil combinación” (Feldman, 1994:28). Esta relación se ha ido alejando hasta quedar en caminos apartes, por lo que se hace necesario vincularlas para que exista una relación entre el decir y el hacer. Muchas veces, en mis propias planificaciones la teoría quedaba alejada cuando se llevaba a la práctica las propuestas en el aula.

La serie de seminarios cursados durante la especialización me permitió revisar las planificaciones desarrolladas en las aulas de historia y plantear nuevas secuencias, que a manera de bosquejo, ponen el ojo en la cuestión de las finalidades. La pregunta, ¿para qué enseño lo que enseño? es crucial a la hora de elaborar una propuesta, ya que remite a la finalidad de la misma. En este caso la finalidad está pensada en la formación del pensamiento histórico a partir de problemas recientes.

De esta manera, la finalidad de la enseñanza va más allá de lo explícito o del contenido, ya que detrás de todo docente existe una representación acerca de

historia, de formación docente, experiencia laboral y una dimensión socio-histórica y política que influye en su propuesta didáctica. Así, cada profesor tiene una intención a la hora de enseñar historia y construye sus propuestas teniendo en cuenta las finalidades tanto explícitas como implícitas

No obstante, durante los cuatro años de docencia pude observar la ausencia de contenidos de la historia reciente en mis programas de historia. Las planificaciones anuales de las distintas asignaturas tenían como eje principal al tiempo, se priorizaba el desarrollo lineal de los contenidos y no se incluían problematizaciones. Una historia enseñada ligado a la política, centrada en quienes detentan el poder pero sin hacer referencia a los sectores que se resisten en las relaciones sociales. Asimismo, en reiteradas oportunidades seguía manteniendo la noción de una historia transmisora de informaciones sobre el mundo y sobre el pasado.

Este análisis de mis propias prácticas, de la historia enseñada, fue crucial a la hora de considerar y ver la enseñanza de una manera diferente. Así, se intentará construir una planificación anual con ciertos aportes brindados por los distintos seminarios cursados en la especialización con el fin de edificar nuevas estrategias que permitan la construcción de conocimientos por parte de los estudiantes, a partir de la revisión de las prácticas escolares propias. Además, se desplegará un programa de contenidos que constituya una herramienta utilizada tanto por el estudiante como por el profesor y no un mero trámite burocrático solicitado por la institución.

En la presente propuesta, se intentará problematizar una secuencia didáctica que se desprende de una planificación anual sobre las protestas sociales en Latinoamérica. Para llegar a su abordaje se creyó necesario el despliegue de una periodización tomando como eje la inclusión y exclusión de los sujetos sociales en cuatro periodos de masificación de las protestas. Se eligió dicha problemática ya que América Latina, es la única región del mundo con una historia continua de ciclos revolucionarios y luchas políticas radicales que se extienden por algo más del último siglo. Además, trabajar con las resistencias en las últimas décadas nos permite no sólo abordar la historia reciente sino también el futuro como tema de análisis en las aulas de ciencias sociales.

Cabe aclarar que sólo se pretende compartir algunos itinerarios y bosquejos posibles de abordaje del recorte temático, sabiendo que existe la posibilidad de abordarlo de otra manera ya que dependerá de los sujetos y el contexto dónde se quiere llevar adelante la práctica docente. Cabe aclarar que en esta propuesta no se problematiza sobre el rol de los estados en cada uno de los espacios de resistencia. Solamente se profundizará en las características de los movimientos

sociales y en su búsqueda de una alternativa por fuera del sistema capitalista pero no se indagará sobre las contradicciones emergidas durante la lucha y las estrategias de los estados para cooptar o integrar la autonomía a la lógica del Estado y las políticas públicas.

De esta manera, se considera relevante ofrecer un espacio en el que los estudiantes puedan analizar y comprender las acciones colectivas, las alternativas que ofrecen frente al sistema capitalista y la horizontalidad con cual toman sus decisiones los distintos focos de resistencias analizados. El debate y la discusión de problemas relevantes y recientes como éstos permitirán que los estudiantes se piensen como analistas-protagonistas de la historia y realicen una reflexión crítica sobre la realidad y puedan intervenir en ella.

2. Innovar en la enseñanza de las ciencias sociales

Pensar en los cambios en el nivel medio resulta un desafío, o una batalla ya que como sostiene Amézola, *“una de las cuestiones que dificulta en la Argentina una acción sostenida para introducir cambios en el aula es que los docentes han estado sitiados durante muchos años por las “reformas desde arriba” y en consecuencia, se han refugiado en una actitud de resistencia a las directivas de especialistas y funcionarios ministeriales que intentaron expropiarles definitivamente la capacidad de pensar, de decidir, de experimentar con sus alumnos”*. (Amézola, 2008:126)

No obstante, a pesar de la complejidad de la práctica de enseñar historia, desarrollada en escenarios singulares, únicos y surcados por el contexto que impacta en las tareas cotidianas, los docentes tenemos el desafío de apostar por una enseñanza de la historia en consonancia con los desafíos actuales si uno se posiciona en que las prácticas educativas pueden contribuir a la formación de otras miradas de la realidad.

Si bien, el contexto está marcado por las políticas curriculares y ministeriales, es importante mirar la enseñanza como un acto singular, en el que el docente tiene cierta autonomía. Pensar en la práctica compuesta de sujetos, implica según Thémimes (2006) considerar a la actividad profesional de los docentes confrontada a tareas complejas, no estandarizadas, que inciden y tienen en efecto sobre los contenidos enseñados. Como menciona Pagés (2011) *“sabemos que la práctica sólo cambia cuando el profesorado quiere cambiarla, y no cuando lo prescribe el currículo o la investigación educativa. Sabemos que el alumnado aprende cuando activa procesos neuronales y no se limita a escuchar y repetir”*. (Pagés, 2011: 45). Asimismo, Pagés (2011) propone que los y las estudiantes aprenden cuando se sienten partícipes del proceso, cuando son más activos y creativos en su aprendizaje y no pasivos, cuando se les propone ejercer un juicio crítico y no

simplemente memorizar información factual, cuando los contenidos refieren a la vida y se presentan como problemas del presente, del pasado y pueden proyectar un futuro posible

El desarrollo del pensamiento histórico es crucial para innovar en la enseñanza de las ciencias sociales, así nuestros alumnos/as podrán leer e interpretar la realidad en clave histórica. *“Pensamiento histórico es pensamiento crítico y, en menor medida, pensamiento creativo. Es también, conciencia histórica. Todos estos conceptos forman parte ya del paisaje de nuestros textos didácticos y, tal vez de nuestras prácticas de formación del profesorado. Pero están poco presentes aún en las prácticas de enseñanza de la escuela obligatoria”*. (Pages, 2009: 17)

La inclusión de problemas recientes en las planificaciones ayuda y favorece en la formación del pensamiento histórico. Siguiendo lo postulado por Pagés (2009) el pensamiento histórico se desarrolla cuando el alumnado se enfrenta a un reto o problema.

Uno de los objetivos concretos del estudio de la ciencia histórica es facilitar la comprensión del mundo actual, el acercamiento a determinados hechos que están sucediendo en el presente con una mentalidad distinta. *“En efecto, el conocimiento de lo que ha sucedido en el pasado en una sociedad, un pueblo o un grupo determinado, permite comprender mejor cuál es su comportamiento en el presente, ver la problemática que presenta e intentar dar respuestas a esa problemática más acordes y objetivas”*. (Pérez, 2012: 521)

Desde esta misma perspectiva Santisteban (2009) sostiene que *“para producir cambios importantes en la enseñanza (...) es necesario trasladar a las clases problemáticas de la realidad y relacionarlas con el conocimiento histórico, geográfico y social”* (Santisteban, 2009:12)

Hoy en día, si se quiere que los y las estudiantes sientan los hechos históricos como parte de su vida, se debe estudiar los procesos históricos cercanos a su realidad. De esta manera, en la siguiente propuesta se sugiere un recorte histórico que incluye el estudio de los nuevos movimientos sociales que adquirieron una fuerte presencia en el espacio público de Latinoamérica en las últimas décadas. Las características centrales de las protestas sociales iniciadas en los años '90 (cortes de rutas, piquetes, huelgas generales, toma de fábricas, movilizaciones callejeras) son y han sido vivenciadas por nuestros/as estudiantes en la actualidad. Es por ello que se intentará abordar los problemas de la historia reciente con el propósito de posibilitar que nuestros estudiantes establezcan relaciones con sus propias experiencias de vida y la realidad circundante y se sientan partícipes a la hora de pensar soluciones o estrategias de cambio.

Entonces, ¿por qué se sugiere este recorte como parte de una posible construcción metodológica para el nivel medio?

En primer lugar, se pone el acento en el estudio de las protestas sociales debido a que se procura que nuestros/as estudiantes puedan comprender la realidad social y sus problemáticas. La provincia de Neuquén se ha ganado un lugar prominente en el imaginario social de amplios sectores como un espacio en donde se generan constantemente manifestaciones de lucha y resistencia y por ello se pretende que los/las estudiantes puedan analizar las mismas a nivel local, regional y global.

En segundo lugar, se considera que los/las estudiantes deberían reflexionar sobre los problemas sociales y proponer soluciones o alternativas asumiéndose como ciudadanos activos. Así, se analizará el ciclo de protestas iniciado en Latinoamérica para luego observar cómo los/las estudiantes perciben la movilización en su región y las soluciones que brindarían frente a ciertas problemáticas. De esta manera, los estudiantes podrán valorar -entre otras cosas- los cambios y las continuidades en el tiempo, cambios que sucedieron, suceden y podrían suceder (Santisteban, 2010). En la medida que comprendan la realidad se pueden sentir más participes y generar propuestas para los problemas.

En tercer lugar, se comparte la idea de Fernández y Dalla Corte (2001), quienes consideran que los movimientos sociales, “constituyen un excelente escenario para estudiar las formas en que se estallan oposiciones y dicotomías como público/ privado, local/global, regional/internacional ya que se trata de fenómenos que requieren otro corpus documental y teórico que dé cuenta de ellos y permita establecer cruces interdisciplinarios

En cuarto lugar, se considera importante abordar el ciclo de protestas debido a que es un tema que genera controversias y discusiones en las aulas. La experiencia laboral en el colegio Don Bosco me permitió darme cuenta que los estudiantes en su mayoría tienen una visión negativa de las protestas sociales que deviene del sentido común, sin conocer la realidad o las experiencias históricas. Muchas veces, las opiniones de los padres o familia, como también los titulares de diarios son tomados por los estudiantes cómo verdades absolutas. La credibilidad que una parte importante de la población otorga al titular, a la letra impresa, a las noticias de los informativos de radio y televisión hace urgente la tarea educativa de enseñar a dudar, a pararse a reflexionar sobre lo se comenta. De esta manera, la inclusión del tema, no sólo permitirá que los estudiantes debatan sobre la problemática sino también que conozcan las realidades y puedan dudar o formularse interrogantes de las informaciones que reciben tanto de los medios masivos de comunicación como del sentido común "hegemónico".

Por último, se abordarán cuatro casos que comparten un rasgo en común: la búsqueda de trascender el horizonte capitalista ya desde sus prácticas cotidianas. De esta manera, se considera fundamental ofrecerles a los estudiantes herramientas para que puedan interpretar el horizonte de expectativas de estos movimientos y observar que existen otras realidades por fuera del sistema capitalista. El zapatismo, Fasinpat, el Movimiento Sin Tierras brasileño y los movimientos piqueteros argentinos comparten la vocación autonómica. Los que forman parte de dicha organización o movimiento tienen los mismos derechos y capacidades para decidir metas y acciones en común y de establecerlas a través del debate horizontal del formato asambleario (Dinerstein, 2013). Esta manera de tomar decisiones puede permitir visualizar a los/las estudiantes otras maneras democráticas acerca de la toma de decisiones.

3. Contexto de la práctica: Enseñar Historia en tiempos de fluctuaciones.

Enseñar historia hoy, es una tarea ardua y compleja, los docentes debemos enfrentar la tarea difícil de romper la rutina diaria y proponer situaciones de enseñanza que permitan reflexionar a nuestros alumnos/as. Muchas veces los docentes, tenemos una formación académica muy exigente pero luego, cuando comenzamos a dar clases, nos devora el trabajo diario y las clases se convierten en propuestas holísticas y alejadas de la realidad de nuestros alumnos. Como menciona Cuesta (1998), *“resulta proverbial el rechazo de los profesores (...) a las teorías que persiguen explicar o guiar su práctica. Se trata de una profesión profundamente apegada al prejuicio que idealiza la acción en el aula como principal y casi exclusiva referencia profesional”*. (Cuesta Fernández, 1998: 167)

Al apego por la rutina se le suma la situación crítica que vive la enseñanza de la historia en la educación media. Un nivel medio que es uno de los más cuestionados del sistema educativo. *“Allí se concentran – agravados- los problemas propios de una educación de mala calidad (repetencia, sobreedad, abandono, bajos resultados), y a la vez, las tensiones entre tradiciones escolares largamente sedimentadas y nuevos patrones culturales que caracterizan a la juventud (por un lado, una cultura asociada a la imagen y a las nuevas tecnologías; por otro, violencia, tribus urbanas, drogas y anomia)*. (Aguiar-Funes, 2011: 126)

Así, la enseñanza de la historia en la actualidad se da en un contexto de rupturas de certezas, donde la escuela se halla fragmentada y la práctica de la historia

también. Los objetivos de la misma han entrado en crisis y la escuela ha perdido el espacio privilegiado en la transmisión de cultura. Un contexto de crisis, en donde los sujetos que intervienen también están marcados por su contexto de vida y sus marcas por el paso de la escuela. *“Lo que ayer nombrábamos como sistema educativo hoy no es más que otra cosa que un agregado institucional fragmentado, donde es difícil reconocer sentidos compartidos. Se registra una explosión de sentidos, cada uno de los cuales se construye en diálogo con las expectativas, las estrategias y los capitales familiares, por un lado, y los recursos institucionales por otro”*. (Tiramonti, 2008:30)

No obstante, debemos tener presente que en nuestro país, desde el 2006 la educación media se convirtió en obligatoria cuando se aprobó la Ley Nacional de Educación (LNE). *“La Ley de Educación Nacional extendió la obligatoriedad de la enseñanza hasta el fin de ciclo secundario y dirigió sus disposiciones a posibilitar la eliminación de las innovaciones que se introdujeron en los noventa”*. (Amézola, 2008: 69)

Dicha situación, implicó nuevos desafíos y problemas debido a que el sistema educativo no estaba preparado para tales reformas. Después de una década y media de reformas, la educación sigue siendo una cuestión no resuelta para la sociedad. Las diversas reformas implementadas han generados cambios, muchos de los cuales aún permanecen, sin ser generadores de una mejora sustancial en este derecho.

A partir de la década del “90 la función del estado como actor clave en materia educativa fue cuestionada desde la óptica neoliberal partiendo de las “sugerencias” planteadas por los organismos internacionales (FMI, BM). Este cuestionamiento surge de considerar que el estado está atravesando una crisis de eficiencia, eficacia y productividad expresada en la incapacidad de administrar las políticas sociales. Para resolver esta situación es preciso dar lugar a una serie de medidas y/o reformas claves.

Como menciona Silvia Barco, *“La escuela, a partir de 1990, es interpretada como la unidad de la reforma. (...) definidas como ejecutoras de la política, tienen la obligación de aplicar los lineamientos básicos acordados a nivel nacional y los que determine cada provincia y adaptar los mismos a las necesidades educativas de cada alumno, en tanto el estado se reserva las funciones de regulación, evaluación y promoción”*. (Barco, 2008:18)

Por tanto, se observa un proceso de fragmentación en el sistema educativo ligado a la masificación de los niveles medios de la educación. La ampliación de las matrículas del nivel medio se dio mediante la construcción de fragmentos

diferenciados para la incorporación de diferentes sectores. Cada institución responde a las demandas del mercado planificando acciones desde la propia institución con el fin de cumplir la función de mantener y permitir el tránsito de los estudiantes la educación media.

4. Contexto institucional: El Colegio Don Bosco

“Las instituciones – y particularmente las educativas – son formaciones sociales y culturales complejas en multiplicidad de instancias, dimensiones y registros (...). Las instituciones como campo de acción de los sujetos individuales, los grupos o los colectivos, son sombreados laberintos. Productos y productoras de procesos, inscriptas en la historia social y en la historización singular (...). Desarrollan sus propias lógicas según la diversidad de funciones que adquieren, tanto para la sociedad en su conjunto y para los actores sociales que las promueven y sostienen, como para los individuos singulares que sus actores, quienes con sus prácticas cotidianas, las constituyen, las sostienen y las cambian”. (Garay, 1996: 129)

Tiempos de cambios, de fragilidades donde también la propia institución en la que se llevará a cabo la puesta en práctica de la propuesta sufrió grandes cambios ya que los objetivos de la escuela salesiana han transformado su propuesta institucional y ha abierto sus puertas tanto a mujeres como a varones en la última década, lo que fue modificando la población estudiantil.

El Colegio Don Bosco de Neuquén es una escuela católica salesiana que contribuye a la educación de niños, niñas y adolescentes en tres niveles del sistema escolar: inicial, primaria y secundaria. La institución abre sus puertas en 1962, fundado por Juan Gregghi con el apoyo de Jaime de Nevares (obispo de la Diócesis de Neuquen). Cabe destacar que cuando se fundó, el colegio estaba destinado a los grupos sociales acomodados de la ciudad de Neuquén (Nicoletti, 2012), pero esta situación ha ido cambiando en los últimos años.

Hoy en día, es una escuela pública de gestión privada en la ciudad capital de Neuquén con planes de estudio aprobados por la jurisdicción. Desde el 2009 la conducción y gestión del colegio es laica. Teniendo en cuenta su Proyecto Educativo Pastoral Institucional (P.E.P.I) (2014) se reconoce el crecimiento de la población en los últimos tiempos, lo que derivó en la ampliación y construcción de nuevas aulas hacia el año 2000. Además, *“cada comienzo de año se hace explícito en la demanda de vacantes, el interés de las familias en integrar a sus hijos al proyecto escolar”* (PEPI, 2014: 6)

Teniendo en cuenta el proyecto institucional, se puede decir que las población escolar se distribuye en el nivel medio en veinte secciones donde se cursa un ciclo superior: Bachillerato con orientación en Comunicaciones, Bachillerato con orientación en Humanidades y Ciencias Sociales, Bachillerato con orientación en Ciencias Exactas y Naturales y Comercial con especialidad en Ciencias Económicas-contables.

Desde la propia institución se percibe a la escuela situada en una realidad sociocultural, política y económica cambiante y compleja. Una sociedad atravesada por la incertidumbre frente a los cambios, el avance de modelos individualistas y de consumo y al mismo tiempo, una conciencia activa en la defensa de la vida y la dignidad humana y en la necesidad de trabajar juntos en la formación de personas con capacidad crítica, solidarias y capaces de convivir y hacer con otros.

Asimismo, la escuela se reconoce como una “escuela inclusiva”, considerando que *“la inclusión significa responder en forma pro activa a la diversidad de los estudiantes, concibiendo las diferencias individuales como oportunidades para enriquecer los aprendizajes, poniendo especial cuidado en aquellos grupos de estudiantes con mayor riesgo de ser marginados o de no poder alcanzar rendimientos acordes a su reales capacidades”*. (P.E.P.I., 2014:16)

Además, desde la propia experiencia laboral (4 años) se observa que se ha modificado la idea del Don Bosco como una escuela de “clases acomodadas” ya que todos los años se observa el ingreso de estudiantes de distintos estratos sociales, por lo que en las clases se observan diversidad pensamientos y opiniones sobre los problemas relevantes de la actualidad. No obstante, en determinadas ocasiones prima el sentido común hegemónico o dominante frente a ciertos problemas, especialmente aflorar las opiniones de los padres o de los medios de comunicación como verdades absolutas e incuestionables, especialmente cuando se tratan las protestas sociales o la actualidad del país.

Considerando lo anterior, la propuesta se desarrollará con la división Cuarto sociales y se llevará conjuntamente con la asignatura Introducción a la Investigación y Geografía donde se problematizará el espacio latinoamericano, intentando garantizar espacios de articulación en el departamento de Sociales.

Se trabajará teniendo en cuenta las características del grupo y su dinámica de trabajo. En cuanto a los sujetos se trata de estudiantes de 16 y 17 años que cursaron la educación primaria en la misma institución de gestión privada y provienen de diferentes barrios de la Ciudad de Neuquén. Un grupo heterogéneo en el que conviven diferentes visiones sobre los la realidad. El grupo es activo en

clase y muy dispuesto a debatir. En su mayoría manifiestan cierto desconocimiento sobre las problemáticas actuales. Esta situación podría deberse a que no se incluyen en el ciclo básico de su formación, aunque como se mencionó anteriormente, reciben la información desde los medios de comunicación.

Frente a este escenario, considero oportuno incluir una propuesta que aborde problemas recientes en las aulas de la modalidad sociales ya que posibilitará la reflexión de la realidad circundante de los estudiantes. Trabajar con las representaciones, los medios de comunicación, imágenes, fuentes primarias podrían ayudar a complejizar y problematizar la mirada de los/las estudiantes sobre los problemas recientes.

Capítulo II: Fundamentos teóricos y metodológicos

El docente de historia, preocupado por sus prácticas, será un estudioso de la historiografía o no será. (Aguar-Cerdá)

1. Aproximaciones teóricas

1.1. La construcción metodológica en las aulas de historia

A la hora de abordar la planificación de la asignatura historia se considera a la enseñanza como una práctica constructiva-compleja. Así, se adhiere a la noción de construcción metodológica elaborada por Gloria Edelstein (1996) caracterizada como singular, particular, única, casuística y construida por el docente. De esta manera, toda propuesta de enseñanza se debe realizar teniendo en cuenta el diagnóstico realizado, la institución y el contexto social en el que se produce.

“Construcción por lo tanto, de carácter singular, que se genera en relación con un objeto de estudio particular y con sujetos particulares. Como expresión de su carácter singular cobra relevancia, asimismo, reconocer que la construcción metodológica se conforma en el marco de situaciones o ámbitos también particulares. Es decir, se construye casuísticamente en relación con el contexto (aúlico, institucional, social y cultural)”. (Edelstein, 1996: 82)

Dentro de las opciones sobre el contenido y el para qué enseñar historia, el profesor asume un rol muy importante ya que es él quien elabora y organiza los contenidos que devienen de un estilo e intención personal. El docente, participa en las instancias de previsión, actuación y valoración crítica, de lo cual puede inferirse su papel decisivo a la hora de generar una propuesta de enseñanza.

Pensar la enseñanza desde esta perspectiva implica considerar al acto de planificar como un acto singularmente creativo e impulsado por un docente que intenta innovar y reflexionar sobre la enseñanza para mejorarla. *“La adopción por el docente de una perspectiva axiológica, ideológica (en el sentido de visiones de mundo), incide en las formas de vinculación con el conocimiento cuya interiorización se propone y, por lo tanto, también tiene su expresión en la construcción metodológica” (Edelstein, 1996: 85).*

De esta manera, teniendo en cuenta la categoría construcción metodológica, además de considerar las singularidades del ámbito donde se desarrollará, se

asumirá la tarea de seleccionar contenidos históricos en estrecha relación con los problemas del presente con el fin de pensar el tiempo reciente/presente desde la segunda parte del siglo pasado y el transcurso del siglo XXI. *“Problematizar lo cercano nos permitiría fundar una distancia óptima de observación participante, persistiendo en la idea de que la escuela no debe ser entendida como un espacio simple de transmisión de conocimientos previamente elaborados. Creemos que facultar la indagación, por incompleta o fragmentada que nos parezca, asume el conocimiento como algo inacabado y en permanente construcción, poniendo en juego el carácter indiciario y conjetural del conocimiento histórico”*. (Ertola, 2007: 181).

Asimismo, historiar el tiempo presente permite que los estudiantes se sientan partícipes del proceso histórico y permite trabajar con nuevas fuentes de información. *“La historia reciente/presente es la de las generaciones vivas y obligatoriamente hoy de las sociedades de la comunicación y de la información, la del pos-socialismo, la de los problemas étnicos-identitarios, la de la globalización (Arosteguí, 1998). Coloca en su centro al sujeto y con él a la memoria”* (Ertola, 2007: 176). Los estudiantes viven inmersos en la sociedad de la información, por lo que acceden a los contenidos a través de los medios de comunicación, ya sea por la televisión o través de internet. Por ello, es importante utilizar los medios de comunicación en las aulas: prensa escrita, redes sociales, plataformas de aprendizaje on-line... y elaborar estrategias que ayuden al análisis crítico de esos medios de comunicación.

Además, el recorte realizado hace hincapié en las autonomías colectivas y la política de esperanza en América Latina, por lo que además de generar debate y controversias en el aula, permitirá trabajar con el tiempo de una manera diferente, especialmente a partir de la categoría futuro como un horizonte de expectativa. ¿Por qué trabajar el futuro en el aula? *“El tratamiento del concepto de futuro en la enseñanza de las ciencias sociales implica el desarrollo de capacidades para la valoración crítica de la realidad social, para la argumentación, para pensar soluciones o alternativas a los problemas sociales, para tomar decisiones que implican un compromiso social, en definitiva, para participar y construir un futuro mejor”*. (Anguera-Santisteban, 2012: 391)

En definitiva, con miras a la construcción del pensamiento de los/las estudiantes y la formación del pensamiento histórico se construirá un proyecto de enseñanza que pueda dar cuenta del contexto en el que se enseña y sus dimensiones. De esta manera, las preguntas, ¿para qué enseñar?; ¿qué enseñar?; ¿a quiénes enseñar? y ¿cómo enseñar? formarán parte de la propuesta elaborada sobre la historia reciente/presente.

Así, considero que el concepto de construcción metodológica es el indicado para construir la propuesta de enseñanza, de carácter relativo y no absoluta, conformada a partir de la estructura conceptual de la disciplina y la estructura cognitiva de los sujetos en situación de apropiarse de ella (Edelstein, 1996).

1.1.1. Acerca de la enseñanza y aprendizaje.

En capítulo anterior, se describía los cambios que viene sufriendo, en los últimos años, el sistema educativo y la complejidad de los contextos escolares donde se llevan adelante las propuestas didácticas. Ahora bien, pensar la cuestión de la enseñanza y aprendizaje implica tener en cuenta estas consideraciones. Como menciona Feldman (1999), ningún problema de la enseñanza se puede entender si no se tienen en cuenta las dimensiones y las características del sistema en el cual se enseña.

Existen diferentes maneras de definir la enseñanza, en este caso, se considerará la definición desarrollada por Feldman (1999), *“la enseñanza supone una situación inicial asimétrica con respecto al conocimiento y el establecimiento de una relación que permita un cambio en esa situación mediante la obtención, por parte de quien no lo tiene, de aquello que no poseía inicialmente”* (Feldman, 1999: 17) Sin embargo, como menciona el autor, esta definición es genérica, por lo que no incluye ninguna posición con respecto a las maneras en que el conocimiento debe circular y ser adquirido. De esta manera, cabría preguntarse ¿qué actividades ayudan o permiten que los estudiantes aprendan? ¿Basta solamente con que el primer sujeto enseñe o ayude al otro a que aprenda? ¿Qué actividades favorecen el aprendizaje de los estudiantes?

En la propuesta, se reflexionará acerca de la construcción del conocimiento como un producto social e histórico en el que intervienen activamente tanto el docente como los/las estudiantes. Se piensa al aprendizaje como el resultado de una práctica guiada en la que es inevitable la implicación activa del estudiante, quien reconstruye su propio aprendizaje en base a su interacción con el medio físico y social. Así, la enseñanza es percibida como una construcción en la cual el conocimiento es apreciado como un producto social y como una construcción personal.

Por consiguiente, las actividades que se construyen y promueven en las aulas deberían permitir la participación activa de los estudiantes en el proceso de enseñanza. Las clases expositivas en las que la historia se aprende como acumulación de información, de hechos, fechas o personajes derivan en una

posición pasiva de los estudiantes; quienes repiten o reproducen lo que el docente manifiesta. En cambio, en las actividades donde los estudiantes comprendan la historia, realicen explicaciones causales, relacionen los hechos y personajes o se pongan en el lugar de los sujetos históricos derivarán en una posición activa de los estudiantes, quienes ya no reproducirán información sino comprenderán la realidad circundante. (ver conjugación verbal)

Así considero que el rol del profesor también es importante dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje ya que de él dependen las actividades que se proponen, el recorte histórico que se realiza y las finalidades con las que enseña determinados contenidos. En cuanto a las finalidades de la enseñanza de la historia, adhiero al planteo de Santisteban (2010) quien considera que: *“una de las finalidades más importantes de la enseñanza de la historia es formar el pensamiento histórico, con la intención de dotar al alumnado de una serie de instrumentos de análisis, de comprensión o de interpretación, que le permitan abordar el estudio de la historia con autonomía y construir su propia representación del pasado, al mismo tiempo pueda ser capaz de contextualizar o juzgar los hechos históricos, consciente de la distancia que lo separa del presente”* (Santisteban, 2010:35)

1.1.2. Acerca de las estrategias en los procesos de enseñanza aprendizaje

1. 1.2.1. La lectura como estrategia para estudio de la historia

En el marco de la propuesta se considera importante el trabajo intelectual que se promoverá en el aula para generar la construcción del conocimiento. Así, se tendrá en cuenta el trabajo con la lectura, las ideas previas, el análisis de fuentes y la interpretación de noticias.

En las aulas, todo “nuevo conocimiento” se origina a partir de conocimientos anteriores, es por ello que trabajar a partir los saberes previos se convierte en la tarea central cuando se quiere llevar a cabo la construcción del conocimiento. No obstante, es importante considerar que la enseñanza no debe concretarse con una simple exploración de las ideas de los estudiantes en relación a determinado tema, sino que debe partir de un trabajo continuo respecto de éste. *“Los conocimientos previos funcionan como marcos asimiladores para aprender nuevos contenidos”* (Aisenberg, 2011: 1)

Aisemberg (2000) propone, que no basta con “abrir” las ideas de los estudiantes, es necesario que desde diversas estrategias se pueda generar el conflicto cognitivo para construir conocimientos significativos. Por lo tanto, el desafío es generar, a lo largo de toda la secuencia didáctica, condiciones para que los conocimientos previos se pongan en juego. No basta sólo con que emerjan y

luego se los utilice como ejemplos para el inicio de una actividad. *“No se trata de tomar conciencia de los errores antes de la elaboración de un saber; esta actividad debe más bien ejercerse durante y después de la construcción de conocimientos”* (Giordan, 1989: 59).

En cuanto a la lectura, es indudable que su utilización resulta muy habitual en las aulas, ya que en su mayoría las propuestas didácticas incluyen la lectura de fuentes tales como fragmentos de libros, canciones, recortes periodísticos, etc. Esta es una de las herramientas más utilizadas para el acceso a la información de los contenidos trabajados en las aulas. *“Leer un texto de Historia, como dice Francois Audigier, es entrar en el mundo del texto, es decir, reconstruir las experiencias, motivaciones, causas y consecuencias de las cuales habla el texto. Este trabajo de reconstrucción es el que nos permite aprender historia por medio de la lectura”* (Aisenberg, 2002: 1). Sin embargo, la reconstrucción que puede hacer un lector depende de sus conocimientos previos sobre el tema, por eso diferentes lectores leyendo el mismo texto pueden hacer interpretaciones diferentes.

En la propuesta que desarrollo, se recupera el planteo de la autora como orientador para el abordaje de la lectura a partir de los usos de los textos de ciencias sociales y los contextos sociales en los cuales son producidos. Es importante, tener presente que un texto tiene elementos muy significativos para poder comprender su temática, especialmente aquellos ligados al paratexto ya que permite trabajar desde el contexto de enunciación de los textos. Por lo tanto, es necesario trabajar a partir de ellos con el fin de construir conocimiento y no extraer simple información. Es indispensable que los/las estudiantes puedan iniciar la lectura a partir del uso del texto, teniendo en cuenta el autor, el tiempo, lugar y a quienes se dirigen los textos. Así, se trabajará con los contextos de producción de un material. Además, es preciso implementar consignas abiertas que permitan comprender y reflexionar los materiales. Se debería evitar las consignas focalizadas, ya que muchas veces los estudiantes pueden responderlas localizando la información y copiándola, pero no logran comprender y entender lo que escriben.

Así, durante la secuencia que desarrollo el propósito es construir herramientas que permitan generar lectores autónomos y activos, que con la ayuda, orientación y coordinación del docente lograrán comprender los textos desde una reflexión activa. Es importante que la forma en que se propone leer textos en las clases sociales contribuya a que los alumnos construyan una determinada concepción de lectura (Aisenberg, 2008). Si en las clases se piensa y privilegia la localización de información y no la reflexión, estaremos limitando a nuestros estudiantes a pensar

a la lectura como una simple extracción de información. En cambio, si se promueven actividades que permitan trabajar desde los contextos de producción, con consignas abiertas para la reflexión, a partir de opiniones propias, con fuentes variadas que permitan ver un hecho desde diferentes perspectivas, estaremos mostrando a la lectura no como algo fácil sino como un proceso complejo en el que son indispensables muchos elementos que permiten determinar el sentido de un material.

Por último, ligado directamente con la lectura, se encuentra la interpretación de la historia a partir de las fuentes, la cual favorece el desarrollo de la interpretación histórica. En la enseñanza de la historia el alumnado debería aprender a interpretar, comparar, clasificar y dar respuestas a alguna pregunta histórica a partir de fuentes históricas.

Como menciona Santisteban (2010), "la interpretación de las fuentes históricas primarias tiene un gran valor educativo por una gran diversidad de razones (Pagés y Santisteban, 1994; Santisteban y Pagés, 2006)".(Santisteban, 2010: 50). En la propuesta a desarrollar se retomaran algunos de los aportes estipulados por el autor. Así, la interpretación de fuentes histórica:

a. ayuda a superar la estructura organizativa de los libros de texto;

b. permite conocer la historia más próxima, pero también establecer relaciones con otras realidades;

c. ponen en cuestión el propio concepto de interpretación de la historia enfrentando las fuentes al manual o libro de texto;

d. facilitan el protagonismo y la autonomía del estudiante en su propia reconstrucción de la historia;

d. demandan del profesorado que planifique las condiciones adecuadas en el proceso de aprendizaje, de tal manera que facilite la progresiva autonomía del alumnado para la interpretación histórica".

En la propuesta construida, se abordan problemas de historia reciente apelando a la utilización de nuevas fuentes históricas (testimonios orales, prensa, portales de internet, redes sociales) que conllevan un recaudo mayor para su análisis y una revisión crítica. "El debate escolar sobre la enseñanza de la HRP debe fundarse sobre razonamientos e científicamente pertinentes, permitir así una distancia con el debate de opinión, los prejuicios y las emociones que afloran allí" (Funes, 2011: 60)

1.1.2.2. Los medios de comunicación como recursos para enseñar la Historia reciente.

Como se mencionó en el apartado anterior, el trabajo con las fuentes es esencial para el aprendizaje en ciencias sociales. De esta manera sostiene que *“el trabajo directo con fuentes históricas ayuda a la comprensión e interpretación histórica. Las fuentes históricas tienen una estructura informativa que va desde la simple descripción del contenido o de lo que se observa, hasta inferencias cada vez más complejas y, si es necesario, a la comparación con otras fuentes. En las fuentes existen informaciones explícitas que el alumnado puede deducir con facilidad e informaciones implícitas – o silencios –, que requieren del análisis del contexto”*. (Santisteban, 2010: 51).

Para llevar adelante la propuesta sobre los Movimientos Sociales en América Latina se considera que el análisis de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías permitirán su abordaje ya que muchos de los movimientos han comunicado y difundido sus ideas y propuestas a través de internet, por ejemplo el EZLN fue la primera “guerrilla informática” (Dinerstein, 20013). Además, hoy en día los estudiantes pueden acceder a los diarios locales, nacionales e internacionales que abordan la problemática desde un determinado punto de vista.

Para Santisteban, *“los medios de comunicación, tradicionales o de reciente creación, están omnipresentes en todos los ámbitos y contextos, y hace ya tiempo que dejaron de ser meros transmisores de noticias para convertirse en generadores de opinión. Los medios en el ámbito educativo también están adquiriendo un protagonismo fundamental, son una fuente de información cada vez más solicitada, en muchas ocasiones sustituyen a la escuela e incluso a la familia en el proceso de socialización, ya que ofrecen todo tipo de soluciones a cualquier demanda, aunque no siempre se asegura la fiabilidad del origen de las informaciones. Antes la verdad estaba en los libros, en la actualidad parece que la verdad pueda estar en la hiperconectividad o que pueda ser compartida desde las redes sociales”* (Santisteban, 2013: 14)

Trabajar con y desde los medios de comunicación implica una tarea difícil, ya que se debe enseñar a leer la información y comprender que no siempre la información es “fiable” o “verdadera”, sino que depende de la subjetividad de quien escribe o intenta hacer escuchar sus voces. Es tarea de los docentes fomentar actividades o propuestas que aporten herramientas a los estudiantes para analizar, valorar y seleccionar la información de todo tipo a la cual tiene acceso hoy día.

“No obstante, el principal problema del análisis de la actualidad por medio de las noticias procedentes de los mass media se encuentra en que toda referencia, antes de su uso en el aula, ha de ser debidamente contrastada y verificada, algo

que no siempre resulta sencillo. Pero actuando de esta manera, en realidad, gracias al uso de los medios estaríamos potenciando el desarrollo del pensamiento crítico.” (Cermeño-Martínez-Molina, 2013: 157) Asimismo, los/las autores consideran que todos los medios de comunicación (ya sean los más clásicos como la prensa ya sean las nuevas tecnologías como blogs, podcasts, wikis, news, vídeos digitales...) ofrecen a los alumnos experiencias de conocimiento difícilmente alcanzables por la lejanía en el tiempo o en el espacio, permitiendo a los sujetos obtener conocimiento a través de experiencias de aprendizaje mediadas figurativa o simbólicamente. Esto obliga a que los estudiantes conozcan las posibilidades que cada uno de ellos ofrecen, llevando a cabo una verdadera educación en medios.

Así, “la integración de los medios en la enseñanza debe hacerse en un doble sentido. Por una parte, como recurso e instrumento de aprendizaje, puesto que conecta con el entorno de los alumnos y con sus diversas formas de aprender, facilitando así el acercamiento de la enseñanza a la vida cotidiana; por otra parte, convirtiéndolos en objetivo mismo del aprendizaje, proporcionando instrumentos que permitan interpretar y procesar lo que llega a través de dichos medios, favoreciendo así el desarrollo de un pensamiento reflexivo y permitiendo el paso de una sociedad de la información a una sociedad del conocimiento”. (Santisteban, 2013: 14)

El uso de los medios de comunicación en el aula es un recurso didáctico adecuado para la alfabetización mediática, y a su vez, acerca la actualidad a los contenidos académicos, de forma que los alumnos entienden que lo que aprenden en la escuela les sirve para entender el mundo en el que viven. (Canals, 2013:189)

Asimismo, trabajar con los medios de comunicación como fuente nos permitirá realizar un trabajo de contraposición entre las informaciones y proclamas publicadas por los movimientos de resistencia, las publicaciones de la prensa, blogs, redes sociales y los artículos académicos. Este trabajo de debate, análisis crítico ayudará la formación del pensamiento histórico en nuestros estudiantes.

1. 1.3. Acerca de la organización de la secuencia

Para llevar adelante la secuencia y organización de los contenidos se tendrá en cuenta el diseño desarrollado por la Teoría de la elaboración de la instrucción de Reigeluth y Merrill (1983). *“Estos autores explican propuestas valiéndose de una filmación: La secuencia comienza con un plano lo más amplio posible que abarca la escena en su conjunto y permite identificar lo que ocurre, los elementos que intervienen y sus relaciones”* (Benejam, 1997:91)

De esta manera, los contenidos se trabajarán desde un marco general y amplio para luego ir acercándose a cada experiencia autonómica de una manera particular y con una actividad significativa y problematizadora. Esto permitirá que la secuencia no tenga un cierre sino que pueda tener una conexión con otra secuencia. Organizar los contenidos desde esta perspectiva permitirá que los estudiantes puedan ir y volver constantemente sobre un contenido global y uno particular, es decir los/las estudiantes podrán reconstruir en cada instancia una nueva mirada sobre el problema analizado. Así, *“se procede pues, de lo más general a lo más detallado y de lo más simple a lo más complejo, de manera que el alumnado no pierda ningún momento la visión general de lo que está trabajando y que, al mismo tiempo, aborde el problema hasta el nivel de complejidad más adecuado a sus conocimientos y capacidades”* (Benejam, 1997: 92)

En este caso se procura abordar un problema reciente en Latinoamérica ya que *“el trabajo sobre la enseñanza de la historia reciente/presente suele despertar un fuerte interés en los estudiantes. Esto es así porque su abordaje les permite dialogar con territorio de ideas, representaciones y significados organizados a partir de la transmisión intergeneracional de experiencias y un mundo comunicativo circundante que no sólo posee cargas informativas sino también afectivas e identitarias”*. (Ertola, 2008: 79)

No obstante, estas representaciones deben ser contrastadas con materiales, contenidos, estrategias de trabajos e intervenciones docentes para que los estudiantes no sólo tengan una valoración personal de los temas sino que puedan tener una mirada problematizadora de la realidad circundante. Es por ello, que en la propuesta propongo la confrontación con otras representaciones de los pares como también de otras fuentes a fin de reconstruir los procesos históricos abordados.

Para llevar adelante la propuesta trimestral, se tendrá en cuenta a modo de esquema un itinerario de trabajo que ayude en la formación del pensamiento histórico (Pages, Santisteban, 2009).

De esta manera se propone trabajar como punto de partida con las representaciones de los estudiantes sobre la problemática. El desafío es generar, a lo largo de toda la secuencia didáctica, condiciones para que las representaciones de los/las estudiantes se pongan en juego. No basta sólo con que emerjan las representaciones y luego se las utilice como ejemplos para el inicio de una actividad. Como menciona Giordan (1989), *“No se trata de tomar conciencia de los errores antes de la elaboración de un saber; esta actividad debe más bien ejercerse durante y después de la construcción de conocimientos”*. (Giordan, 1989:)

Es importante elaborar y trabajar con conceptos centrales para la comprensión de la temática. Así, a nivel conceptual se intentará construir el concepto de neoliberalismo, movimiento social, protesta y autonomía colectiva a partir de la confrontación, relación y comparación entre las representaciones, fuentes y las interpretaciones de varios autores. También se utilizará la interpretación de la historia a partir de fuentes. Cuando se pretende que el alumnado desarrolle su pensamiento histórico, las fuentes históricas se convierten en elementos centrales del proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, el trabajo con fuentes debe realizarse a partir de problemas históricos, donde el alumnado pone en juego su experiencia histórica, para el desarrollo de la competencia histórica (Santisteban, 2009). El análisis de imágenes, fuentes primarias y artículos periodísticos permitirá debatir la viabilidad de los proyectos autonómicos en la región.

Estas actividades se desarrollarán a partir del uso de dinámicas grupales, lo que permitirá que los estudiantes puedan discutir y debatir en cada momento de la secuencia. Se favorecerá la tarea grupal y las situaciones de aprendizaje se concebirán como generadoras de experiencias que promuevan la participación, reflexión y análisis crítico de los estudiantes respecto a la materia y la bibliografía propuesta.

Por último, se procurará ayudar a los estudiantes en la formación de la conciencia temporal, que consiste en trabajar el tiempo histórico y su dinámica, teniendo en cuenta los cambios y continuidades y la construcción de futuros. “La conciencia histórica es conciencia temporal, se configura a partir de las relaciones que establecemos entre el pasado, el presente y el futuro (Pagès, 2003; Pagès y Santisteban, 2008)”

1.2. Acerca de la Historia a enseñada

1. 2.1. Los problemas recientes en las aulas de Historia

En toda práctica de enseñanza hay una intención (acción). La finalidad de la enseñanza va más allá del explícito o del contenido, ya que detrás de todo docente existe una noción de historia, formación docente, experiencia laboral y una dimensión socio-histórica que influye en su propuesta didáctica. De esta manera, cada profesor tiene una intención a la hora de enseñar historia y construye sus propuestas teniendo en cuenta la finalidad personal sobre la enseñanza de la historia.

Como se mencionó en el capítulo anterior, en reiteradas oportunidades en las aulas se sigue manteniendo la noción de una historia transmisora de informaciones sobre el mundo y sobre el pasado. En palabras de Tutiaux-Guillon (2003) muchas veces la preocupación o pasa por una clase “que funcione” sin profundizar más allá. *“Las prácticas que predominan se basan en un discurso magistral que el profesor convierte en atractivo y aceptable mediante el uso de documentos, que se analizan realizando ejercicios cortos, y mediante el diálogo; el docente es el principal autor y enunciador de un texto de saber cerrado, que se da como verdad. Los alumnos tienen que reproducirlo en los exámenes, la mayoría de los cuales, aún en la actualidad, se centran en verificar dichos conocimientos”* (Tutiaux-Guillon, 2003: 29). Así, las prácticas de este tipo responden ante todo a la necesidad de transmitir conocimientos. Por su parte Guillon sostiene: *“Las finalidades (...) responden a una concepción según la cual dar a conocer los hechos sería suficiente para ilustrar al ciudadano y llevarlo a la acción social y política”*. (Tutiaux-Guillon, 2003: 29)

Situaciones como estas frenan el desarrollo del pensamiento social en el alumnado. Como menciona Pagés (2009) la obsesión por un currículo cargado de contenidos factuales es uno de los principales obstáculos para el desarrollo del pensamiento histórico. Además, deberíamos sumarle que la presión por finalizar los programas muchas veces impide profundizar en la complejidad de los saberes históricos y dedicar tiempo para que el estudiante sea protagonista de su aprendizaje.

Por ello es necesario, que los profesores de historia comencemos a reflexionar sobre nuestras prácticas, para mejorarla y así, lograr o facilitar que el alumnado aprenda a ser un pensador reflexivo y crítico. Es indudable, que la enseñanza de los problemas de la historia reciente ayudan a nuestros estudiantes a sentirse partícipes de la historia. Es decir, los profesores deberíamos apostar a una enseñanza de la historia en relación a los retos del siglo XXI, en el que los estudiantes se sientan partícipes del proceso de enseñanza y donde, el conocimiento del pasado pueda ser utilizado para comprender el presente y darle significado.

Es fundamental que los profesores reflexionemos sobre nuestras prácticas y comencemos a pensar la enseñanza de la historia de acuerdo al contexto en el que vivimos. Como menciona Pagés, *“El profesorado de historia ha de empezar a darse cuenta que si la historia, (...) nos ayuda a pensar quienes somos y de dónde venimos y a dibujar futuros posibles, no podemos ni debemos entretener las mentes de los y las jóvenes con curiosidades sobre el pasado, sino que hemos de procurar que los conocimientos traten sobre aquellos aspectos relevantes del*

pasado de la humanidad que siguen siendo relevantes en su presente y que, tal vez, lo seguirán siendo en su futuro” (Pages, 2009: 84)

De esta manera, una de las grandes finalidades de la historia debería centrarse en la formación de la “conciencia histórica”, *“es decir ser conscientes de que el pasado participa del presente, de la sociedad actual, donde deja su huella, también a través de las referencias con las que cada cual llena su reflexión y su discurso mediante proyectos, figuraciones y preguntas sobre el futuro”*. (Tutiaux-Guillon, 2003: 30)

Para Santisteban (2010) *“la conciencia histórica nos ayuda a valorar los cambios y las continuidades en el tiempo, los cambios que sucedieron, que suceden en el presente, los que podrían ser, los que desearíamos que fuesen. La comprensión del cambio social en el pasado nos muestra las posibilidades del futuro. Si no existiera esta posibilidad el estudio de la historia no tendría sentido”*. (Santisteban, 2010: 41)

La Historia Reciente/Presente (HRP) ofrece grandes posibilidades para facilitar y desarrollar pensamiento crítico de nuestros estudiantes y abordar aquellas problemáticas más cercanas a las nuevas generaciones. Aunque debemos tener presente que abordarla requiere de algunos recaudos debido a que presenta algunas especificidades propias de su cercanía a la realidad circundante.

La HRP implica pensar en una historia viva que tiene que ver con este tiempo y no es sólo una cuestión cronológica sino de lo que se trata es de historiar la propia experiencia. (Aróstegui, 1998). *“Historiar la propia experiencia, es decir, hacer historia, construir historia de la que son protagonistas la red de los contemporáneos es otro punto nodal para fundar conocimiento. La historia reciente /presente gira siempre en torno a la generación activa en cada momento histórico reubicando los acontecimientos y protagonistas en el proceso histórico”* (Funes, 2008: 59)

Trabajar con contenidos cercanos a nuestros estudiantes permite y fomenta la reflexión y el debate ya que el pasado reciente contiene asuntos que generan conflicto y dan lugar a opiniones contrapuestas generando algún tipo de confrontación en la sociedad. Así, la HRP presenta algunas semejanzas con las líneas de investigación europeas que utilizan las nociones de cuestiones socialmente vivas o problemas candentes para referirse a aquellos problemas recientes de la historia que generan controversia. Como menciona (Tutiaux-Guillon, 2006) *“Son cuestiones de la sociedad, implican el debate y reflexión sobre la complejidad de la situación y constituyen de alguna manera el horizonte de la enseñanza en historia y geografía”*. (Funes, 2011: 59)

Continuando con dicho planteo, es interesante destacar que, *“si bien resulta más difícil diagnosticar y explicar el presente en términos históricos, ya que somos observadores participantes, en compensación podríamos decir que cuando trabajamos con él, los hacemos de manera más viva y directa con las líneas de fuerza de una realidad que se despliega frente a nuestros ojos y sobre la que podemos intervenir de manera activa y creadora”* (Funes, 2011: 57)

La enseñanza de la HRP permite trabajar el tiempo histórico de una forma diferente, especialmente en la construcción del futuro. *“Todas las ciencias sociales se elaboran desde el presente, todas tienen una perspectiva histórica, y todas aportan elementos esenciales a la representación del futuro”*. (Pagés-Santisteban, 2008: 102). Como se mencionó anteriormente, los problemas actuales permiten que nuestros estudiantes se sientan parte de la historia y comprendan el futuro y piensen en los futuros posibles de los acontecimientos.

En la propuesta que desarrollo considero necesario bucear las visiones de futuro de los movimientos sociales y el horizonte de expectativa en cada momento histórico. De esta manera, al incorporar el estudio de los futuros posibles permitirá explorar futuros alternativos, probables o deseables. *“En este sentido es importante comprender que no existe un solo futuro, sino diversos futuros alternativos que dependerán de la acción de las personas”* (Pagés-Santisteban, 2008: 104).

Al tomar como objeto de estudio los movimientos sociales en la historia reciente, se los abordará pensando en categorías que desde su enunciación pronostican un futuro deseable o probable o una proyección hacia un mundo mejor. Búsqueda autónoma, autonomía colectiva, utopía movilizadora, emancipación, esperanza (Dinerstein, 2013).

Vale la pena decir que la enseñanza del futuro debería formar parte de nuestras propuestas ya que ayudan a la formación del pensamiento histórico. Explorar futuros alternativos no sólo de una manera personal sino también local y global. Como afirma Funes, *“quiénes enseñamos historia tenemos la alternativa de bucear en las significaciones de los procesos históricos recientes y desde ellos proyectar algunas batallas muy potentes para pensar en futuros posibles”*. (Funes, 2011:60)

Santisteban (2009) sostiene que *“en el aula debemos promover en el alumnado las habilidades necesarias para que se cuestione lo que sucede en su mundo. Esta es la base del pensamiento científico social”* (Santisteban, 2009: 14). Sin embargo, la conciencia histórica no se genera por sí sólo en los alumnos, sino que

es tarea de los docentes promover actividades que favorezcan la formación del pensamiento social, crítico y *creativo*.

Asimismo, el autor sostiene que *“favorecer la comprensión en el alumnado implica proponer nuevas formas en el trabajo escolar, que coinciden con las nuevas miradas de la ciencia actual, (...) Interrelación entre las distintas escalas territoriales. Interrelación entre el tiempo pasado, presente y futuro. (...) La escuela debe superar la enseñanza de una historia museo, que representa el tiempo histórico como una acumulación de datos y fechas. Y debe procurar la formación de la conciencia histórico-temporal debe basarse en las relaciones entre pasado, presente y futuro”*. (Santisteban, 2009: 13-14)

No sólo basta con presentar contenidos cercanos a la realidad de los estudiantes, también se debe pensar en las finalidades y los objetivos para los que se han propuestos esos contenidos. *“Una finalidad de la historia enseñada es la formación temporal de los niños y jóvenes, formación centrada básicamente en una mirada sobre el futuro. La Historia es, en especial, una ciencia del tiempo y coincide con el resto de las Ciencias sociales en que el tiempo se explica como una estructura de conceptos, entre los que están: la memoria, las utopías, los cambios, la gestión del tiempo personal”* (Funes, 2011: 60)

Como menciona Pagés (2009), un buen aprendizaje de historia no sólo ha de permitir saber cosas sobre el pasado y el presente, sino también ha de permitir saber cómo el conocimiento del pasado puede ser utilizado para comprender el presente y darle significado.

1.2.2 Una periodización desde Latinoamérica

Una periodización es una clasificación sujeta al criterio de quién la realiza. *“Toda periodización es una construcción que busca hacer comprensibles fenómenos complejos [...]”* (Amézola, 2008: 87)

Muchas veces al construir una propuesta para enseñar historia se piensa primero en el proceso histórico que se delimitará o estudiará y muy pocas veces se abordan las categorías que permitirán analizar dicho proceso. Es decir, muchas veces el peso de la información sobrepasa el análisis de los procesos históricos. Como menciona Gentile (2013) existe sobreinformación de los procesos históricos latinoamericanos pero es necesario revisar las periodizaciones y las categorías que se utilizan para analizarla y pensarla en términos de categorías y no en términos de descripción de procesos.

La historia universal se ha organizado en torno a los avatares de la historia europea, en dicha historia, América, África y Asia se tuvieron que acomodar a esa historia. La Historia de América Latina en el siglo XIX y XX se ha acomodado a la realidad europea, organizándose en torno a los sucesos de su historia. Por ejemplo, en muchos relatos América recién ingresa a la historia en 1492, antes de ello no existe la historia en América. Así, América Latina ha ingresado no desde el período sino del episodio, teniendo un carácter efímero. Es por ello, que es necesario revisar las periodizaciones y las categorías que se utilizan para pensar la Historia del continente americano.

Dejar de pensar sólo a la historia desde la mirada del Estado-nación y los gobiernos y hacer visibles a otros sujetos históricos. “En el transcurso del siglo XX se incorporaron a la historia las personas en grupos, componiendo multitudes, integrando las masas, formado – en síntesis - sociedades y fueron actores colectivos los que ocuparon el centro de interés” (Amézola, 2008: 100).

Así, se puede observar que desde las ciencias sociales también se está pensando de manera diferente a la historia de Latinoamérica. Como sugiere Lander (2003) *“en el pensamiento social latinoamericano, desde el continente y desde fuera de éste (...) se ha producido una amplia gama de búsquedas de formas alternativas del conocer cuestionándose el carácter colonial/eurocéntrico de los saberes sociales sobre el continente, el régimen de separaciones que les sirven de fundamento, y la idea misma de modernidad como modelo civilizatorio”* (Lander, 2003: 27).

De hecho esta corriente de pensamiento crítico aportan una visión diferente de las ciencias sociales, intentando romper con el paradigma eurocéntrico para luego generar una red conceptual y cambios metodológicos que permitan incorporar lo omitido, lo tergiversado y brindar una lectura diferente del pasado y del presente. Esta alternativa decolonial (Mignolo, 2009; Salvatore, 2005; Bauer, 2007; Lander, 2003) nace de la diversidad frente a la única manera de leer la realidad monopolizada por el pensamiento único.

Según Bauer (2007) en la actualidad la nueva mundialización capitalista bajo su forma neoliberal pretende unificar culturalmente a la humanidad configurando una nueva forma de colonialismo que se asienta en los supuestos eurocéntricos. Además, a medida que se impone éste modelo se pone en riesgo la diversidad cultural, ya que intenta proyectar las concepciones de occidente a todos los rincones del mundo.

Por su parte, Ricardo Salvatore (2005) considera que en la actualidad *“la globalización o mundialización tiene su contracara: la colonialidad global, una*

condición de poder desigual, una ausencia y un silencio respecto de producciones, historias, identidades y conocimientos que se generan en los márgenes de la economía y cultura mundo” (Salvatore, 2005:16). De esta manera, se propone la idea de descolonizar el saber Eurocentrista e implementar una forma de analizar la realidad que reconozca la diversidad y la especificidad de cada territorio a la hora de implementar categorías teóricas.

Como menciona Funes (2011), *“desde Latinoamérica, abogamos por una historia que se mueva más en lo que nos une que en lo que nos separa, desde la toma de conciencia de comunes experiencias históricas, sufrimientos y expoliaciones que ameritan esfuerzos conjuntos en pro del bienestar de los pueblos”* (Funes-Aguilar,2011: 129).

Desde el Seminario Problemas de la Historia Latinoamericana (2003), se sugería repensar la historia del siglo XX Latinoamericano a partir de la dialéctica exclusión-inclusión, categorías que sirven para analizar en cierto punto la problemática seleccionada debido a que el eje de análisis también incluye al siglo XXI. El tema central son los movimientos sociales en América Latina por lo que el eje estará puesto en las luchas sociales iniciadas a comienzos del siglo XX considerando la dialéctica de la exclusión- inclusión para culminar con la idea de diversidad y autonomía colectiva que permitirán abordar a los movimientos sociales surgidos tras la “larga noche neoliberal”.

De esta manera se plantean cuatro fases en las que se analizará la inclusión, participación popular y los diferentes reclamos de los sectores populares. La periodización se inicia con la crisis del sistema oligárquico, continúa con los gobiernos populistas, rastrea el origen de los movimientos sociales durante la transición democrática en la década de 1980 y culmina con las nuevas configuraciones de los movimientos populares a comienzo del siglo XXI.

A la hora de analizar el siglo XX latinoamericano la categoría “autonomía” no sólo nos permitirá analizar los movimientos rurales, urbanos e indígenas surgidos durante los procesos de reforma neoliberal sino también los diversos ciclos de protesta desplegados por los pueblos indígenas, la lucha campesina, la lucha obrera y los procesos de resistencia de los años ´60 y ´70. Pensar la autonomía como un estado que no se alcanza de forma definitiva sino que implica la búsqueda incesante y renovada de un horizonte que supere la injusticia y permita la emancipación colectiva permite mirar la lógica de las luchas sociales desde otro enfoque, especialmente desde la búsqueda de un nuevo horizonte.

Así, se podría pensar a las luchas sociales a partir de su expectativa a futuro en cada uno de los procesos y los límites y contradicciones que se dieron en cada

instancia. Sin embargo, se debe tener presente que las demandas no son las mismas en el siglo XIX que en el siglo XX. Mientras que en el siglo XIX el reclamo se dirigía al ingreso dentro del Estado Nación, en el Siglo XX el conflicto no parece estar en el reconocimiento en igualdad de derecho a pesar de la diferencia.

De esta manera para analizar dichos procesos también adquieren importancia las categorías planteadas por Koselleck (1993) “espacio de experiencia” y “horizonte de expectativa” que permiten tematizar el tiempo histórico como una tensión entre experiencias y esperas que se despliegan en el presente. Funes (2011)

Nuevamente, la finalidad de la enseñanza de la historia gira su atención en la construcción del futuro. “Viajar del pasado al futuro, reabrir el pasado, reconocerlo como un campo donde se entrecruzaron pasado que no han sido para caminar hacia futuros posibles, rehabilitar con fuerza la prospectiva y los proyectos colectivos es una de las finalidades formativas de la historia enseñada” (Funes, 2011:60)

Pensar y abordar la construcción de la autonomía colectiva en América nos permitirá trabajar con una categoría dinámica. Como menciona Dinerstein (2013) estos movimientos son autónomos y por ello capaces de experimentar y liderar profundas transformaciones sociales. “La función utópica de la esperanza altera la temporalidad pasado-presente-futuro al articular la posibilidad del futuro en el presente y por ello podemos llamar a estos movimientos, movimientos de esperanza”. (Dinerstein, 20013: 171)

La historiografía de fines del siglo XX y principios del siglo XXI, apuesta por repensar y reinterpretar la historia en: continuidades, rupturas, irrupciones, permanencias, azar, contingente, singular, múltiple, discontinuidad... categorías para operar sobre los acontecimientos o sucesos recientes, próximos o actuales, como procesos inacabados que aún continúan vigentes y requieren para su interpretación categorías dinámicas y abiertas. (Funes, 2010)

1.2.2.1. El concepto de movimientos sociales desde la especificidad Latinoamericana.

En las últimas dos décadas nuestra América Latina y Caribeña se ha visto atravesada y conmovida por la emergencia de significativos movimientos sociales de raíz popular que en confrontación con el modelo neoliberal implantado en la región cumplieron un papel central en su cuestionamiento y en las transformaciones sociales y cambios políticos acontecidos recientemente en muchos de nuestros países. (Seoane, Taddei, Algranati, 2009). La aparición de

dichos movimientos generó un debate, tanto político como académico en torno a las particularidades de dichas experiencias que son muy distintas a los movimientos sindicales de los 60 y los nuevos movimientos sociales de los países centrales.

La irrupción del Zapatismo en México (1994), las puebladas en nuestro país y el surgimiento de piqueteros (1996) y las movilizaciones indígenas y campesinas en Ecuador (1997) 1997 son tres hechos -en el norte, sur y los andes del subcontinente- que grafican la proyección regional de este ciclo de protestas que marcará la emergencia y el protagonismo de significativos sujetos colectivos que fueran nominados haciendo referencia al término “movimientos sociales” (Seoane, Taddei, Algranati, 2009).

La acción transformadora de estos sujetos colectivos en Latinoamérica es muy diferente a los actores sociales que participan en los levantamientos y movilizaciones en Europa denominados Nuevos movimientos sociales (NMS) (Touarine 1993, Off 1988, Meluci, 1999). *“Una de las particularidades que hubo de llamar la atención de estos autores fue justamente que dicha dinámica de movilización contaba entre sus principales protagonistas a movimientos feministas, estudiantiles, pacifistas, ecologistas, ciudadanos, de consumidores, entre otros, que parecían destacarse frente al conservatismo de las organizaciones tradicionales del movimiento obrero”.* (Seoane, Taddei, Algranati, 2009: 8) De esta manera, los NMS según estos autores no intentan luchar por bienes materiales sino por recursos simbólicos y culturales. Estos movimientos se caracterizarían por no constituirse en clave socioeconómica ni estar sesgados por el corporativismo o particularismo atribuido como característica de la acción colectiva de los trabajadores; aunque al ser considerados en términos de su inscripción económica, los mismos resultarían ser más homogéneos de lo confesado ya que se asentaban fundamentalmente en la participación de sectores medios

Sin embargo, se considera que el concepto de NMS utilizado para las experiencias europeas no resulta pertinente para abordar la problemática latinoamericana reciente. Frente a la tradición y conceptualización europea el pensamiento crítico latinoamericano necesitó construir categorías propias para llevar adelante el análisis de la realidad del continente. *“El desafío que se le plantea al pensamiento crítico reside en formular tanto un cuestionamiento a esta visión, como una conceptualización propia respecto de la novedad que presenta la conflictividad y movilización social actual. Ello significa, entre otras cuestiones, abordar la relación entre los conceptos de “movimiento social” y clases sociales en referencia a los*

campos de disputa abiertos por las transformaciones recientes en los capitalismo latinoamericanos". (Seoane, Taddei, Algranati, 2009: 10)

Por el contrario, la tradición y la actualidad del pensamiento crítico latinoamericano cuenta con importantes aproximaciones teóricas para comprender la especificidad del movimiento indígena así como conceptualizaciones como la "colonialidad del poder" (Quijano, 2000; Lander, 2000) permiten dar cuenta no sólo de su vitalidad en la conflictividad social sino también, y especialmente, del valor transformador y emancipatorio de sus programáticas específicas, particularmente de la propuesta del llamado Estado plurinacional. (Seoane, Taddei, Algranati, 2009: 13).

Ahora bien, se debe tener presente que los Movimientos Sociales no son ni homogéneos ni estáticos, sino que se hallan inscriptos en situaciones concretas y particulares. Pero resulta pertinente considerar alguna definición, que lejos de constituirse en una visión homogeneizante, nos permita analizar y valorar los proyectos emancipatorios de la región.

Así, uno de los pensadores crítico latinoamericano al cual se adhiere es Álvaro García Lineras (2008), quien considera a los movimientos sociales como "*estructuras de acción colectivas capaces de producir metas autónomas de movilización, asociación y representaciones simbólicas de tipo económico, cultural y político*" (García Lineras, 2008: 274). A su vez, este autor descarta el modelo de "NMS" propuesto por Tourine en los años setenta ya que no resulta pertinente para estudiar la realidad latinoamericana debido a que se centra en las conflictividades que cuestionan los marcos culturales dentro de las instituciones sociales y deja de lado los conflictos dirigidos contra el estado, las estructuras de dominación y las relaciones que contraponen a las elites gobernantes con las masas, que precisamente caracterizan a las actuales acciones colectivas. Así el concepto de Lineras, brinda un aporte necesario para comprender las luchas de los movimientos sociales dentro del campo político latinoamericano. De igual modo, permite advertir las características de los distintos movimientos en cada etapa de resistencia frente un sistema político que los excluía, y sus reivindicaciones que les permiten llegar a la base del poder y plantearse la cuestión de gobernabilidad (en el caso de Bolivia).

Vale la pena aclarar que, desde esta perspectiva, el concepto de movimiento social no sólo se inscribe en un contexto histórico específico sino que también nos conduce, lejos de toda visión homogeneizante, a dar cuenta de una identidad y organización compleja -y muchas veces contradictoria- que tanto se delimita y constituye en el terreno de la conflictividad como que encierra también tensiones y luchas en su interior; y que refiere a diferentes planos de la práctica social, como a

formas organizativas y métodos de lucha, programáticas y horizontes de cambio.(Seoane, Taddei, Algranati, 2009: 14)

Estos movimientos a pesar de las diferencias espaciales y temporales que caracterizan su desarrollo poseen ciertos rasgos comunes que permiten agruparlos bajo el concepto de movimientos sociales al que adhiero. *“Buena parte de estas características comunes derivan de la territorialización de los movimientos, o sea de su arraigo en espacios físicos recuperados o conquistados a través de largas luchas, abiertas o subterráneas”* (Zibechi, 2003: 186). Además comparten la búsqueda de la autonomía, tanto de los estados como de los partidos políticos, tienen la capacidad de formar sus propios intelectuales; trabajan por la revalorización de la cultura y la afirmación de la identidad de sus pueblos y sectores sociales, y finalmente, comparten una nueva organización del trabajo y su arraigo con la naturaleza.

En definitiva, *“de todas las características mencionadas, las nuevas territorialidades son el rasgo diferenciador más importante de los movimientos sociales latinoamericanos, y lo que les está dando la posibilidad de revertir la derrota estratégica. A diferencia del viejo movimiento obrero y campesino (en el que estaban subsumidos los indios), los actuales movimientos están promoviendo un nuevo patrón de organización del espacio geográfico, donde surgen nuevas prácticas y relaciones sociales”* (Porto, 2001; Fernandes, 1996: 225-246)|

1.2.2.2. Cuatro fases para abordar la historia de Latinoamérica desde la dialéctica de la exclusión e inclusión.

Si bien en el siguiente trabajo se profundizará sobre una problemática específica y acotada, resulta necesario incluir una posible periodización para abordar una propuesta anual de contenidos. Al considerar un tema específico como las resistencias en Latinoamérica, lo que se intenta realizar es una selección de contenidos que permita abordar el proceso histórico desde otra mirada, ya no desde la sucesión de gobiernos o batallas sino de algunos acontecimientos específicos que ayuden a dar mayor inteligibilidad al proceso que se quiere explicar.

Primera fase: Crisis del sistema oligárquico.

El siglo XX en América Latina se puede iniciar con la transición y crítica al modelo de estado liberal consolidado en el siglo XIX: crisis del sistema oligárquico. Para ello se utilizará la idea de ampliar la nación desarrollada por Antonio Aninno (1994) con el fin de explicar el proceso que se inicia con el cuestionamiento a la Nación

de carácter oligárquico. Esta crisis puso de manifiesto la radicalización de los sectores subalternos ya presentes en América, como el campesinado, y la emergencia de otros como las clases medias, fuerzas armadas y el Movimiento obrero.

A fines del siglo XIX los regímenes políticos cerraron la vía de participación política y abrieron la puerta a capitales extranjeros, entregando sus países a potencias ajenas. *“De ahí las reiteradas denuncias en nombre del Pueblo contra la Nación de los propietarios liberales y la búsqueda de una nueva idea de Nación, más amplia y por ende popular”* (Aninno, 1994:548).

Así, ampliar la nación significaba, extender la participación política de las clases medias, que muestran disconformidad y cuestionan los privilegios de las viejas oligarquías e intentan defender las condiciones sociales y laborales de las nuevas clases obreras urbanas, pero no pretenden resolver el principal problema que tiene Latinoamérica (que devienen del campesinado y el problema de la tierra) su exclusión en cuanto al acceso a la misma en el marco del modelo agroexportador.

De esta manera, las protestas sociales se definirán a partir de la participación de nuevos sectores que interpelan al orden liberal. En el caso de los sectores campesinos, fueron característicos los planteos de reforma agraria y las luchas por la tenencia de la tierra, la propiedad y las mejoras en las condiciones del empleo rural. Ejemplos de ellos se pueden vislumbrar en México con la irrupción de Zapata en el Estado de Morelos. En el curso de 10 años de lucha civil, que va desde 1910 a 1920, se observa una transformación de la sociedad, que lleva a la aparición de nuevos actores, nuevas formas de producción, de autoridad y una inmenso movimiento de masas que irrumpe contra un régimen centralista que trastoca los intereses de las comunidades campesinas.

La irrupción de las masas, es un factor clave en el proceso revolucionario, que junto con la cuestión agraria aparecen como los puntos más destacados. El papel de cada uno de los actores y las divergencias ideológicas y de proyectos que se dieron a lo largo de esta década provocó diversas interpretaciones historiográficas del fenómeno. No obstante, cabe aclarar que en dicho momento histórico, *“los ejércitos campesinos tenían objetivos bien definidos: la mejora de las condiciones de vida en el campo, el fin del poder político y la capacidad represiva de los propietarios de haciendas y – en el caso más claro fue el de Morelos – la devolución de la tierra comunal a los aldeanos”*. (De la Peña, 1997: 197).

Asimismo, en Perú se desarrollaron movilizaciones campesinas cuyo auge coincide con procesos de crisis social y política. Este es el caso del movimiento

indígena “Rumi Maqui” (mano de piedra), una rebelión de campesinos que se dio entre 1915-1916 y que puede considerarse como una resistencia al modo de dominación oligárquico, el gamonalismo. Este movimiento fue liderado por ex funcionario del gobierno: Teodorimo Gutiérrez Cuevas quién organiza la revuelta indígena bajo la consigna de “restaurar el Tahuantinsuyo”. Si bien, el movimiento fracasó rotundamente, puede observarse una clara crítica al sistema de hacienda, al estado oligárquico y la presencia del componente indígena luchando a partir de sus símbolos y creencias.

En Bolivia, en la década de 1920 también se observa un movimiento indígena que defiende la tierra comunitaria y que no aspira al retorno a mundo precapitalista, sino que intenta preservar la comunidad como medio de obtener recursos estratégicos que les permitiera participar en la sociedad nacional con menos desventajas. Como menciona Guillermo de la Peña (1997): *“Los años liberales señalaron el principio de un ciclo de rebelión, iniciado por pablo Zarate Wilka, mallku (cacique) aymara que en la guerra civil había mandado un ejército indio a favor de los liberales y luego exigió la devolución de las tierras comunales y el reconocimiento del estatuto de autonomía de las autoridades de las aldeas indias dentro de la república. Las fuerzas de Wilka fueron diezmadas, pero de 1900 a 1920 tuvieron lugar no menos de sesenta jacqueries – ataques contra haciendas y poblaciones mestizas – en los departamentos de La Paz, Potosí, Oruro, Cochabamba e incluso en el lejano Chaco”* (De la Peña, 1997:211).

Así, al utilizar la noción de “nación ampliada” implica pensar la idea de inclusión y exclusión, ya que la conflictividad generada por las condiciones del modelo oligárquico lleva a la reacción de distintas clases excluidas que van a cuestionar al sistema de forma diferente, cuyos objetivos varían y sus resultados también. La inclusión no significaba lo mismo en la clase obrera, las clases medias y los campesinos. Estos últimos, cuestionaban a fondo el sistema y promovían un cambio el régimen de propiedad. Sin embargo, ninguno de los proyectos alternativos al estado logra con éxito sus objetivos, por lo que termina consolidándose un régimen totalmente diferente, el populismo.

Segunda fase: El populismo: ¿Movilización de masas?

Luego de la Segunda Guerra Mundial, en América Latina se produjo una oleada de democratización política y social y un proceso de modernización económica, con un claro crecimiento de la industria (bajo el modelo de sustitución de importaciones). Junto a este proceso de modernización, se desarrollaron los gobiernos “populistas”.

Waldo Ansaldi (2006) considera que el populismo aparece en un contexto signado por una crisis política y económica y asociado a la expansión de un nuevo modelo económico (ISI). Con el desarrollo del capitalismo dependiente se generan grandes movilizaciones sociales, amén de las demandas de participación de las clases populares excluidas por el régimen oligárquico. Durante este período, se produce una fuerte interpelación de las clases populares, movilizándola, organizándola y sujetándola a un fuerte liderazgo, recurriendo a un clientelismo de Estado.

A su vez, durante este período junto al desarrollo del ISI se produjo un cambio en el sector rural, ya que se dio una corriente migratoria campo-ciudad, atraída por la reciente industrialización en las ciudades. Asimismo, el proceso productivo de modernización rompió con el tradicional equilibrio de la economía de autoabastecimiento generando nuevas reivindicaciones en la lucha campesina, especialmente ligadas al desarrollo y avance del sistema capitalista. En el sector urbano, este proceso de democratización fue un gran movimiento social, que se expresó con una gran manifestación obrera por la obtención de mejoras salariales y la introducción de modernas legislaciones sociales.

De esta forma, los actores sociales varían de acuerdo a cada país, ya que no todos están presentes en las experiencias populistas. En algunos casos, (peronismo y varguismo) la presencia de la burguesía local y el proletariado industrial aparecen como actores imprescindibles; en otros, por ejemplo el cardenismo en México, aparece como protagonista el sector campesino.

En el caso del peronismo y el varguismo, se debe tener presente que los sectores sindicales tuvieron que interpelar al estado en demanda de mejores salarios y condiciones de vida ya que el estado desde 1930 ocupó el lugar central en la intervención de la economía y se convirtió en el árbitro entre el conflicto capital y trabajo.

En Argentina, el peronismo (1946-1955) constituyó un nuevo modelo de acumulación de la economía argentina, centrado en la industrialización sustitutiva, el mercado interno, y en la ampliación de derechos sociales, el protagonismo político de la clase trabajadora y otros sectores populares. Durante el período la relación entre el Estado y el movimiento obrero se institucionaliza y se configura una nueva pauta en las relaciones laborales con la creciente resolución de las huelgas por la vía de la negociación colectiva. Con la llegada de Perón al poder puede decirse que el sindicalismo ganó alcance nacional rápidamente; en un corto lapso el movimiento obrero-organizado presentó un crecimiento impresionante. Otro componente del estatuto de 1945 fue la centralización de los sindicatos, donde la principal unidad de representación reconocida fue la actividad

económica. En adelante, el sindicato podía representar a todos los trabajadores, empleados en las empresas de una determinada rama industrial o servicio.

En Brasil, el populismo *“fue la expresión del período de crisis de la oligarquía y el liberalismo, del proceso de democratización del estado y la manifestación de debilidades políticas de grupos dominantes urbanos al intentar sustituir a la oligarquía en las funciones de dominio político”* (Weffort, 1998: 48). Fue el resultado de una serie de transformaciones de la sociedad a partir de 1930, caracterizados por la crisis política y el desarrollo económico, que se inaugura luego de la revolución de dicho año. En este marco el Estado jugará un papel decisivo en la formación y funcionamiento de la experiencia populista. Frente a la crisis capitalista, ninguna de las clases dominantes en Brasil es capaz de ofrecer las bases para una política de reformas. Las masas populares aparecen como la única fuerza capaz de dar sustento a esta política y al propio Estado. De esta manera, el jefe de Estado asume la posición de árbitro y allí encontró su fuerza personal. Vargas (1937-1945) asume el poder e impone la soberanía del Estado a las fuerzas sociales existentes. Así, el estado mantuvo la hegemonía de los grupos dominantes, pero también satisface las aspiraciones de las clases populares, con la reivindicación del empleo, mejores posibilidades de consumo y participación en los asuntos del Estado.

No obstante, es importante plantearse ¿Qué ocurre con la idea de inclusión-exclusión durante este período? En primer lugar, se observa la inclusión de las clases populares a la vida política institucional, como resultado de un intenso y masivo proceso de movilización social que se observa en la rápida urbanización, el impulso de un desarrollo económico extensivo y la consolidación de un estado nacional.

A pesar de la movilización social, el populismo presentó cierta ambigüedad ya que utilizó y movilizó a los sectores populares para acceder al poder, pero una vez alcanzado el poder produjo una desmovilización (Brasil y Argentina). Como menciona Ansaldi (2006) el populismo, “potencia, por un lado, la ciudadanía activa e incluyente, mientras que por otro, privilegia una concepción y una práctica corporativista de la defensa de los intereses adquiridos, que es quietista y retardataria” (Ansaldi, 2006: 88).

A pesar de ello, Mackinmon y Petrone (1998) consideran que *“junto con el componente de dominación, cooptación y manipulación (donde hay fenómenos más represivos y más incorporadores) encontramos el movimiento de una experiencia participativa, liberadora, una experiencia de revulsión y conflictividad”*. (Mackinmon y Petrone, 1998: 47)

No obstante, el proceso de democratización de la vida social y política en América Latina cambió hasta transmutarse en una década de restauración autoritaria, que cubrió la mayoría de los países en la década del 50.

Tercera fase: Los movimientos sociales durante la transición democrática.

A partir de los años 1980 y con mayor profundidad en los 1990, se produce la emergencia de nuevas formas de resistencia a la lógica excluyente de las políticas neoliberales. *“Este nuevo contexto puso en tensión la tradicional relación entre los trabajadores y organizaciones sindicales históricas”* (Iurno, Favaro, 2013:21)

Como se mencionó anteriormente en Latinoamérica surgieron movimientos sociales que se caracterizan por su diversidad, y logran asumir esa diversidad como un potencial. Los sectores subalternos no reclaman por ingresar al estado nación sino que plantean el reconocimiento de derechos a pesar de su diferencia. Como se mencionó anteriormente Álvaro García Lineras (2008) considera a los movimientos sociales como estructuras de acción colectivas capaces de producir metas autónomas de movilización, asociación y representación simbólicas de tipo económico, cultural y político. De esta forma, Lineras considera que fruto de la lógica excluyente del sistema capitalista y los cataclismos socioeconómicos reemergieron poderosas y radicales estructuras de autoorganización social.

En países como Bolivia, México, Argentina, Brasil surgieron movimientos que interpelaron al orden establecido y comenzaron un proceso de lucha por fuera de los partidos políticos. *“Los movimientos se presentan como una forma diferente de articular intereses, son una expresión política por otros medios Gamson (1975)”*. (Rossi, 2007: 266).

De la conjunción de la crisis del discurso nacional-popular en el continente y la derrota político-militar de organizaciones de lucha armada revolucionaria emergieron nuevas formas de movilización, generalmente dirigidas a objetivos específicos, como la defensa de los derechos humanos, la demanda por el reconocimiento de los derechos de las mujeres o la reivindicación de formas culturales particulares. Es decir, estos movimientos demandaban por la identidad y por derechos de ciudadanía.

En Argentina, se puede considerar a las Madres de Plaza de Mayo como uno de los movimientos sociales del periodo. Éste surge como una forma de resistencia a la dictadura militar de 1976 conformándose un movimiento de derechos humanos, que reclama por la verdad y la justicia frente a la represión ilegal ejercida durante la última dictadura militar.

A este movimiento debe sumarse la acción de los movimientos indígenas del Altiplano boliviano (y también, aunque en menor medida, del lado peruano) así como los llamados “movimientos cocaleros” protagonizados por los campesinos aymaras del Chapare y la región de los Yungas en Bolivia y en el sur de Perú contra la política de erradicación del cultivo de la hoja de coca que encarna las exigencias del gobierno norteamericano y que tiene sus primeras expresiones en el conflicto de 1987 con los bloqueos de las principales carreteras que confluían a la ciudad de Cochabamba.

Ligado al sector campesino se puede mencionar la experiencia del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) brasileño. Según Seone, Taddei y Algranati (2006), *“las sostenidas ocupaciones de tierra y de edificios públicos en demanda de una reforma agraria progresiva e integral, sus acciones contra la difusión del modelo de agricultura transgénica y el desarrollo de los llamados “asentamientos”, han transformado al MST en uno de los movimientos sociales de mayor relevancia política en la región.”* (Seone, Taddei, Algranati, 2006: 234)

Si bien, los movimientos sociales emergieron en distintas regiones con reclamos particulares, se puede considerar que comparten las condiciones de aparición y la lógica de organización: autónomos del Estado, los gremios y los partidos tradicionales. Es decir librados del tutelaje impuesto por las formas clásicas de organización y representación desplegadas por las estructuras estatales, sindicales o partidarias.

Cómo menciona García Lineras (2008), la autonomía es una de las características de los movimientos sociales. En su mayoría, adoptan la autonomía colectiva como su utopía movilizadora

Cuarta fase: Las nuevas configuraciones de los movimientos populares.

El avance del neoliberalismo en los años noventa abrió una renovada mundialización capitalista que afectó profunda y rotundamente en América Latina. La profundización y aplicación de las políticas neoliberales, provocó profundas y regresivas consecuencias en términos sociales y democráticos, dando lugar así a numerosas resistencias y protestas en la región. Como menciona Seoane, Taddei, Algranati, (2006) *“las resistencias a la aplicación del recetario neoliberal en esos años presentaron una configuración mucho más fragmentada en términos sociales y más localizada en términos sectoriales y territoriales que las precedentes, al tiempo que en la mayoría de los casos resultaron incapaces de obstaculizar la implementación de dichas políticas”* (Seoane, Taddei, Algranati, 2006: 228).

En cambio, al finalizar la década la realidad social en América latina reapareció signada por una profunda conflictividad social que denota un nuevo ciclo de protesta social. Este ciclo muestra la presencia de nuevos movimientos sociales que, en algunos casos, provocaron la caída de gobiernos, la apertura de profundas crisis políticas o el fracaso de iniciativas de carácter neoliberal. Algunos ejemplos son, el caso de la Guerra del Agua en Cochabamba (2000) Guerra del Gas en Bolivia (2003) que culminó con la renuncia de su presidente, el levantamiento indígena en Ecuador (2000), el movimiento de desocupados en Argentina (2001), las Juntas Vecinales del Alto en Bolivia entre otros.

Mientras que en la década del 1980 y principios de los 1990, la lógica y lucha de los movimientos sociales estaban relacionadas con la disputa en el marco del sistema industrial y bajo la lógica de los sindicatos como forma de organización, al finalizar la década de los 90 esta lógica sufrió un cambio rotundo. *“Resultado del proceso de concentración del ingreso, la riqueza y los recursos naturales que signa a las políticas neoliberales, nuevos movimientos sociales de base territorial tanto en el mundo rural como también en el espacio urbano han emergido en el escenario latinoamericano, constituyéndose en algunos casos, por ejemplo, en relación a su identidad étnico-cultural (los movimientos indígenas) o en referencia a su carencia (los llamados “movimientos sin”, por ejemplo los sin tierra, sin techo o sin trabajo) o en relación a su hábitat de vida compartido (por ejemplo los movimientos de pobladores)”*. (Seoane, Taddei, Algranati, 2006: 232)

“Las luchas contra la globalización neoliberal transformaron a la región en un laboratorio político de la resistencia, donde la autonomía devino en la estrategia revolucionaria del siglo XXI. Experimentando con nuevas formas de autoorganización, autorepresentación, autodeterminación y autogestión, los movimientos autónomos abarcaron en una construcción compleja y prometedora, conservando la distancia relativa respecto del Estado y otras formas institucionalizadas de participación y resistencia” (Dinerstein, 2013:24).

Así, las demandas y los sujetos sociales que incursionan en estas luchas son múltiples y variados. El componente urbano y rural está presente en los diversos movimientos sociales. Sin embargo, *“una de las principales características de esta última década es la consolidación del movimiento rural (indígena y campesino) que alcanzaron una influencia nacional y regional. Los mismos desarrollan una notable capacidad de interpelación y articulación con sectores sociales urbanos, logrando vincular en muchos casos con éxito la dinámica de la lucha contra el neoliberalismo (política agraria, privatizaciones, ajuste fiscal) con un cuestionamiento más amplio de las bases de legitimidad de los sistemas políticos en la región.”* (Seoane, Taddei, Algranati, 2006: 241.)

Esta consolidación va acompañada por la emergencia de numerosos movimientos campesinos que alcanzan una gran significación tanto a nivel regional como nacional. Así, se destaca la experiencia del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) brasileño, conformado por pequeños productores agrícolas, trabajadores rurales temporarios y, crecientemente, por desocupados urbanos. Durante esta etapa, el movimiento logró instalar un debate en el ámbito de la política estatal sobre reforma agraria y obtener una serie de procesos de expropiación de tierras para el establecimiento de asentamientos colectivos de pequeños productores agrícolas.

Asimismo, “[...] en el espacio urbano, los efectos estructurales del desempleo acarreados por las políticas neoliberales han significado –fundamentalmente en países del Cono Sur– la aparición y consolidación de movimientos de trabajadores desocupados. Argentina aparece en ese sentido como el caso más emblemático de este fenómeno, donde estos movimientos que reciben el nombre de piqueteros ocupan –principalmente a partir de 1999– un lugar central en el escenario de la protesta anti-neoliberal y en la aceleración de la crisis político social que desembocó en la renuncia del presidente Fernando de la Rúa en diciembre de 2001” (Seoane, Taddei, Algranati, 2006: 234.)

De esta manera, la inclusión dentro de los nuevos ciclos de protesta ya no implica un ingreso a la matriz del estado, o en el marco de los sindicatos, sino que los actores sociales campesinos y urbanos, luchan por el reconocimiento como entidades autónomas que reivindican y prefiguran formas de relación y producción social por fuera del capitalismo. En la actualidad se presentan dos desafíos centrales para los movimientos sociales, por un lado cómo enfrentar la institucionalización estatal de las prácticas conquistadas por las luchas y cómo expandir la experiencia autónoma más allá de los límites en los que se desarrollan. La llegada al poder de gobiernos de corte progresistas a la región Latinoamérica pone en discusión y en debate la relación entre los movimientos sociales y dichos gobiernos que enarbolan un discurso antineoliberal pero que en la práctica se asiste a una nueva fase del neoliberalismo, “... que implica la consolidación de un modelo centrado en la re primarización de la economía y a una extensión de la actividad extractiva exportadora”. (Luorno, Favaro, 2013: 29)

2. Aproximaciones metodológicas

2.1 Historia comparada

Para llevar adelante la problematización de los contenidos seleccionados se recurrirá continuamente a la comparación. Sin embargo, es importante tener presente que comparar implica un proceso de abstracción y retención que muy pocas veces es trabajado en el aula. Comparar por comparar no les sirve a los estudiantes. Es necesario fomentar comparaciones significativas en las clases de historia. Como menciona Raths y Wasserman (1971) *“Cuando le pedimos a un alumno que haga comparaciones lo colocamos en situación de tener que emplear el pensamiento. Cuando entonces con la oportunidad de observar diferencias y similitudes por la vía de los hechos o la contemplación. Examina dos o más objetos, ideas o procesos procurando observar cuáles son sus interrelaciones. Busca puntos de coincidencia o no coincidencia. Observa qué hay en uno y qué falta en otro”* (Raths y Wasserman, 1971: 28).

Ahora bien, ¿Qué ocurre con las comparaciones en Historia? ¿Pueden compararse dos o más fenómenos que ocurrieron en distintas épocas y espacios? ¿Comprenderán los y las estudiantes de Historia las semejanzas y las diferencias entre ellas?

Por lo general, en la mayoría de los programas de historia se opta poco por la comparación, especialmente por el peso que sigue teniendo la historia nacional aún en el currículo. No obstante, cuando se llevan a cabo las comparaciones se realizan tomando como objeto a comparar a los estados nacionales. (Pagés, 2005-2006).

La comparación histórica se caracteriza por *“examinar sistemáticamente, a partir del planteamiento de preguntas directrices, las semejanzas y las diferencias de dos o más fenómenos históricos” o sociales. La comparación histórica es, según Kocka, una relación espacio-temporal específica de sus objetos de estudio [...]* (Pagés, 2005-2006: 18). Asimismo, es muy importante tener en cuenta que la unidad de comparación seleccionada depende de las preguntas que nos formulemos y los conceptos que se utilicen. *“La unidad puede elegirse en función de la territorialidad, de la temporalidad o del ámbito temático. Hasta la actualidad se han comparado preferentemente estados nacionales, pero también pueden elegirse unidades regionales pequeñas y marcos territoriales que superen las fronteras nacionales como Europa o determinadas culturas transnacionales”* (Pagés, 2005-2006: 19).

En el caso de la propuesta, se optó por la comparación de diferentes movimientos sociales en distintos espacios territoriales. Al tomar como eje los procesos autonómicos regionales en Latinoamérica se eligió por comparar aquellos movimientos que plantearon una lucha continua contra la globalización neoliberal. De esta manera se seleccionó a los Sin tierras brasileños, los zapatistas en Mexico, las organizaciones piqueteras y Fasinpat en Argentina ya que comparten la búsqueda de trascender el horizonte capitalista desde sus mismas prácticas cotidianas. Cuatro procesos comunes que pueden ser extrapolados de las singularidades que intervienen en la construcción de autonomía y en la producción de subjetividad emancipadora en cada caso (Dinerstein, 2013).

Así, se intentará que los estudiantes puedan establecer diferencias y similitudes entre cada uno de los casos analizados, no sólo desde la organización que presenta cada uno sino también desde las particularidades de cada territorio y los sujetos que intervienen.

De esta manera, la comparación nos ayudará a una mejor comprensión de los procesos históricos seleccionados. *“Para la historia la comparación consiste en “despegar los objetos de la comparación un trecho de su contexto diacrónico y sincrónico con el propósito de analizarlos con respecto a sus semejanzas y diferencias”. La historia ha comparado estructuras y procesos pero también experiencias y pautas de acción”* (Pagés, 2005-2006: 19)

En este caso, no sólo se profundizará en los procesos sino que también se compararan las pautas de acción de cada uno de los movimientos. Asimismo, es interesante trabajar desde la comparación de las comparaciones, ya que los estudiantes aprenderán uno de los otros. Viendo que los demás reparan en semejanzas o diferencias que ellos suelen pasar por alto, les permitirá complejizar la instancia de comparación. Así, *“cabe destacar que la comparación de los objetos, incluso los más triviales, encierra más motivaciones y enseñanzas básicas que esas tareas que sólo enfatizan la memorización”* (Raths y Wasserman, 1971: 29).

De esta manera, la comparación desde la enseñanza de la historia se convierte en un elemento muy importante a la hora de innovar en la enseñanza. Algunos didactas consideran que la comparación es una de las capacidades que el alumnado debe desarrollar para formar su pensamiento y su conciencia histórica. (Pagés, 2005-2006). *“Para Haydn, Arthur y Hunt la comparación entre dos situaciones, entre dos procesos, es una de las principales estrategias para la enseñanza del cambio y de la continuidad. Para estos autores, los ejercicios comparativos son una estrategia efectiva para el aprendizaje de la historia, para la comprensión de las diferencias y de las similitudes entre todo tipo de situaciones y*

con todo tipo de recursos (materiales visuales, cartografía, material estadístico, fuentes escritas, etc...) La variedad y profundidad del conocimiento histórico consisten, entre otras cosas, en establecer relaciones, conexiones y comparaciones, en identificar semejanzas y diferencias dentro y entre períodos”. (Pagés, 2005-2006: 23)

Por último, la comparación es importante en historia ya que es una interesante manera de acercarse a una realidad cada vez más heterogénea y plural. A través de la comparación, de la ubicación de cada cultura en su contexto geográfico e histórico, los alumnos podrían comprender mejor su relación con otras culturas. (Pagés, 2005-2006).

Como menciona Pagés (2005-2006) la comparación en la enseñanza de la historia no es nada nuevo ni ninguna moda actual. *“La comparación ha sido favorecida por los enfoques temáticos y diacrónicos. Estos enfoques están pensados para facilitar una mejor comprensión de los procesos, del cambio y de la continuidad, de la duración, pues plantean la evolución de determinados temas desde la prehistoria –o de cualquier etapa del pasado– hasta el presente y suelen proyectarse hacia el futuro”* (Pagés, 2005-2006: 24) Estos nuevos enfoques permiten trabajar las problemáticas de una forma diferente y constituyen una alternativa a las tradicionales historias nacionales. Los temas pueden tratarse desde nuevas periodizaciones y espacios diferentes. Además, los contenidos se pueden abordar en estudios de casos y ser revisados en profundidad.

2.2 Estudios de casos

En el apartado anterior, se mencionaba que los estudios de casos permiten revisar en profundidad ciertos procesos históricos que pueden ser abordados de forma comparada. Los estudios de casos, permiten analizar uno o más casos de forma intensiva o concreta y con cierta intensidad.

Para Stake (1998) *“el estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”* (Stake, 1998: 11)

Asimismo, éste tema particular debe ser abordado en su complejidad y teniendo en cuenta el contexto global en el que se produce. La decisión de utilizar un estudio de caso en la propuesta, es decir el análisis de un objeto específico, un sistema acotado, se debe a que se pretende que los estudiantes puedan analizar las luchas contra la globalización neoliberal desde ciertos casos particulares que plantean una alternativa al sistema capitalista.

Para llevar adelante un estudio de caso se debe partir un tema que tenga interés especial en sí mismo. No obstante, su abordaje presenta ciertas características que las distinguen de otros métodos de investigación. En cuanto a la selección de casos, Stake (1998) considera que el primer criterio debe ser la rentabilidad de aquello que se quiere aprender. Además, se debe escoger casos que sean fáciles de abordar y donde las indagaciones sean bien acogidas.

Stake (1998) propone tres modalidades de estudios de casos, el estudio intrínseco, el estudio instrumental y el estudio colectivo de casos. En la propuesta resulta pertinente llevar a cabo un el estudio colectivo de casos ya que el interés se centra en indagar un fenómeno, población o condición general a partir del estudio intensivo de varios casos. El investigador elige varios casos de situaciones extremas de un contexto de objeto de estudio. Al maximizar sus diferencias, se hace que afloren las dimensiones del problema de forma clara. Este tipo de selección se llama múltiple: se trata de buscar casos muy diferentes en su análisis pero que al menos al principio sean relevantes.

De esta manera, como se mencionó en el apartado anterior, se llevará a cabo el estudio de cuatro casos de autonomías colectivas en Latinoamérica. El zapatismo en México, los Sin Tierra brasileños, las organizaciones piqueteras y la gestión obrera de Fasinpat comparten ciertos rasgos que permiten su estudio específico y acotado en un contexto global. Estos cuatro ejemplos, señalan procesos comunes que pueden ser extrapolados de las singularidades que intervienen en la construcción de autonomía y en la producción de subjetividad emancipadora en cada caso. (Dinerstein, 2013).

Así, cada caso será analizado en detalle por nuestros estudiantes a partir de la indagación de fuentes primarias para luego realizar una posterior comparación entre cada uno de los casos observados.

De esta manera, el estudio colectivo de casos, permite el abordaje de distintas experiencias, por cuanto cada una aporta elementos diferentes y significativos de acuerdo al espacio analizado. No obstante, nunca se perderá de vista el contexto global en el que se desarrollan los casos particulares.

Capítulo III: Desarrollo de la propuesta de enseñanza

*Pensar significa traspasar. De tal manera empero,
que lo existente no sea ni escamoteado ni pasado por alto.*
Ernst Bloch

1. Algunos focos de resistencia al neoliberalismo en Latinoamérica. La autonomía como utopía movilizadora.

Ahora bien, después de la descripción metodológica y el abordaje teórico, se ha elaborado una secuencia didáctica que recoge los criterios establecidos para abordar la historia reciente con el fin de desarrollar el pensamiento histórico de los alumnos.¹ Para Santisteban (2012) el pensamiento histórico se basa en la interpretación de las fuentes, la contextualización, la conciencia temporal y las capacidades para la narración u otras formas de representación de la historia.

Como se mencionó al comenzar el trabajo, la propuesta se realiza teniendo en cuenta el diagnóstico realizado en cada curso, la institución y el contexto social en el que se produce. En este caso, la planificación se lleva a cabo en el Colegio Don Bosco, una institución salesiana ubicada en el barrio Don Bosco II de la Ciudad de Neuquén.

De esta manera, junto a las materias Geografía, Historia y Taller Integrador I de la modalidad sociales se intentará abordar los procesos históricos contemporáneos. Mientras que en Geografía e Historia los estudiantes realizarán una reflexión global de los escenarios espaciales y temporales del siglo XX, en la asignatura Taller Integrador se pretenderá problematizar la resistencia a la hegemonía mundial en el territorio latinoamericano a partir de la década de 1980.

Se presume que la secuencia llevará un mínimo de 9 semanas para su desarrollo, por lo que se proponen 9 bosquejos posibles de clases sobre el recorte temático seleccionado. Cabe aclarar que sólo se pretende compartir algunos itinerarios y bosquejos posibles de abordaje del recorte temático, sabiendo que existe la posibilidad de abordarlo de otra manera debido a la propia dinámica social. Además, el plan de trabajo también dependerá de los sujetos y el contexto dónde se quiere llevar adelante la práctica docente.

Así, se intentará desplegar una secuencia que dé cuenta de los nuevos aires de emancipación en América Latina. Estos nuevos movimientos han emergido como respuesta a la globalización neoliberal. Una cualidad novedosa de estos

¹ Cabe aclarar que se incluye el programa anual en la que se enmarca la secuencia a desarrollar (Ver anexo N° 1).

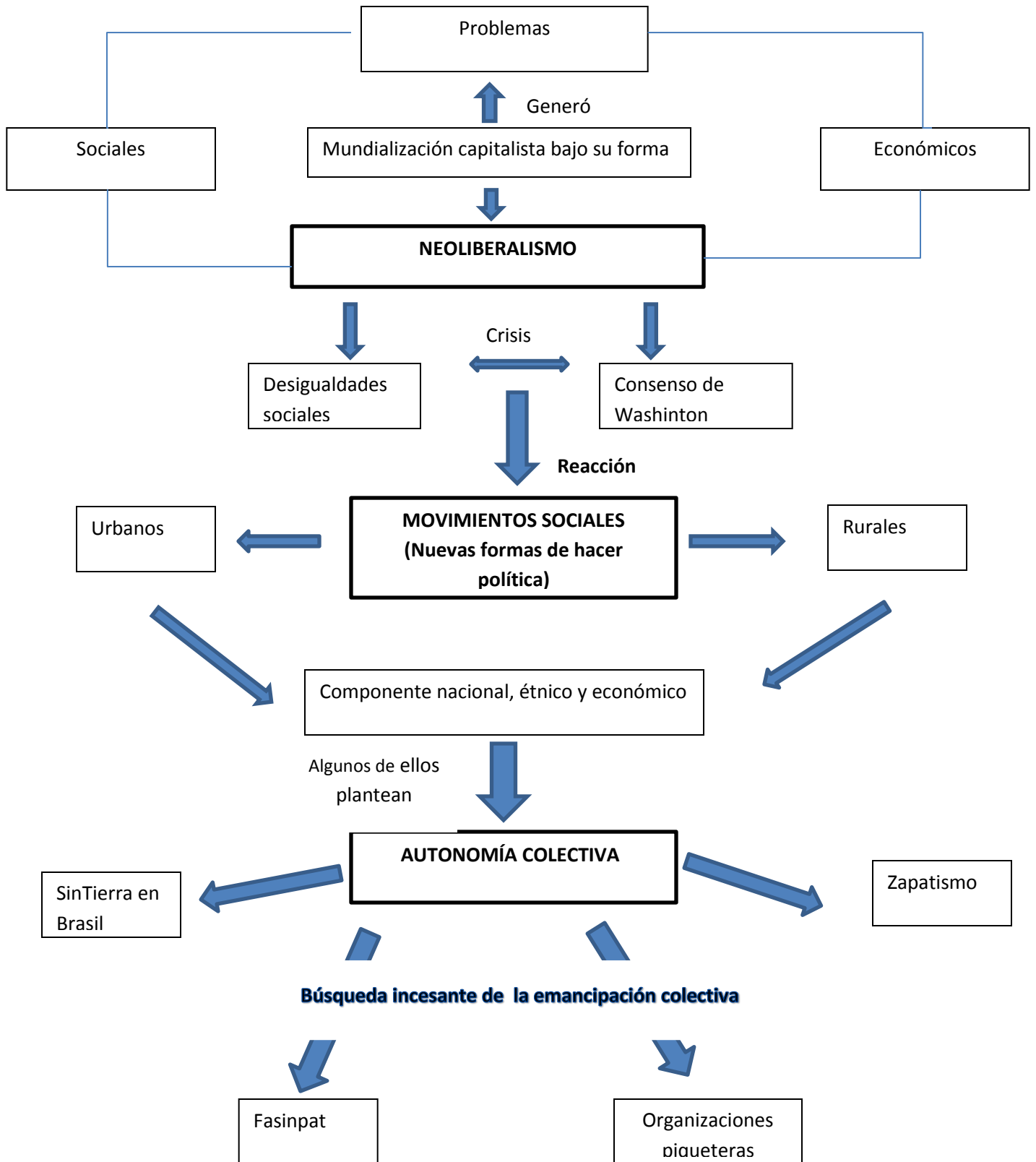
movimientos es su contexto de emergencia, la mundialización neoliberal en el sur global, latinoamericano. (Dinerstein, 2013)

La aplicación de las políticas neoliberales enfrentó ciertamente numerosas resistencias y protestas en la región. Según Perry Anderson (2004) la resistencia Latinoamérica presenta ciertas singularidades que la distinguen de las resistencias en Europa y Medio Oriente. En primer lugar, la resistencia al neoliberalismo conjuga lo cultural con lo social y nacional. En segundo lugar, América Latina es la única región del mundo con una historia continua de trastornos revolucionarios y luchas políticas radicales que se extienden por algo más del último siglo. Mientras que el tercer rasgo distintivo es la presencia de coaliciones de gobiernos y de movimientos en frente amplio de resistencia a la nueva hegemonía mundial.

De esta manera, para abordar la Historia Latinoamérica se debe tener presente esta sucesión de revueltas y revoluciones que han marcado la especificidad de su experiencia histórica. Así, se puede establecer una secuencia en la que se analizará la participación popular y los diferentes reclamos de los sectores populares. La novedad de estos movimientos radica en que, en un contexto de profunda "crisis de representación", plantearon "nuevas formas de hacer política" por medio de las cuales los ciudadanos encontraron cauces innovadores para construir y expresar colectivamente intereses, reivindicaciones y valores comunes independientes de las organizaciones sindicales.

Entonces, y ante este marco general, se plantea una propuesta de enseñanza centrada en los procesos autonómicos registrados en los últimos tiempos en Latinoamérica. El abordaje supone dos dimensiones: a) en primer lugar se abordará la organización, los sujetos sociales y las identidades de cada uno de los movimientos sin perder de vista sus contextos de enunciación, y por otro lado, b) vislumbrar los horizontes emancipatorios planteados ya que en la actualidad se presentan dos desafíos centrales para los movimientos sociales, por un lado cómo enfrentar la institucionalización estatal de las prácticas conquistadas por las luchas y cómo expandir la experiencia autónoma más allá de los límites en los que se desarrollan.

Selección de contenidos:



Semana 1: Las reformas neoliberales y las desigualdades sociales.

Siguiendo a la teoría de la elaboración, los ciclos de los Movimientos Sociales en Latinoamérica comenzarán con una serie de actividades que permitan mostrar el paisaje general sobre el que se va a trabajar. Esta actividad servirá como epítome inicial, un primer momento se presentará una panorámica global del tema pasando seguidamente a trabajar cada una de sus partes y regresando periódicamente a la visión de conjunto con el fin de enriquecerla y ampliarla.

Primer momento:

Para iniciar la secuencia se presentará una imagen en la que se pueden observar los diferentes movimientos sociales y las desigualdades sociales provocadas por las reformas neoliberales en Latinoamérica.² Con la imagen se busca que emerjan las representaciones de los estudiantes y a partir de ellas debatir con las representaciones de los compañeros.



Collage elaborado en base a imágenes de https://www.google.com/imghp?hl=es&gws_rd=ssl

Como primer paso, individualmente cada estudiante observará la imagen y completará un cuadro en el que deberá ubicar cada fragmento de la imagen según sus consideraciones.

² Cabe aclarar, que en el eje anterior, los estudiantes analizaron las reformas neoliberales de la década de 1990.

Componente de tipo	Político	Económico	Cultural	Social
Por ejemplo:				

Luego, en una instancia grupal compartirán con sus compañeros el cuadro y se discutirá sobre el porqué de la ubicación. Es importante que los estudiantes puedan escribir los argumentos sobre su ubicación inicial y sobre la nueva ubicación de la imagen, si es que se produce un cambio cuando se discute en el grupo.

Como segundo paso, se les propondrá a los/las estudiantes que analicen la imagen a partir de una serie de actividades. Se responderán al interior del grupo y un vocero del mismo compartirá lo reflexionado con los demás. Cada punto de vista será anotado en el pizarrón.

Actividad sugerida:

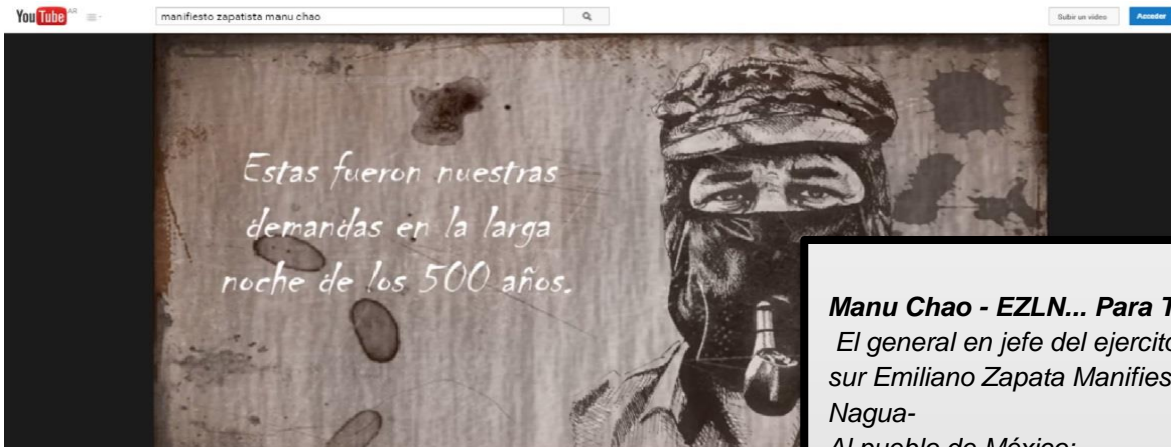
Observar la imagen y discutir en grupos de 3 personas lo siguiente:

- ¿Qué reclamos observan en la imagen n°1?
- ¿Qué actores participan en cada recuadro de la imagen?
¿Encuentran alguna similitud entre cada uno? ¿Qué diferencias?
- ¿Qué sensaciones les generan las imágenes?
- ¿Identifican alguno de los movimientos sociales mencionados en la secuencia anterior?
- Para culminar, pensar al interior del grupo un posible nombre para la imagen.

Compartir lo elaborado con los demás grupos.

Segundo momento

Luego de compartir las reflexiones grupales se hará foco sobre uno de los movimientos sociales que figuran en la imagen. De esta manera, se les presentará a los/ las estudiantes la canción de Manu Chao que incluye un fragmento del Manifiesto Zapatista en Náhuatl y sus respectivos subtítulos. Asimismo, se le repartirá la letra de la canción a cada grupo.



Fuente: https://www.youtube.com/watch?v=cMW_pEnKaL4

Al finalizar la canción, se les entregará una serie de preguntas para que indaguen sobre las relaciones entre la imagen y las demandas exigidas por el Zapatismo.

Posibles preguntas para el análisis N° 1:

- ¿Cuáles son las demandas del manifiesto zapatista?
- ¿Cómo describe la relación con el gobierno el manifiesto?
- ¿Qué diferencias y similitudes encuentran entre las demandas de la imagen y las demandas del manifiesto zapatista?
- ¿Les parece justos los reclamos observados?
- ¿Qué significa para ustedes la frase "Pero la luz será mañana para los más, para todos aquellos que hoy lloran la noche, para quienes se niega el día"?
- Según su opinión, a qué hace referencia la frase "Para todos la luz. Para todos todo".

Manu Chao - EZLN... Para Todos Todo...

El general en jefe del ejercito libertador del sur Emiliano Zapata Manifiesto Zapatista en Nagua-

Al pueblo de México:

A los pueblos y gobiernos del mundo:

Hermanos:

Hermanos nosotros nacimos de la noche en ella vivimos

y moriremos en ella

pero la luz será mañana para los más, para todos aquellos que hoy lloran la noche, para quienes se niega el día.

Para todos la luz,

para todos todo.

Nuestra lucha es por hacernos escuchar y el mal gobierno

grita soberbia y tapa con cañones sus oídos, nuestra lucha es por un trabajo justo y digno y el mal gobierno compra y vende cuerpos y vergüenza,

nuestra lucha es por la vida y el mal gobierno oferta muerte como futuro,

nuestra lucha es por la justicia y el mal gobierno se llena de criminales y asesinos, nuestra lucha es por la paz y el mal gobierno anuncia guerra y destrucción.

Techo, tierra, trabajo, pan, salud, educación, independencia, democracia, libertad,

estas fueran nuestras demandas en la larga noche de los 500 años,

estas son hoy nuestras exigencias.

Fuente:

<http://www.musica.com/letras.asp?letra=1733208>

Se realizará una puesta en común abriendo el debate. Para finalizar se les entregará un afiche a cada grupo y se les solicitará que piensen y escriban cuáles serían sus demandas si fueran los sujetos de esa imagen y estuvieran actuando en ese momento histórico determinado.

Semana 2: Movimientos sociales y autonomías colectivas como objeto de estudio

A nivel conceptual se intentará construir el concepto de movimiento social, protesta y autonomía colectiva a partir de lo observado en la actividad inicial. No obstante, los estudiantes volverán a revisar la imagen global presentada al comienzo y analizarán ciertos personajes que aparecen en la misma. De esta forma, se espera que los/las estudiantes comprendan las motivaciones de los actores del pasado a partir de preguntas como:

- ¿Qué pensaban esos actores sociales?
- ¿Por qué llevaban a cabo esos reclamos?
- ¿Qué motivos los unirían?
- ¿Por qué llegaron a esa situación?
- ¿Qué hubieses hecho en su lugar?

Luego de responder esas cuestiones, se les preguntará que entienden por autonomía y movimiento social y se les pedirá que mencionen ejemplos de su vida diaria en los que ellos observan instancias de resistencia y autonomía. Por último, analizarán pequeños fragmentos de diversos autores donde se explica que se entiende por movimientos sociales y autonomía colectiva y se volverá a los ejemplos y conceptualizaciones de los alumnos para complejizar esa primera aproximación. Al finalizar la clase se escribirán a las distintas definiciones trabajadas en un afiche ya que se volverá sobre ellas en otras actividades.

Los Movimientos sociales son “estructuras de acción colectivas capaces de producir metas autónomas de movilización, asociación y expresión simbólica de tipo económico, cultural y política”.

Álvaro García Lineras.(2008). La potencia plebeya.

“Son una forma de acción colectiva diferente a los partidos políticos y grupos de interés, pero permanentemente interactúan con éstos. Se presentan como una forma diferente de articular intereses, son una expresión política formal por otros medios”

Federico Rossi. (2010). Movimientos sociales.

La bella búsqueda de la autonomía

“La autonomía no es un estado que se alcanza y se establece de modo definitivo, sino una búsqueda incesante y renovada, un ballar permanente, un horizonte inagotable. Si es colectiva, condensa la riqueza y las dificultades que se le plantean a toda gesta común con vocación emancipadora [...] La autonomía es, como destaca Ana Dinerstein, el horizonte de una práctica que intenta superar la injusticia y alineación de un orden impuesto y empujar la emancipación colectiva, la dignidad, la esperanza, como un proceso activo, consciente, creador y creativo. [...]

La vocación autonómica enlaza así con la necesidad de reconocer a todos y todas los mismos derechos y capacidades para decidir las metas y acciones en común y de establecer a través del debate horizontal del formato asambleario”

Mabel ThWaites Rey (2013) En: Movimientos sociales y autonomía colectiva. La política de esperanza en América Latina.

Posibles preguntas para el análisis N° 2:

1. ¿Qué diferencias y similitudes encuentran entre la definición de movimientos sociales de Rossi y Lineras?
2. Teniendo en cuenta la noción de autonomía, volver a las imágenes y mencionar cuál de ellas corresponderían con la definición. ¿Por qué?
3. De acuerdo a las demandas elaboradas en la clase anterior, ¿presentan alguna característica que coincida con la definición de autonomía? ¿Cuáles? ¿Por qué?
4. Pensar espacios donde ustedes crean que se da la “vocación autonómica” mencionada en la tercera fuente.

Al finalizar se llevará cabo un plenario de lo analizado en cada grupo.

Semana 3: ¿Qué factores motivaron el surgimiento de los Movimientos sociales en América Latina?

Durante la semana tercer semana, los estudiantes tendrán como actividad la lectura de una ficha sobre el contexto en el surgen los movimientos sociales. Para ello llevarán adelante un análisis crítico de serie de páginas de la ficha “Los Nuevos movimientos sociales en América Latina”. A partir de un análisis diacrónico, se pretende que compararen y establezcan diferencias entre diversos ciclos de protesta en Latinoamérica, poniendo énfasis en los motivos, los sectores que participan y el objetivo final de cada movimiento en cada época. La utilización de una guía de preguntas abiertas nos ayudará a construir una cronología de los hechos, la descripción de fenómenos y la explicación multicausal.



CIENCIAS SOCIALES

LOS NUEVOS MOVIMIENTOS SOCIALES EN AMÉRICA LATINA



Introducción | Los nuevos movimientos sociales | Características de los nuevos movimientos sociales | El contexto histórico de emergencia de los movimientos sociales latinoamericanos | Verdad y justicia: movimientos por los derechos humanos | Crisis de representación y política de identidad | Los noventa: globalización y protesta social | El control del espacio: movimientos urbanos y rurales | Cultura y política: el desafío de la articulación

Autores: Dr. Juan Manuel Obarno (Universidad Columbia), Lic. Valeria Procopcz (Universidad Johns Hopkins) Coordinación Autorial: Dra. Patricia Funes (UBA y CONICET) y Dr. Axel Lazzari (UBA)

10 EXPLORA | CIENCIAS SOCIALES

LOS NOVENTA: GLOBALIZACIÓN Y PROTESTA SOCIAL



Las políticas económicas neoliberales ampliaron la brecha entre ricos y pobres, situación que se percibe en los espacios públicos de las ciudades.

Hacia fines de la década de 1980, con la caída del bloque socialista, comienza la expansión del sistema económico capitalista por todo el globo. Este proceso de “globalización” hace que las distintas regiones del mundo parezcan cada vez más interconectadas. A pesar de haber distintas definiciones de la globalización, se pueden señalar aquí tres características coincidentes.

Una primera característica es la expansión del capitalismo en el ámbito mundial, con dos aspectos centrales: en primer lugar, el

capital circula mucho más rápida y libremente entre países y regiones, a la vez que pierde parte de su naturaleza “nacional”; en segundo término, ya prácticamente no quedan espacios “regionales o domésticos” que se sitúan fuera del sistema capitalista. Todo producto económico y todo trabajo se halla inserto en mercados cada vez más ligados a flujos mundiales. Como resultado de esta situación, las organizaciones de campesinos y pequeños productores de toda Latinoamérica, así como los sindicatos y movimien-

tos, que defienden sus derechos, se enfrentan frecuentemente a actores y estructuras transnacionales.

Un segundo aspecto de la globalización es el creciente flujo internacional de personas, sobre todo inmigrantes en busca de empleo y mejores condiciones de vida. Organizaciones de inmigrantes latinoamericanos juegan de manera creciente un papel no tan solo político, en campañas pro derechos, para los inmigrantes o legalización de indocumentados, sino también cultural: historias, tradiciones y lenguajes comunes organizan a estos grupos que se desplazan siguiendo los flujos globales de inversión y empleo.

El tercer aspecto central de la globalización es la confirmación creciente de una sociedad de la información, donde las nuevas tecnologías de comunicación y los medios masivos juegan un papel central, y en la que saberes y conocimiento forman una fuerza económica cada vez más fundamental. Para obtener un mayor impacto o respuesta a sus demandas, los movimientos deben mediatizarse crecientemente. El zapatismo es un caso extremo de presencia en los medios globales y las redes informáticas, pero diversos movimientos nacionales y locales utilizan cada vez más la presión que pueden ejercer la cobertura televisiva de sus acciones. A veces esto redunda en una esterilización de la protesta: amplias manifestaciones públicas centradas en performances.

Con el inicio de la década de 1990, se profundizó en la región un contexto de políticas económicas de cuño predominantemente neoliberal, que pueden sintetizarse en la privatización de gran parte del sector público, la deregulación del comercio y la inversión, y el auge del sector financiero. Los planes de ajuste estructural de la economía recomendados por los organismos financieros multilaterales condujeron a un fuerte endeudamiento externo, derechos y beneficios sociales fueron cercenados. En los países de la región se verificó un aumento de los niveles de pobreza y la expansión de la brecha entre grupos de mayores y menores recursos.

Fuente: <http://explora.educ.ar/wp-content/uploads/2010/03/CSSOC08-Los-nuevos-Movimientos-Sociales.pdf>

Posibles preguntas para el análisis N° 3:

1. En relación al contexto de enunciación:
 - a. ¿Quién es el autor de la fuente?
 - b. ¿A quién se dirige el texto?
 - c. ¿Qué te sugiere la imagen y el título del texto? ¿Por qué?
 - d. Buscar información sobre la colección explora.
2. En relación al texto:
 - a. ¿Cuáles fueron las condiciones que derivaron en la aparición de los Movimientos sociales en Latinoamérica?
 - b. Según los autores, ¿Por qué la globalización neoliberal provoca el ciclo de protestas sociales?
 - c. ¿Qué características presentan los Movimientos sociales según los autores? ¿Presentan diferencias o similitudes con las definiciones trabajadas hasta el momento?
 - d. Realizar un comentario personal sobre el artículo leído.

Puesta en común: se comentarán las respuestas de cada grupo de trabajo y se colocará en el pizarrón la lista con los factores que derivaron en la aparición de los Movimientos Sociales.

Semana 4: América Latina, el laboratorio de las resistencias.

Durante esta semana los/las estudiantes analizarán el mapa de Latinoamérica y las protestas a partir de la aplicación de las políticas neoliberales en la década del 90 a partir del trabajo con internet.

A partir de la utilización del Google maps abordarán los diferentes espacios sociales de las protestas en Latinoamérica. Los mapas digitales les permitirán reflexionar en torno a las características de las regiones en las que se producen las protestas.

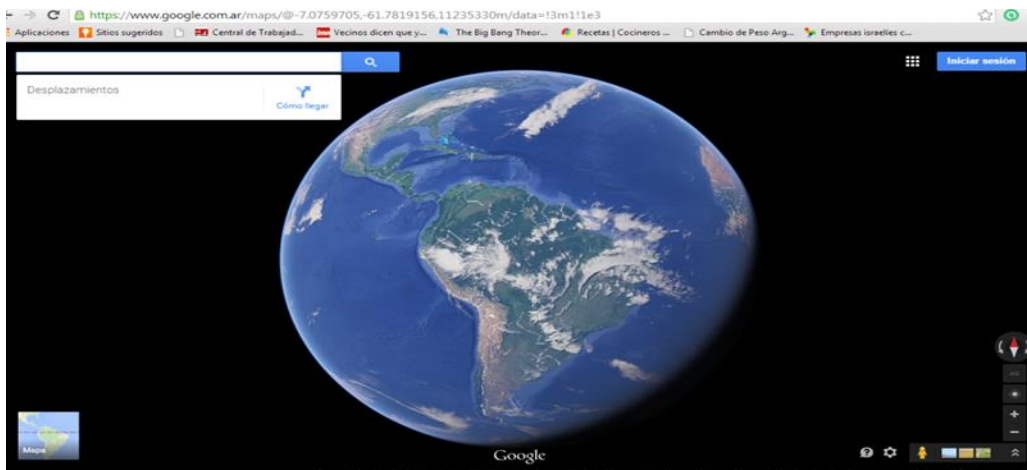
Para comenzar la clase, los/las estudiantes tendrán que mencionar los lugares en los que se producían conflictos sociales durante el siglo XX (surgidos del análisis de las fuentes de la clase anterior) y en el profesor les brindará una lista con conflictos ocurridos a comienzos de la década del '90.

Conflictos sociales a comienzo del década del 90:

1. Levantamiento zapatista en 1994
2. Guerra del Agua en Bolivia en el departamento de Cochabamba (2000)
3. Guerra del Gas en Bolivia (2003)
4. Levantamiento indígena en Ecuador (2000)
5. Movimiento de desocupados en Argentina (2001)
6. Pueblada de Cutral Co (Neuquén) (1996)
7. Control obrero de la fábrica Zanon.
8. Episodios de violencia contra el Movimiento de trabajadores sin tierra en Brasil (1996).

De esta forma, se pretende que los/las estudiantes puedan vislumbrar si se repiten los lugares conflictivos en los diferentes períodos y las características geográficas (espacios urbanos y rurales). Asimismo se les pedirá que construyan una hipótesis sobre el porqué de los reiterados conflictos en ciertos territorios.

Puesta en común de las diferentes hipótesis y argumentaciones.



Fuente: <https://www.google.com.ar/maps/@-7.0759705,-61.7819156,11235330m/data=!3m1!1e3>

Semana 5: Las autonomías colectivas y sus imaginarios. Estudio de caso: Zapatismo, Movimiento Sin Tierra y Organizaciones piqueras.

En esta actividad se le propondrá a los/las estudiantes el estudio de casos en los que se observan las nuevas configuraciones sociales y las acciones colectivas que plantean la autonomía colectiva como su utopía movilizadora: las organizaciones piqueteras argentinas, los Sin Tierras brasileños y el zapatismo mexicano. Asimismo, al finalizar se les pedirá que comparen cada una de las instancias con el fin de indagar sobre las similitudes y diferencias.

De esta manera, se promoverá que los estudiantes comprendan las relaciones sociales horizontales, igualitarias y solidarias que plantean los Movimientos sociales seleccionados, antagónicas con las formas capitalistas prevalecientes y puedan vislumbrar las diferencias y similitudes entre cada movimiento.

Primer momento

Al iniciar la clase se retomará sintéticamente lo abordado hasta el momento considerando los siguientes aspectos:

- ¿Por qué creen que se repiten algunos espacios de conflicto en Latinoamérica?
- ¿Los conflictos son rurales o urbanos?
- ¿Participan los mismos sujetos?

Segundo momento

En segunda instancia los/las estudiantes analizarán diferentes documentos primarios elaborados por cada una de las organizaciones sociales con el fin de comparar la idea de autonomía que pronuncia cada una de ellas y los motivos que los llevan a plantear nuevas formas de organización por fuera del capitalismo.³

³ Antes de llevar a cabo el análisis de las fuentes se realizará una lectura colectiva de los conceptos de autonomía colectiva y movimientos sociales que fueron trabajados en la segunda clase y pegados en las paredes del salón.

Entre los documentos⁴ a trabajar figuraran: la primera Declaración de la Selva Lacandona, un comunicado al pueblo Zapatista y no Zapatista, un fragmento del texto: El Movimiento de los Trabajadores sin Tierra (MST) del Brasil: sus orígenes y el carácter de su lucha, las secciones de la página Web del MST sobre el “Proyecto Popular” y la reforma Agraria y un fragmento de la entrevista con el Movimiento de Trabajadores Desocupados de Solano (MTD-S)



Fuente: <http://palabra.ezln.org.mx/>

⁴ Ver anexo n° 2



Proyecto Popular

El proyecto popular para Brasil es un proyecto político de un conjunto de fuerzas sociales que luchan por profundas transformaciones de la sociedad brasileña. La base del proyecto popular se basa en el concepto de pueblo brasileño, ya que representa la razón y el sentido de nuestra lucha y apoyar a nuestra autoestima y nuestra propia identidad.

Se trata de un programa político que dirige nuestras tácticas y estrategias, para representar y sintetizar la unidad entre las diferentes fuerzas sociales que fueron. El centro de nuestra lucha es para organizar una alternativa popular para reemplazar el debate sobre la necesidad de cambiar el sistema de poder de hacer cambios estructurales. El cumplimiento de esta tarea histórica requiere trabajar en el centro de la construcción de una fuerza social capaz de actuar con decisión en una lucha de masas de reasenso. En resumen, el proyecto popular para Brasil implica una política democrática, económicamente justa, bajo una sociedad justa e inclusiva y de respetar y fomentar la diversidad cultural, y en armonía con el medio ambiente. [Fuente: Diccionario Educación Campo]



La reforma agraria

La reforma agraria es un programa gubernamental que tiene como objetivo democratizar la propiedad de la tierra en la sociedad y garantizar su acceso, su distribución a todos los que quieren producir y disfrutar de ella. Para lograr este objetivo, el principal instrumento legal utilizado en casi todas las experiencias existentes es la expropiación por parte del Estado de las grandes granjas, haciendas y su redistribución entre los campesinos sin tierra, pequeños agricultores con poca tierra y trabajadores rurales en general.

Reforma Agraria Popular es la distribución masiva de tierras a los campesinos, en el contexto de los procesos de cambio de potencia en el que se formó una alianza entre los gobiernos populares de la naturaleza, nacionalista, y los campesinos. Estos procesos resultaron leyes de Reforma Agraria progresistas, populares, aplicados mediante la combinación de la acción del Estado en cooperación con los movimientos campesinos. Cuando se produjo este tipo de reforma agraria, que no necesariamente afecta el sistema capitalista, y el grado de cobertura se relaciona con los procesos de las políticas sociales, económicas y viviendas en cada país. [Fuente: Diccionario Educación Campo]

Fuente: <http://www.mst.org.br/>

www.nodo50.org/ekintza/spip.php?article55

EKINTZA
Zuzena

Portada del sitio Zuzena - Números Número 29 zuzena ENTREVISTA CON EL MOVIMIENTO DE TRABAJADORES DESOCUPADOS DE SOLANO (...)

Número 29

ENTREVISTA CON EL MOVIMIENTO DE TRABAJADORES DESOCUPADOS DE SOLANO (MTD-S)

Dossier: Estallido social en Argentina (IV)

1- El capitalismo en situación

«No buscamos que en este material [x] aparezca la opinión de ustedes sobre lo que pasa en el nivel general de la política, aquello que los medios de comunicación organizan como los temas sobre los que habría que opinar, sino que el objetivo es reflexionar acerca de cómo se vive el mundo acá, cómo habitan ustedes, concretamente, esta experiencia que vienen desarrollando. ¿Cómo se les presentan los problemas, cómo se discuten? Queremos que se exprese la riqueza que hemos experimentado aquí. Para comenzar la conversación, entonces, queremos decirles que pensamos que la condición para captar la fuerza que hay en esta experiencia nos va a hacer falta salirnos de un discurso anticapitalista muy inmediato, y por eso muy abstracto, que piensa en términos de consignas como: "no queremos que se pague la deuda externa", "cuando se tome el poder se resolverán los problemas" o "hay que parar el ajuste del gobierno". Porque, aún siendo estas consignas muy justas, esconden el hecho de que el poder funciona a través de mecanismos muy concretos y cercanos, siempre situados, y

www.herramienta.com.ar/revista-herramienta-n-18/el-movimiento-de-los-trabajadores-sin-tierra-mst-del-brasil-sus-origenes-y

Herramienta debate y crítica marxista

Revista Herramienta

Herramienta web

Temáticas

Autores

Libros

Libro abierto

Actividades

Videos

Opinión

Coloquios y seminarios

Enlaces

Suscripción

Venta on-line

Foros y debates

- Capitalismo en trance
- Pensar el Comunismo, el Socialismo, hoy
- Cambiar el mundo sin tomar el poder
- Debates sobre trabajo
- Teoría crítica y marxismo occidental

El Movimiento de los Trabajadores sin Tierra (MST) del Brasil: sus orígenes y el carácter de su lucha. Tierra viva

Autor(es): Rocchietti, Ana María

Rocchietti, Ana María. Licenciada en Ciencias Antropológicas y Ciencias de la Educación en la Universidad de Buenos Aires. Docente en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y Universidad Nacional de Rosario. Profesora y directora del Departamento de Historia en el Instituto Nacional del Profesorado "Dr. Joaquín V. González", autora de numerosos trabajos y publicaciones en el país y en el exterior.

Este ensayo tiene por objeto analizar uno de los movimientos sociales más importantes de América Latina en la actualidad: el Movimiento de los Trabajadores sin Tierra (MST) del Brasil, y es fruto de una visita y convivencia que tuvimos en uno de sus asentamientos en el Estado de Santa Catarina, en el transcurso del año 2000 [1]. Además de representar una nueva clase de revuelta campesina (tomar la tierra sin emplear las armas), ofrece la posibilidad de analizar la crisis de acumulación del capitalismo latinoamericano y la lucha social en torno al trabajo y la tierra. El trabajo examina la definición –por los miembros del MST– del carácter de su lucha y del concepto de libertad.

Sin Tierra

En distintos documentos electrónicos [2] y en numerosos folletos de circulación interna, el MST relata sus orígenes y la naturaleza de sus batallas. Nace en "las luchas concretas" que los trabajadores rurales del Brasil fueron desarrollando en la región del Sur por la conquista de la tierra. El MST quiere la expropiación de los latifundios improductivos (actualmente en posesión de hacendatarios nacionales o de monopolios extranjeros) y quiere la definición de un máximo de hectáreas para la propiedad rural. Se manifiesta en contra de los proyectos de colonización y reclama una política agrícola destinada al pequeño productor. Exige la democratización del agua en la región nordestina y el cobro del impuesto territorial rural para destinarlo a la reforma agraria.

Fuente: <http://www.nodo50.org/ekintza/spip.php?article55>

Fuente: <http://www.herramienta.com.ar>

Los/las estudiantes luego de la lectura, deberán contextualizar en tiempo y espacio la fuente designada por el profesor y elaborar un cuadro en el que se pueda mencionar los actores que participan, los motivos de las protestas y las expectativas.

Un formato de registre posible podría contar con lo siguiente:

Nombre de la fuente.	Año	Actores que participan.	Motivos de las protestas.	Expectativas
Por ejemplo: Comunicado al pueblo zapatista y no zapatista.				

Por último, se les pedirá a los/las estudiantes que vuelvan a leer las definiciones del concepto de movimientos sociales y autonomías colectivas y determinen si los conceptos podrían utilizarse para analizar a dichos movimientos. Al finalizar escribirán esas reflexiones en un afiche que quedará en las paredes del salón de clases.

Tercer momento

En esta tercera instancia, debatirán sobre las diferencias y similitudes entre cada uno de los movimientos analizados y realizaran un cuadro comparativo entre los mismos. Es importante que puedan distinguir las diferencias y similitudes que presentan en la forma de organización, el espacio donde se manifiestan y los actores que participan.

Semana 6: Los Movimientos autonómicos en los Medios de comunicación.

El contenido de las noticias nos ayuda a entender mejor el mundo en que vivimos es por ello que en la siguiente semana se les propondrá a los estudiantes analizar los movimientos autonómicos desde los diarios nacionales con el fin de comprender e interpretar la visión que se tiene de los ciclos de protesta. De esta manera, se seleccionará tres noticias actuales del Diario Clarín en el que se mencione o describa al Movimiento Zapatista, MST y Organizaciones piqueteras.

Chiapas, la rebelión que entusiasmó al mundo y apenas alteró la realidad

A 20 AÑOS DEL ALZAMIENTO ZAPATISTA El zapatismo exigió mejoras en el empobrecido sur mexicano. Hoy sus indicadores sociales son casi los mismos.



El Subcomandante Marcos, en su primera aparición en dos años. (AFP)

TAGS México, Chiapas, Ejército Zapatista, Subcomandante Marcos

6 opiná 220 shares 12 208

Jacobo García Hace 20 años, un grupo de indígenas—algunos con escopetas de madera—tomó San Cristóbal y declaró la guerra a un México que seguía de borrachera celebrando la llegada de 1994. "Compañeros, hoy decimos ¡Basta!", clamaron aquel 1º de enero desde el altavoz del ayuntamiento. "Conforme a esta Declaración de guerra, damos a nuestras fuerzas militares del EZLN (Ejército Zapatista de Liberación Nacional) las siguientes órdenes: avanzar hacia la capital del país...".

d=CLANWS20131231_0045&versionId=2§ionId=6

Los cortes nuestros de cada día

Los piquetes ya son un paisaje cotidiano en la Capital, el Conurbano y el interior

- Y reconocen múltiples motivos

Ya no sorprende. Gomas que humean negro, pancartas de protesta, algún bombo, estruendo de petardos al aire, a veces una olla popular, algunos rostros cubiertos, un puñado más o menos nutrido de piqueteros sobre el asfalto, policías que custodian, y tránsito cortado. Detrás, la fila de autos, colectivos y camiones frustrados que retroceden—si pueden moverse—en busca de la salida al laberinto.

Así es el paisaje de un clásico del reclamo social, el piquete, cuatro años después de haber nacido en Otrul Cú como una nueva protesta para que los gobernantes escuchen. Es un clásico que responde a mil motivos: planes Trabajar, la represión en Salta, el pedido de un autobomba o un hospital nuevo, salarios atrasados, la debacle de Aerolíneas, etcétera.

La ciudad de Buenos Aires, el Gran Buenos Aires, las capitales de provincia y los pueblos más remotos del país ya saben mucho de cortes de calles, avenidas y rutas. Surgen y se multiplican con dosis inciertas de organización política, sindical y/o banal. La mayoría dura sólo un par de horas pico, muy pocos (el de General Mosconi y no hace mucho el de Isidro Casanova, sobre la ruta 3) consumen semanas antes de llamar la atención general y quedar resueltos. Varios se muestran ante las cámaras de televisión, y otros nunca logran la fama.

Están los cortes programados, sobre todo en la Capital Federal, que toman forma de mapas detallados: como el alerta del servicio meteorológico antes de un torнадо, el alerta busca prevenir de la eventual catástrofe a los habitantes de la zona.

En territorio porteño hizo punta el gremio estatal ATE, que ayer repitió el método en varias esquinas céntricas: Paseo Colón y Belgrano, Diagonal Norte y Rivadavia y Diagonal Sur y Alsina.

El Mundo

UN CONGRESO REUNIO A 18 MIL MILITANTES DE LA ORGANIZACIÓN Los Sin Tierra ya se plantean como alternativa política

SAN PABLO. CORRESPONSAL

El Movimiento de los Sin Tierra, que ayer clausuró su 5º Congreso Nacional, reunió 18.000 delegados durante 5 días en Brasilia. A ellos se incorporaron 181 invitados extranjeros. Y recibieron el apoyo de presidentes como Hugo Chávez, de líderes como Fidel Castro y del subcomandante Marcos, del Movimiento Zapatista de México. Fueron esas solidaridades las que despertaron las críticas de la prensa brasileña. Los del MST propusieron el "diálogo" con Lula da Silva, pese a no haber invitado al presidente brasileño a la conferencia.

No deja de ser sugestiva una de las propuestas. Dice que el MST deberá "articular con todos los sectores sociales la construcción de un proyecto popular que enfrente el neoliberalismo, el imperialismo y las causas estructurales de los problemas que afectan al pueblo brasileño". Ese párrafo tiene una lectura: indica que el MST va camino a convertirse en una organización político-partidaria que intentará competir por la izquierda con el Partido de los Trabajadores. En esa dirección va la propuesta abiertamente antiprivatizadora y la lucha contra obras de infraestructura, como la célebre transposición del cauce del Río San Francisco, que encara el gobierno de Lula en el nordeste brasileño. Reclama, al mismo tiempo, la expropiación de latifundios improductivos y de propiedades de bancos extranjeros sobre tierras brasileñas.

El MST se opone abiertamente al empleo de agrotóxicos en los cultivos. Reclama la preservación de las selvas y bosques tropicales brasileños, amenazados por los incendios forestales que incentivan los hacendados e incluso empresas transnacionales con el objetivo de expandir la frontera agrícola. Condena, también, el trabajo esclavo en Brasil, una práctica denunciada y condenada hasta por organismos internacionales como el Banco Mundial.

Según el MST, su lucha ya es de toda la sociedad: "Es un proyecto que plantea un modelo económico diferente al que privilegia el capital financiero". Ayer, al finalizar ese congreso, los líderes del MST pidieron una entrevista con Lula, desde una cierta posición de fortaleza que les dio la masividad de ese encuentro.

Posibles preguntas para el análisis n° 4:

- ¿Qué relación tiene el contenido de la noticia con el tema que hemos estudiado?
- ¿Qué saben sobre el diario? ¿Cómo lo saben?
- ¿Cuál es el tema central de cada una de las noticias?
- ¿De qué manera se refieren a cada movimiento las noticias?
- ¿Cómo es el tratamiento que le da el diario a cada movimiento social? ¿Qué razones apoyan tu opinión?
- Transcribir aquellos párrafos que te llamen atención y aquellos que contrasten con las fuentes primarias analizadas en la clase anterior.

Cada grupo anotará sus respuestas y se realizará un debate con las posiciones de cada grupo. Ahora bien, la actividad no terminará en el aula sino que se le propondrá a los estudiantes la búsqueda de noticias de otros periódicos para realizar un comparación entre un medio y otro.

Así, trabajar con prensa en el aula posibilitará a no aceptar acríticamente las informaciones que se reciben, a realizar el esfuerzo intelectual de examinar aquello que se cuenta.

Semana 7: ¿Es posible la autonomía colectiva en nuestra región?

Tras analizar las protestas sociales en el espacio latinoamericano, se intentará trabajar las protestas y la noción de autonomía dentro de la misma ciudad de Neuquén. Para llevar a cabo dicho proyecto se analizará el movimiento de fábricas recuperadas a partir del caso Fasinpat. El análisis de imágenes, fuentes primarias y artículos periodísticos permitirán debatir la viabilidad de los proyectos autónomos en la región.

De esta manera, se pretende que los estudiantes puedan reconstruir el proceso histórico a partir de cada noticia, al mismo tiempo observar los cambios y permanencias.

La actividad comenzará con la proyección de un video musical en el que se muestran imágenes de la fábrica.



Fuente: https://www.youtube.com/watch?v=_CZvxqAHqIA

- ¿Conocen la fábrica Zanon? ¿Por qué motivos?
- ¿Por qué algunos se refieren a la fábrica como Zanon y otros como Fasinpat?
- ¿Qué les sugiere la idea de “control obrero” mencionado en la canción?
- ¿Qué aspectos les llama la atención del video observado? ¿Por qué?
- ¿Conocen a la banda? ¿Qué tipo de música realiza? ¿Conocen otro tema que hable sobre la problemática? ¿Cuáles?
- En tu ciudad, ¿conocen otros ejemplos de fábricas controladas por sus empleados? ¿Cuáles?

Los/las estudiantes compartirán sus opiniones con el resto del curso y tomarán nota de lo comentado por sus compañeros.

En un segundo momento, reconstruirán el proceso histórico del movimiento en la región a partir del análisis de noticias de los periódicos locales (Rio Negro y La mañana de Neuquén) y nacionales (Página 12 y Clarín).

Noticias

04-01-2010, | Neuquén | REGIONALES

Fasinpat: el 2009 fue "muy importante" para la gestión obrera

Me gusta Compartir Tweet 8+1



Alejandro López aseguró que después de la expropiación se abre una "nueva etapa".

Neuquén > "Este ha sido un año difícil pero muy importante para la gestión obrera. Después de ocho años de lucha logramos la expropiación definitiva de la fábrica Fasinpat, junto al pueblo. Solos, no lo hemos hecho. Hubo un aporte muy importante de la comunidad en general", reflexionó el ex secretario del Sindicato Ceramista, Alejandro López, como balance del 2009. Advertió que "con trabajo se puede salir adelante". Según dijo, no es poca cosa que la fábrica folle trabajo a 470 familias y sostenga una perspectiva de crecimiento. "Después de la expropiación, se abre una nueva etapa", agregó. Sobre esta base, señaló que van por la reactivación de la obra pública en la provincia, un reclamo que realizan a Gobierno.

"Neuquén tiene muchos recursos pero al mismo tiempo, grandes necesidades. Miles de familias no tienen vivienda, hay escuelas que se caen a pedazos y faltan centros de salud y hospitales. Por eso, apostamos a la obra pública", indicó. Porque además, entendió que su reapertura permitirá que la fábrica mejore su horizonte productivo en adelante.

"Exigimos al gobierno provincial que reactive la obra pública y compre el material acá. De esa manera se generarán nuevos puestos de trabajo, circunstancia que permitirá superar la crisis que se vive. Trabajamos en función de eso y de poder renovar la tecnología", expresó.

Para López, la maquinaria que posee Fasinpat (ex Zanon) no es obsoleta, pero ya acumula varios años. Por eso, la incorporación de nueva tecnología, según advirtió, haría posible incrementar la producción, bajar los altos costos que se manejan y generar más puestos de trabajo.

Actualmente, la fábrica bajo gestión obrera produce cerca de 300 mil metros cuadrados de cerámicos al mes. Y la calidad, según sostuvo López, supera el 80 por ciento, ventaja competitiva que los distingue en el mercado. Pese a la crisis económica internacional, evaluó que pudieron colocar la producción no sólo en Neuquén sino en destinos como Córdoba, Buenos Aires, Rosario, el sur del país e incluso la zona del Litoral.

Recurso humano

No obstante, dijo que Zanon tiene una capacidad humana y tecnológica para superar con creces estos niveles de producción. "Esta fábrica llegó a producir un millón de metros cuadrados mensuales", recordó. De ahí la necesidad de dar impulso a la obra pública. Eso es lo que reclaman, no sólo para mejorar la perspectiva económica y laboral de la ex Zanon.

De esta manera, consideró que "la fábrica podría seguir estando al servicio de la comunidad con donaciones a vecinos que viven en la tomas, a las escuelas y hospitales. Esta es nuestra columna vertebral y lo que ha hecho posible que la lucha reciba tanto apoyo".

ite-para-la-question-....

Fuente: <http://www.lmneuquen.com.ar/>

lmneuquen.com.ar T: 33 °C H: 28 %

Lunes 23.02.2015 - 17:35

Inicio | Todas las Noticias | Policiales | Neuquén | Secciones | Opinión

Noticias

13-04-2010, | Neuquén | TODAS LAS NOTICIAS

Grave situación financiera de la cerámica Fasinpat

La principal cooperativa de la provincia se encuentra en un momento crítico debido a la merma de las ventas y el atraso tecnológico. La mitad de la fábrica se encuentra parada y la planta de empleados está sobredimensionada.

Me gusta Compartir Tweet 8+1



Neuquén... La emblemática cooperativa Fasinpat (ex Zanon) se encuentra en crisis económica y se cierne sobre ella la amenaza de un cierre debido a la imposibilidad de afrontar las deudas de funcionamiento y el acceso al mercado de créditos.

Según el balance aprobado en asamblea el 29 de marzo pasado, la Fábrica sin Patronos (Fasinpat), cerró su ejercicio 2009 con un pasivo superior a los 4 millones de pesos.

El presidente saliente de la cooperativa, Juan Francisco Morillas confirmó a La Mañana que la situación es crítica y que tienen sus esperanzas cifradas en que concluya la operación de expropiación aprobada en la legislatura el año pasado para poder acceder a líneas de financiamiento.

Además, esperan que el gobernador Jorge Sapag los reciba para iniciar los trámites de un préstamo estatal cercano a los 2 millones de pesos, que según estimó Morillo, es el monto que necesitan para poder volver a los niveles de producción de hace dos años. Fasinpat dejó de producir 10 millones de metros de cerámicos en el año 2009.

En 2008 alcanzaron los 380 mil metros mensuales, mientras que el año pasado apenas lograron alcanzar los 200 mil metros. "En este momento tenemos 5 hornos en funcionamiento, uno de ellos de porcelanatos, y necesitamos dinero para poner a trabajar a los otros que están apagados y comprar 'puestos'" dijo Morillas.

"Con la crisis financiera internacional se redujo el mercado para nuestros productos", explicó el presidente saliente, y reveló que las ventas de FASINPAT disminuyeron un 40 por ciento, incluyendo el cierre del mercado chileno.

El 29 de marzo, la asamblea ordinaria de la cooperativa logró disminuir la deuda del año 2009 al imputar en el balance los excedentes de 2008, una suma aproximada a los 2,3 millones de pesos. No obstante, la continuidad de FASINPAT está en riesgo según admite Morillo, quien sostiene que de no conseguir financiamiento volverán a tomar la calle como hicieron durante la ocupación de Zanon.

Algunos por la autonomía, otros con la estatización

En la segunda semana de empresas acusadas de detener los dos circuitos más importantes entre los que trabajan los obreros, cooperativas o estatización con control estatal.

Más de 600 personas participaron ayer del Segundo Encuentro Nacional de Empresas Cooperativas para discutir las experiencias de los últimos años en la práctica de las cooperativas y el rol de ellas en el desarrollo del país. La reunión se realizó en el marco de la celebración del Día del Cooperativista.

De las 1200 empresas presentes durante los últimos meses, hoy alrededor de 600 se encuentran bajo algún tipo de gestión estatal, que es un indicador de la vitalidad del cooperativismo en el país. Zanon fue el ejemplo de las empresas que se estatizaron.

El encuentro comenzó a las 11 de la mañana en Buenos Aires, una de las más importantes ciudades industriales del mundo. Allí se reunieron representantes de la empresa Zanon, de la industria ceramista y de la cooperativa de trabajo Fasinat. Los delegados de las distintas empresas presentaron las experiencias de sus respectivos países.

En el encuentro participaron representantes de Zanon, de la Círculo de Córdoba, los metalúrgicos de Renault de Uruguay, el Duesenberg de Chile y la Círculo de Rosario, los de Cerros de la Plata, de las de Río Negro y Fundación Círculo, entre otros. También participaron representantes de la cooperativa de trabajo Fasinat, de la industria ceramista y de la cooperativa de trabajo Fasinat.

Entre los temas que se abordaron en el encuentro se destacó la experiencia de Zanon, que fue estatizada por el gobierno argentino en 2001. Desde entonces, la empresa ha experimentado un proceso de transformación que incluye la creación de una cooperativa de trabajo y la estatización de la planta industrial.

El encuentro finalizó con un almuerzo y la entrega de diplomas a los participantes. El evento fue organizado por el Instituto de Estudios Económicos y Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba.

El encuentro finalizó con un almuerzo y la entrega de diplomas a los participantes. El evento fue organizado por el Instituto de Estudios Económicos y Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba.

El encuentro finalizó con un almuerzo y la entrega de diplomas a los participantes. El evento fue organizado por el Instituto de Estudios Económicos y Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba.

El encuentro finalizó con un almuerzo y la entrega de diplomas a los participantes. El evento fue organizado por el Instituto de Estudios Económicos y Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba.

El encuentro finalizó con un almuerzo y la entrega de diplomas a los participantes. El evento fue organizado por el Instituto de Estudios Económicos y Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba.

El encuentro finalizó con un almuerzo y la entrega de diplomas a los participantes. El evento fue organizado por el Instituto de Estudios Económicos y Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba.

El encuentro finalizó con un almuerzo y la entrega de diplomas a los participantes. El evento fue organizado por el Instituto de Estudios Económicos y Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba.

El encuentro finalizó con un almuerzo y la entrega de diplomas a los participantes. El evento fue organizado por el Instituto de Estudios Económicos y Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba.

El encuentro finalizó con un almuerzo y la entrega de diplomas a los participantes. El evento fue organizado por el Instituto de Estudios Económicos y Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba.

El encuentro finalizó con un almuerzo y la entrega de diplomas a los participantes. El evento fue organizado por el Instituto de Estudios Económicos y Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba.

El encuentro finalizó con un almuerzo y la entrega de diplomas a los participantes. El evento fue organizado por el Instituto de Estudios Económicos y Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba.

El encuentro finalizó con un almuerzo y la entrega de diplomas a los participantes. El evento fue organizado por el Instituto de Estudios Económicos y Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba.

El encuentro finalizó con un almuerzo y la entrega de diplomas a los participantes. El evento fue organizado por el Instituto de Estudios Económicos y Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba.

El encuentro finalizó con un almuerzo y la entrega de diplomas a los participantes. El evento fue organizado por el Instituto de Estudios Económicos y Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba.

El encuentro finalizó con un almuerzo y la entrega de diplomas a los participantes. El evento fue organizado por el Instituto de Estudios Económicos y Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba.

El encuentro finalizó con un almuerzo y la entrega de diplomas a los participantes. El evento fue organizado por el Instituto de Estudios Económicos y Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba.

El encuentro finalizó con un almuerzo y la entrega de diplomas a los participantes. El evento fue organizado por el Instituto de Estudios Económicos y Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba.

El encuentro finalizó con un almuerzo y la entrega de diplomas a los participantes. El evento fue organizado por el Instituto de Estudios Económicos y Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba.

El encuentro finalizó con un almuerzo y la entrega de diplomas a los participantes. El evento fue organizado por el Instituto de Estudios Económicos y Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba.

El encuentro finalizó con un almuerzo y la entrega de diplomas a los participantes. El evento fue organizado por el Instituto de Estudios Económicos y Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba.

El encuentro finalizó con un almuerzo y la entrega de diplomas a los participantes. El evento fue organizado por el Instituto de Estudios Económicos y Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba.

El encuentro finalizó con un almuerzo y la entrega de diplomas a los participantes. El evento fue organizado por el Instituto de Estudios Económicos y Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba.

El encuentro finalizó con un almuerzo y la entrega de diplomas a los participantes. El evento fue organizado por el Instituto de Estudios Económicos y Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba.



La estatización de la planta de la fábrica Zanon en Córdoba.



www.pagina12.com.ar/

ENCUESTA SOBRE LA SITUACIÓN DE LAS EMPRESAS EN EL PAÍS

ENCUESTA SOBRE LA SITUACIÓN DE LAS EMPRESAS EN EL PAÍS

ENCUESTA SOBRE LA SITUACIÓN DE LAS EMPRESAS EN EL PAÍS

ENCUESTA SOBRE LA SITUACIÓN DE LAS EMPRESAS EN EL PAÍS

ENCUESTA SOBRE LA SITUACIÓN DE LAS EMPRESAS EN EL PAÍS

ENCUESTA SOBRE LA SITUACIÓN DE LAS EMPRESAS EN EL PAÍS

ENCUESTA SOBRE LA SITUACIÓN DE LAS EMPRESAS EN EL PAÍS

ENCUESTA SOBRE LA SITUACIÓN DE LAS EMPRESAS EN EL PAÍS

ENCUESTA SOBRE LA SITUACIÓN DE LAS EMPRESAS EN EL PAÍS

ENCUESTA SOBRE LA SITUACIÓN DE LAS EMPRESAS EN EL PAÍS

ENCUESTA SOBRE LA SITUACIÓN DE LAS EMPRESAS EN EL PAÍS

ENCUESTA SOBRE LA SITUACIÓN DE LAS EMPRESAS EN EL PAÍS

ENCUESTA SOBRE LA SITUACIÓN DE LAS EMPRESAS EN EL PAÍS

ENCUESTA SOBRE LA SITUACIÓN DE LAS EMPRESAS EN EL PAÍS

ENCUESTA SOBRE LA SITUACIÓN DE LAS EMPRESAS EN EL PAÍS

ENCUESTA SOBRE LA SITUACIÓN DE LAS EMPRESAS EN EL PAÍS

ENCUESTA SOBRE LA SITUACIÓN DE LAS EMPRESAS EN EL PAÍS

ENCUESTA SOBRE LA SITUACIÓN DE LAS EMPRESAS EN EL PAÍS

ENCUESTA SOBRE LA SITUACIÓN DE LAS EMPRESAS EN EL PAÍS

ENCUESTA SOBRE LA SITUACIÓN DE LAS EMPRESAS EN EL PAÍS

ENCUESTA SOBRE LA SITUACIÓN DE LAS EMPRESAS EN EL PAÍS

ENCUESTA SOBRE LA SITUACIÓN DE LAS EMPRESAS EN EL PAÍS

ENCUESTA SOBRE LA SITUACIÓN DE LAS EMPRESAS EN EL PAÍS

ENCUESTA SOBRE LA SITUACIÓN DE LAS EMPRESAS EN EL PAÍS

Fuente: <http://www.pagina12.com.ar/>

Neuquén: cierre fabril con incidentes

Los 380 despedidos por el cierre de la fábrica de cerámicas Zanon provocaron horas de tensión en la ciudad de Neuquén. Desde la mañana del viernes, los obreros despedidos se dirigieron a la Casa de Gobierno provincial y allí decidieron quemar los 380 telegramas que habían recibido el día anterior. Encendieron cubiertas y entonaron cánticos en abierta oposición al cierre de la fábrica.

Desde que llegaron al lugar, la policía custodió desde unos 100 metros todo lo que sucedía. Al mediodía, los estatales decidieron apoyar a los ceramistas y comenzaron a llegar en una gruesa columna hasta la gobernación. Allí empezó el enfrentamiento de la policía provincial con los manifestantes, que dejó un saldo de nueve heridos y dieciséis detenidos.

Mientras los manifestantes lanzaban piedras y pedruzcos de mosaicos contra la policía, ésta respondió con balas de goma y gases lacrimógenos. De las nueve heridas, siete eran manifestantes y el resto agentes policiales. Todos los detenidos fueron liberados por la tarde. Luego de que 2.500 personas reclamaron su liberación.

Esta mañana había sido conocido por los medios el día anterior en contra de la implementación de las Lecop en la provincia, para que no sean usadas en los sueldos. El gobernador Jorge Sobczak (del Movimiento Popular Neuquino) firmó un acuerdo con la Nación para recibir esas letras pero hasta ahora no consiguió el acuerdo de la Legislatura provincial.

La empresa Zanon, que llegó a ser un gigante de la industria de revestimientos cerámicos, terminó de dar un golpe financiero al jueves con una deuda global de unos 75 millones de pesos. Además, parte de su maquinaria quedó embargada por la provincia de Neuquén.

Mientras los operarios despedidos aseguran que es una maniobra de los empresarios, la Justicia provincial ya emitió dos fallos. En ellos se declara el "lock out" patronal, y se ordena a la empresa pagar los sueldos y reanudar la producción.

Zanon llegó a la provincia de Neuquén de la mano de los hombres del proceso militar, y durante la gestión de Alfredo Martínez de Hoz. La empresa llegó a manejar el 52 por ciento del mercado nacional de cerámicos y era la empresa del ramo que más vendía al exterior.

Por otra parte, la ciudad de Córdoba también fue escenario de protestas sociales. El viernes, unos 5.000 empleados estatales marcharon en rechazo al ajuste del gobernador José Manuel de la Sota sobre ese sector. No hubo incidentes.

La administración cordobesa quiere reducir su presupuesto en 300 millones de pesos para el año que viene, y planea jubilar de forma anticipada a unos 13.000 trabajadores y docentes, eliminar 1.500 contratos y reducir los ministros de los ocho actuales a sólo cuatro.

Fuente: <http://edant.clarin.com/>

RIO NEGRO online* Buscar... FAVORITOS REGISTRARSE

Miércoles 12 de Agosto de 2009 LEA EDICIÓN IMPRESA > RIO NEGRO

Zanon: horas decisivas

Nos acercamos a horas decisivas para la resolución del conflicto de la cerámica Zanon. En estos momentos, una ley provincial puede definir la expropiación por utilidad pública de una planta industrial de considerable magnitud, para ser cedida a la cooperativa de trabajo Fasinat.

Advertimos que el conflicto se desencadenó hacia finales del 2001, cuando la empresa Zanon se presentó en concurso de acreedores, evidenciando además un atraso general en sus obligaciones salariales y un duro conflicto gremial. La Justicia neuquina determinó la suspensión ofensiva de la actividad de Zanon SA (lockout), y el embargo de mercaderías para asegurar el cobro de sueldos adeudados. A partir de allí se aceleró la toma y gestión obrera de la fábrica por parte de un sector importante de sus operarios, aunque otros no identificados con la metodología de acción no se integraron al proyecto.

Decenas de empresas insolventes del país a partir del 2001 continuaron sus actividades por gestión de sus trabajadores, sea porque adquirieron en el proceso de quiebra la empresa o por leyes especiales de expropiación. Zanon SA, a través de sus accionistas, atravesó el concurso de acreedores sin arribar a un acuerdo con ellos y luego quebró. Durante esas etapas la empresa tomada por sus trabajadores continuó operando como cooperativa Fasinat, desvinculando una

Nos acercamos a horas decisivas para la resolución del conflicto de la cerámica Zanon. En estos momentos, una ley provincial puede definir la expropiación por utilidad pública de una planta industrial de considerable magnitud, para ser cedida a la cooperativa de trabajo Fasinat.

Advertimos que el conflicto se desencadenó hacia finales del 2001, cuando la empresa Zanon se presentó en concurso de acreedores, evidenciando además un atraso general en sus obligaciones salariales y un duro conflicto gremial. La Justicia neuquina determinó la suspensión ofensiva de la actividad de Zanon SA (lockout), y el embargo de mercaderías para asegurar el cobro de sueldos adeudados. A partir de allí se aceleró la toma y gestión obrera de la fábrica por parte de un sector importante de sus operarios, aunque otros no identificados con la metodología de acción no se integraron al proyecto.

Decenas de empresas insolventes del país a partir del 2001 continuaron sus actividades por gestión de sus trabajadores, sea porque adquirieron en el proceso de quiebra la empresa o por leyes especiales de expropiación. Zanon SA, a través de sus accionistas, atravesó el concurso de acreedores sin arribar a un acuerdo con ellos y luego quebró. Durante esas etapas la empresa tomada por sus trabajadores continuó operando como cooperativa Fasinat, desvinculando una

Nos acercamos a horas decisivas para la resolución del conflicto de la cerámica Zanon. En estos momentos, una ley provincial puede definir la expropiación por utilidad pública de una planta industrial de considerable magnitud, para ser cedida a la cooperativa de trabajo Fasinat.

Advertimos que el conflicto se desencadenó hacia finales del 2001, cuando la empresa Zanon se presentó en concurso de acreedores, evidenciando además un atraso general en sus obligaciones salariales y un duro conflicto gremial. La Justicia neuquina determinó la suspensión ofensiva de la actividad de Zanon SA (lockout), y el embargo de mercaderías para asegurar el cobro de sueldos adeudados. A partir de allí se aceleró la toma y gestión obrera de la fábrica por parte de un sector importante de sus operarios, aunque otros no identificados con la metodología de acción no se integraron al proyecto.

Decenas de empresas insolventes del país a partir del 2001 continuaron sus actividades por gestión de sus trabajadores, sea porque adquirieron en el proceso de quiebra la empresa o por leyes especiales de expropiación. Zanon SA, a través de sus accionistas, atravesó el concurso de acreedores sin arribar a un acuerdo con ellos y luego quebró. Durante esas etapas la empresa tomada por sus trabajadores continuó operando como cooperativa Fasinat, desvinculando una

Nos acercamos a horas decisivas para la resolución del conflicto de la cerámica Zanon. En estos momentos, una ley provincial puede definir la expropiación por utilidad pública de una planta industrial de considerable magnitud, para ser cedida a la cooperativa de trabajo Fasinat.

Advertimos que el conflicto se desencadenó hacia finales del 2001, cuando la empresa Zanon se presentó en concurso de acreedores, evidenciando además un atraso general en sus obligaciones salariales y un duro conflicto gremial. La Justicia neuquina determinó la suspensión ofensiva de la actividad de Zanon SA (lockout), y el embargo de mercaderías para asegurar el cobro de sueldos adeudados. A partir de allí se aceleró la toma y gestión obrera de la fábrica por parte de un sector importante de sus operarios, aunque otros no identificados con la metodología de acción no se integraron al proyecto.

Decenas de empresas insolventes del país a partir del 2001 continuaron sus actividades por gestión de sus trabajadores, sea porque adquirieron en el proceso de quiebra la empresa o por leyes especiales de expropiación. Zanon SA, a través de sus accionistas, atravesó el concurso de acreedores sin arribar a un acuerdo con ellos y luego quebró. Durante esas etapas la empresa tomada por sus trabajadores continuó operando como cooperativa Fasinat, desvinculando una

Nos acercamos a horas decisivas para la resolución del conflicto de la cerámica Zanon. En estos momentos, una ley provincial puede definir la expropiación por utilidad pública de una planta industrial de considerable magnitud, para ser cedida a la cooperativa de trabajo Fasinat.

Advertimos que el conflicto se desencadenó hacia finales del 2001, cuando la empresa Zanon se presentó en concurso de acreedores, evidenciando además un atraso general en sus obligaciones salariales y un duro conflicto gremial. La Justicia neuquina determinó la suspensión ofensiva de la actividad de Zanon SA (lockout), y el embargo de mercaderías para asegurar el cobro de sueldos adeudados. A partir de allí se aceleró la toma y gestión obrera de la fábrica por parte de un sector importante de sus operarios, aunque otros no identificados con la metodología de acción no se integraron al proyecto.

Decenas de empresas insolventes del país a partir del 2001 continuaron sus actividades por gestión de sus trabajadores, sea porque adquirieron en el proceso de quiebra la empresa o por leyes especiales de expropiación. Zanon SA, a través de sus accionistas, atravesó el concurso de acreedores sin arribar a un acuerdo con ellos y luego quebró. Durante esas etapas la empresa tomada por sus trabajadores continuó operando como cooperativa Fasinat, desvinculando una

Nos acercamos a horas decisivas para la resolución del conflicto de la cerámica Zanon. En estos momentos, una ley provincial puede definir la expropiación por utilidad pública de una planta industrial de considerable magnitud, para ser cedida a la cooperativa de trabajo Fasinat.

Fuente: <http://www1.rionegro.com.ar/>

RIO NEGRO EN LA PATAGONIA DESDE 1912

EDICIÓN IMPRESA PAG. 10 > REGIONALES

ZANON CONTINUARÁ GESTIONADA POR LOS OBREROS HASTA EL 2009

Barreiro, juez de la quiebra de la empresa que levantó la cerámica, extendió por tres años la concesión de las instalaciones a la cooperativa de trabajo Fasinat. El canon que pagan a la Justicia pasará a ser de 50.000 pesos. Insisten con la expropiación.

NEUQUEN (AN) - A 10 días de que expirara la actual concesión, los obreros de la ex cerámica Zanon obtuvieron permiso de la Justicia para permanecer al frente del complejo industrial por tres años más.

La resolución del juez de la quiebra de la empresa, Rafael Barreiro, fue oficializada ayer por el secretario general del sindicato ceramista, Alejandro López, quien advirtió que ahora los diputados provinciales y nacionales tendrán tiempo para tratar el proyecto de expropiación presentado por la cooperativa Fasinat, conducida por los propios obreros.

"Es una salida intermedia que surgió ante la falta de respuesta de los legisladores, nos vemos obligados a aceptar la prórroga de la concesión", afirmó López, en un contacto con "Río Negro".



Los conductores del sindicato de los ceramistas, junto a organizaciones sociales, hicieron un acto para anunciar la novedad.

CLICK PARA AMPLIAR

Cada grupo deberá leer una noticia que le asignará el profesor, y se les solicitará que construyan un cuadro como el siguiente:

Título de la noticia.	Año	Diario	Problema abordado.	Actores sociales que participan.	Postura del gobierno provincial, municipal.
Ejemplo: Fasinpat: el 2009 fue "muy importante" para la gestión obrera					

La clase terminará con la exposición oral de un vocero del grupo sobre lo trabajado y se les podría solicitar que anoten en una línea del tiempo el hecho descripto.

Como actividad extraescolar, los/las estudiantes deberán averiguar en diferentes fuentes (internet, periódicos, textos) sobre la existencia de otras fábricas autogestionadas en la Ciudad de Neuquén. De esta manera, indagarán sobre la base de una serie de preguntas: ¿cuáles son las fábricas?, ¿a qué se dedican?, ¿cuál fue el motivo que derivó en la decisión de autogestionarse?, ¿cómo organizan su actividad?, entre otras.

Semana 8: Repensando la autonomía a la luz de la experiencia ¿Es posible una organización alternativa al sistema capitalista?

Para finalizar se trabajará en base a la argumentación y debate sobre las protestas y lo proyectos autonómicos en la región.

Primer momento

En primer lugar, se trabajará sobre sobre la imagen presentada al comienzo de la secuencia en la que se evidenciaban los distintos actores partícipes de los movimientos sociales. En esta actividad se intentará trabajar la empatía histórica y se le pedirá a los/las estudiantes que propongan lo que pensaba cada uno de los personajes o lo que los motivaba a plantear la resistencia al sistema en ese momento. Luego, volverán sobre las distintas síntesis realizadas después de cada nivel de organización y compararán los motivos de reclamos y los espacios donde llevaron a cabo cada una de las protestas.

Segundo momento

En segundo lugar, se trabajará el futuro posible de los procesos autonómicos en Latinoamérica a partir de la pregunta, ¿Cómo se imaginan el futuro de los movimientos autonómicos en Latinoamérica? Los/las estudiantes deberán escribir en un cuadro los futuros posibles, probables y deseables sobre el problema abordado:

Futuros	Probable	Posible	Deseable
<u>Por ejemplo:</u> <u>Autonomía</u> <u>zapatista.</u>			

La clase terminará con un plenario en el que el grupo deberá compartir sus reflexiones y comparar sus respuestas con las elaboradas por sus compañeros/as.

Semana 9:

Para finalizar el trabajo los/las estudiantes leerán un artículo de diario en el que se realiza un balance sobre los ciclos de los movimientos sociales en Latinoamérica⁵ y compararán la visión del autor con las respectivas opiniones surgidas de los futuros deseables y probables.

⁵ Raúl Zibechi, Diario Página 12. “Los Ciclos de los movimientos sociales”
<http://www.pagina12.com.ar/diario/elmundo/4-119473-2009-02-04.html>

Los ciclos de los movimientos sociales

Por Raúl Zibechi *

Los foros sociales mundiales, regionales y nacionales nacieron en un periodo de ascenso de las luchas sociales contra la primera fase del modelo neoliberal, como forma de establecer relaciones no jerárquicas ni centralizadas entre los más diversos movimientos del mundo. En buena medida sus éxitos se debieron a que, a diferencia de los movimientos antisistémicos del período anterior, no reprodujeron algunos de sus errores y afirmaron su autonomía de los partidos de izquierda y de los gobiernos progresistas, aunque mantengan fluidas relaciones con ellos.

Naturalmente, luego del ascenso vino el declive de la actividad pública de los movimientos, que se enfrentaron con escenarios políticos mucho más complejos en los que no siempre acertaron a ubicarse. En poco tiempo dejaron de ocupar, como en la década anterior, un lugar central en el tablero político. La llegada a los gobiernos de una camada de fuerzas y presidentes progresistas y de izquierda, gracias a la oleada de movilizaciones y resistencias que deslegitimaron el modelo neoliberal, contribuyó a desplazarlos del lugar que habían jugado en los '90. Como se señaló repetidamente en el reciente Foro Social Mundial en Belém, el papel de los movimientos fue y seguirá siendo relevante desde el punto de vista del cambio social, pese a que una buena parte de ellos hayan sido cooptados. Sin embargo, sería poco responsable culpar de ello sólo a una de las partes, ya que en el seno de los movimientos las tendencias a la subordinación han desplazado, en no pocos casos, las tendencias a la autonomía. Este debería ser uno de los ejes de los debates en el período actual.

El problema mayor que atraviesa el continente está, sin embargo, en otro lugar. Sería demasiado simplista asegurar que el neoliberalismo es cosa del pasado por el solo hecho de que el aparato estatal sea gestionado por fuerzas que enarbolan un discurso antineoliberal. El modelo inspirado en el Consenso de Washington, pese a la profunda crisis en curso y a la erosión de su credibilidad, está lejos de haber desaparecido. Luego de una primera fase anclada en las privatizaciones, la apertura de las economías y un conjunto de desregulaciones que redundaron en un debilitamiento del Estado, fue creciendo hasta hacerse hegemónica una segunda fase basada en la minería a cielo abierto, los monocultivos de soja y caña de azúcar para biocombustibles y el complejo forestación-celulosa.

Este tipo de emprendimientos muestra la hegemonía del capital financiero en el control de los recursos y bienes comunes, de tal magnitud que están rediseñando de arriba abajo las economías sudamericanas. Mientras la primera fase del modelo fue pilotada por gobiernos conservadores como los

Fuente: Raúl Zibechi, Diario Página 12. "Los Ciclos de los movimientos sociales" en: <http://www.pagina12.com.ar/diario/elmundo/4-119473-2009-02-04.html>

Luego de las nueve semanas de clases, se volverá sobre el cuadro de conceptos construido y se reconstruirá en conjunto con los/las estudiantes el proceso llevado a cabo. Se tendrá en cuenta la reflexión conceptual y el desarrollo histórico de cada uno de los casos analizados. Es importante, trabajar en conjunto con los/las estudiantes ya que posibilitará reconocer los recorrido que cada sujeto fue haciendo sobre el tema.

Por último, los/las estudiantes podrían elaborar un trabajo de cierre dentro de las siguientes alternativas:

- una secuencia de imágenes que reconstruya el proceso histórico de uno de los casos abordados en la secuencia.
- un video en el que se pueda reflejar los procesos estudiados.

- escribir una noticia sobre los movimientos sociales o sobre el ciclo de los movimientos sociales.
- Realizar un mural grupal pensando en la noción de autonomía colectiva.
- Diseñar y construir las preguntas para una futura entrevista en la visita a la fábrica Fasinpat.
- Realizar una visita a Fasinpat con el fin de observar y conocer las formas de organización, realizar una entrevista y a partir de ello realizar un video para proyectar en el colegio.

Asimismo, se intentará que los estudiantes puedan compartir sus trabajos con el resto de las divisiones, ya sea en la “Feria Expresarte”⁶ organizada por el colegio u organizar un plenario en el que participen otros cursos de las distintas modalidades que existen en el colegio.

⁶La Feria expresarte es una muestra realizada en el Colegio Don Bosco a fin de año con el fin de presentar los diferentes trabajos realizados en los talleres dictados por el colegio.

5. Bibliografía

- Aisenberg, B. (2011). "Aprendizaje de hechos y 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.
- Aisenberg, B (2008): "Una aproximación a la relación entre la lectura y el aprendizaje de la historia". En Miguel A. Jara (comp.) (2008): *Enseñanza de la Historia. Debates y propuestas*. Universidad Nacional del Comahue. pp. 17-25.
- Aisenberg, B. (2000): "Los conocimientos previos en situaciones de enseñanza de las Ciencias Sociales. "En J. A Castorina y A. M Lenzi (comps.) (2000): *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*. Barcelona: Gedisa,
- Amézola,G.(2008). *Esquizohistoria: la historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*. Buenos Aires: Zorzal.
- Anderson, P. (2004). "El papel de las ideas en la construcción de alternativas"; En: BORÓN, Atilio; (Comp.); *Nueva hegemonía Mundial*, Buenos Aires, CLACSO.
- Anguera, C, Santisteban, S. (2012). "El concepto de futuro en la enseñanza de las Ciencias Sociales y su influencia en la participación democrática" De Alba, N.; García, F.; Santisteban, A. (eds.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Sevilla: Díada. Vol. I. 391-400.
- Aninno, A. (1994) "Ampliar la Nación" en Castro Leiva y F. X. Guerra (comp.), *De los imperios a las naciones: Iberoamérica*. Zaragoza: Ibercaja.
- Ansaldi, W. (2006). *La democracia en América Latina, un barco a la deriva*, Buenos Aires: FCE, pp. 53- 121.
- Barco, S. (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 de CLACSO.
- Bauer, F. (2007), *Aportes para decolonizar el saber eurocentrista*. Córdoba: La cañada.

- Benejam, P. (1997). "La selección y secuenciación de los contenidos escolares". Benejam, P. y Pagès, J., *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE-UB/Horsori, 71-95.
- Bixio, C. (2003), *Como planificar y evaluar en el aula. Propuestas y ejemplos*. Rosario: Editorial Homo Sapiens, pp. 87 a 114).
- Borón, A. (2004) "Pensamiento único y resignación política: los límites de una falsa coartada". En: BORÓN Atilio y otros (comp.). *Tiempos violentos*; Buenos Aires: Clacso.
- Canals Cabau, R. (2012). "El debate como estrategia didáctica para educar en la participación ciudadana". De Alba, N.; García, F.; Santisteban, A. (eds.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Sevilla: Díada. Vol. I. 245-254.
- Canals Cabau, R.(2013). "Las noticias de actualidad: un recurso para desarrollar la competencia social y ciudadana en el alumnado de secundaria" En: Díaz Matarranz J.J; Santisteban, A.; Cascajero Garcés, A. (Ed.) *Medios de comunicación pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social*. España: Universidad de Alcalá.
- Cermeño, E; Miralles Martínez, P; Ortuño Molina, J. (2013) "El uso crítico de los medios de comunicación en el aula de ciencias sociales". En: Díaz Matarranz J.J; Santisteban, A.; Cascajero Garcés, A. (Ed.) *Medios de comunicación pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social*. España: Universidad de Alcalá.
- Cuesta Fernández,R. (1998). *Clio en las aulas. La enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.
- De La Peña, G. (1997), "Las movilizaciones rurales en América Latina desde 1920", en Bethell, Leslie (ed.), *Historia de América Latina*, vol. 12, Barcelona: Critica-Grijalbo.
- Dinerstein, A. (comp.).(2013). *Movimientos Sociales y autonomía colectiva. La política de la esperanza en América Latina*. Bs. As: Capital Intelectual.
- Edelstein, G. (2011).*Formar y formarse en enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. (1996). "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo, en AA.VV. Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós.

- Ertola, F. (2008). "Propuesta de Enseñanza III: Protesta y nuevos movimientos sociales en la Patagonia de los '90". En: Jara, M. (comp) *Enseñanza de la Historia. Debates y Propuestas*. Neuquén: Educo.
- Ertola, F. (2007) "La enseñanza de lo reciente/presente. Algunas reflexiones, interrogantes y propuestas" En *Revista Reseñas de la enseñanza de la Historia* - Apehun, septiembre.
- Facal, R. (2011) "Conflictos sociales candentes en el aula" en Pagés, J.; Santisteban, A. *Les questions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Documents 97. Universidad autónoma de Barcelona.
- Favaro, O; Iuorno, G. (2013). "Encantos y desencantos en la Historia reciente de Argentina, 1989-2013". En: FAVARO, O; IUORNO, G, (ed.). *La Trama al revés en años de cambio*. Gral. Roca: Publifadecs, UNCo.
- Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires: Aique.
- Fernández, S.(Comp.) (2001). *Lugares para la historia. Espacio, historia regional e historia local en los estudios contemporáneos*. Rosario: UNR Editora.
- Funes, G. (2008). "La Historia Reciente y la Enseñanza". En: Jara, M. (comp) *Enseñanza de la Historia. Debates y Propuestas*. Neuquén: Educo.
- Funes, G. (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, G; Aguiar, L. (2011) "Prácticas compartidas: la enseñanza de la historia". En: Soria, M; Bellavilla, E; Anquín, A. *Prácticas docentes compartidas. Miradas, experiencias y narrativas*. Universidad Nacional de Salta.
- Garay, L (1996) "La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones", En: Butelmán, I. (comp.), *Pensando las instituciones*, Bs. As: Paidós.
- García Lineras, Á. (2008) *La potencia plebeya. Acción colectiva e identidades indígenas, obreras y populares en Bolivia*. Buenos Aires: Prometeo, pp. 269-329.
- Giordan, A. (1989). Representaciones sobre la utilización didáctica de las representaciones. En *Enseñanza de las Ciencias Sociales, N°1*. Barcelona.

- GUILLON, N (2006) "La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales en las aulas: el ejemplo francés" GOMEZ, E; NUÑEZ, P Formar para investigar, investigar para formar en Didáctica de las Ciencias Sociales. AUPDCS. Málaga
- Guillon, N. (2003) "Los fundamentos de una investigación sobre las finalidades cívicas y culturales del profesorado de Geografía e Historia. Objetivo de una etapa". En *Revista de Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Barcelona.
- Lander, E. (comp) (2003), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso.
- Pagés, J. (2005-2006). "La comparación en la enseñanza de la historia". En revista *Clío y Asociados. La Historia enseñada n° 9-10*. Rosario.
- Pagés, J; (2009). "El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía". *Reseñas de la enseñanza de la historia*, Apehun. N°7 Córdoba, Alejandría
- Pagés, J. (2011). "Reflexiones sobre algunos problemas teóricos y de método de la investigación en Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales", en revista *Reseñas de Enseñanza de la Historia*. Córdoba: Universitas, APEHUN. N°9, pp. 41-60.
- AA.VV. (2014). *Proyecto Educativo Pastoral Institucional*. Neuquén: Editorial Don Bosco.
- Perez, J. (2012). "La primavera árabe y su influencia en el mundo contemporáneo. Una propuesta de trabajo desde la didáctica de la historia". En: Alba, N.; García, F.; Santisteban, A. (eds.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Sevilla: Díada. Vol. I. 521-526.
- Mackinnon M y Petrone, M (Comp.). (1998). *Populismo y neopopulismo en América Latina. El problema de la Cienicienta*. Buenos Aires: Eudeba.
- MARTINIS, P., Educación, pobreza e igualdad: del "niño carente" al "sujeto de la educación", en: Martinis, P. y Redondo, P. (comp.) "Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas", Argentina, Del Estante, 2006, pp. 13-31.
- Raths, L ; Wasserman, S. (1971). *Como enseñar a pensar*. Buenos Aires: Paidós.
- Rossi, F. M. (2007) "Movimientos sociales", en Aznar, L., De Luca, M., Política. En: *Cuestiones y problemas*. Bs. As: Emecé,

- Santisteban, A. (2012). "La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica". De Alba, N.; García, F.; Santisteban, A. (eds.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Sevilla: Díada. Vol. II. 277-286.
- Santisteban, A. (2009). *Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana*, Aula de Innovación Educativa, 189, 12-15.
- Santisteban, A (2010) "La formación en competencias de pensamiento histórico". En revista: *Clio y Asociados. La Historia enseña*. N° 14. Rosario, pp. 35-56.
- Salvatore, R. (Comp.) (2005) *Culturas imperiales. Experiencias y representación en América, Asia y África*. Rosario: Beatriz Viterbo editora, p.p 11-54.
- Seoane, J; Taddei, E; Algranati, C. (2006). "Las nuevas configuraciones de los movimientos populares en América Latina". En: *Política y movimientos sociales en un mundo hegemónico. Lecciones desde África, Asia y América Latina*. Clacso Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/sursur/politica/PIIIcuno.pdf>.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Themines, J. (2006) "Investigación y formación del profesorado en Didáctica de la Geografía: posibilidades y posiciones de investigación sobre las prácticas de la enseñanza en Francia" En: Gomez, E; Nuñez, P. *Formar para investigar, investigar para formar en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Málaga: AUPDCS.
- Tiramonti, G. (2008). *Mutaciones en la articulación Estado – Sociedad. Algunas consideraciones para la construcción de una nueva agenda educativa*. En: PERAZZA, R. (comp.), "Pensar en lo público. Notas sobre la educación y el Estado", Buenos Aires: Aique, pp. 15-41.
- Weffort, F. "EL populismo en la política brasileña", en Mackinnon M y Petrone, M (Comp.). (1998). *Populismo y neopopulismo en América Latina. El problema de la Cenicienta*. Buenos Aires: Eudeba.
- Zibechi, R. (2003). "Los movimientos sociales latinoamericanos: tendencias y desafíos". En: OSAL :*Observatorio Social de América Latina. No. 9 (ene. 2003-)*. Buenos Aires : CLACSO, Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal9/zibechi.pdf>

Zibechi, R. (2009, 4 de febrero). Los ciclos de los movimientos sociales. Página 12. Recuperado de: <http://www.pagina12.com.ar/diario/elmundo/4-119473-2009-02-04.html>

Internet:

<http://explora.educ.ar/wp-content/uploads/2010/03/CSSOC08-Los-nuevos-Movimientos-Sociales.pdf>

www.pagina12.com.ar

www.google.com.ar/maps/@-7.0759705,-61.7819156,11235330m/data=!3m1!1e3

www.lmneuquen.com.ar/

www1.rionegro.com.ar/

www.clarin.com/

www.mst.org.br/

<http://palabra.ezln.org.mx/>

https://www.youtube.com/watch?v=cMW_pEnKaL4

5. Anexos

Anexo N°1: Propuesta anual

Colegio Don Bosco

Asignatura: Taller Integrador I (Ciencias Sociales)

Curso: 4 año.

División: Sociales y Humanas

Prof. Gerardo Añahual

Programa anual:

Presentación:

A la hora de abordar la planificación de la asignatura historia se considera a la enseñanza como una práctica constructiva-compleja. Así, se adhiere a la noción de construcción metodológica producida por Gloria Edelstein (1996) caracterizada como singular, particular, única, casuística y construida por el docente. De esta manera, la propuesta se realiza teniendo el diagnóstico realizado en cada curso, la institución y el contexto social en el que se produce.

En este caso, la planificación se lleva a cabo en el Colegio Don Bosco, una institución salesiana ubicada en el barrio Don Bosco II de la Ciudad de Neuquén. La propuesta se desarrollará con la división Cuarto sociales debido a que se desarrollará en conjunto con la asignatura geografía donde se problematiza el espacio latinoamericano. Se trabajará teniendo en cuenta las características del grupo surgidas luego del diagnóstico realizado a principio de año. En cuanto a los sujetos se trata de estudiantes de 16 y 17 años que cursaron la educación primaria en la misma institución de gestión privada y provienen de diferentes barrios de la Ciudad de Neuquén.

Teniendo en cuenta que la Historia de América Latina se ha acomodado a la realidad europea, organizándose en torno a los avatares de su historia se considera necesario revisar las periodizaciones y las categorías que se utilizan para pensar la realidad del continente americano. De esta manera, se propone la realizar un análisis no Eurocetrista e implementar una forma de analizar la realidad que reconozca la diversidad y la especificidad de cada territorio a la hora de implementar categorías teóricas. Como menciona Siede, “En la reflexión filosófica, en las ciencias sociales y en la pedagogía, la extrapolación de categorías acuñadas en otros contextos suele devenir en apreciaciones muy distorsionadas de nuestra realidad y, aún más grave, en políticas destempladas que les dan remedios a los que están sanos y les quitan el agua a los que tienen sed”. (Siede, 2007:107)

América Latina es la única región del mundo con una historia continua de trastornos revolucionarios y luchas políticas radicales que se extienden por algo más del último siglo. Para abordar la Historia Latinoamérica se debe tener presente esta sucesión de revueltas y revoluciones que han marcado la especificidad de su experiencia histórica. Así, se puede establecer una secuencia histórica donde se analizará la participación popular y los diferentes reclamos de los sectores populares.

De esta manera se plantearán cuatro fases en las que se analizará la inclusión, participación popular y los diferentes reclamos de los sectores populares. La periodización se inicia con la crisis del sistema oligárquico, continua con los gobiernos populistas, rastrea el origen de los movimientos sociales durante la transición democrática en la década de 1980 y culmina con las nuevas configuraciones de los movimientos populares a comienzo del siglo XXI.

El tema central son los movimientos sociales en América Latina por lo que el eje estará puesto en las luchas sociales iniciadas a comienzos del siglo XX considerando la dialéctica de la exclusión- inclusión para culminar con la idea de diversidad y autonomía colectiva que permitirán abordar a los movimientos sociales surgidos tras la “larga noche neoliberal”.

A la hora de analizar el siglo XX latinoamericano la categoría autonomía no solo nos permitirá analizar los movimientos rurales, urbanos e indígenas surgidos durante los procesos de reforma neoliberal sino también los diversos ciclos de protesta desplegados por los pueblos indígenas, la lucha campesina, la lucha obrera y los procesos de resistencia de los años 60 y 70. Pensar la autonomía como un estado que no se alcanza de forma definitiva sino que implica la búsqueda incesante y renovada de un horizonte que supere la injusticia y permita la emancipación colectiva permite mirar la lógica de las luchas sociales desde otro enfoque, especialmente desde la búsqueda de un nuevo horizonte.

Así, se podría pensar a las luchas sociales a partir de su expectativa a futuro en cada uno de los procesos y los límites y contradicciones que se dieron en cada instancia. Sin embargo, se debe tener presente que las demandas no son las mismas en el siglo XIX que en el siglo XX. Mientras que en el siglo XIX el reclamo se dirigía al ingreso dentro del Estado Nación, en el Siglo XX el conflicto no parece estar en el reconocimiento en igualdad de derecho a pesar de la diferencia.

Trabajar con contenidos cercanos a nuestros estudiantes permitirá y fomentará la reflexión y el debate ya que el pasado reciente contiene asuntos que generan conflicto y dan lugar a opiniones contrapuestas generando algún tipo de confrontación en la sociedad. Asimismo, su abordaje requiere la utilización de nuevas fuentes históricas (testimonios orales, prensa, portales de internet, redes sociales) que conllevan un recaudo mayor para su análisis y una revisión crítica.

Asimismo, al tomar como objeto de estudio los movimientos sociales en la historia reciente, se los abordará pensando en categorías que desde su enunciación pronostican un futuro deseable o probable o una proyección hacia un mundo mejor. De esta manera, incorporar el estudio de los futuros posibles nos permitirá explorar futuros alternativos, probables o deseables.

Propósitos:

- ✓ Analizar a escala regional las resistencias culturales, políticas y económicas frente a la aplicación de políticas neoliberales en Latinoamérica para que

los estudiantes comprendan los instrumentos del poder, las relaciones de fuerza y la resistencia de los grupos dominados.

- ✓ Realizar un estudio comparativo de los procesos históricos de América Latina para lograr la contrastación y la comprensión de los mecanismos de cambio y continuidades en tales periodos.
- ✓ Promover el pensamiento histórico para que los estudiantes puedan comprender los procesos históricos desde una postura crítica, teniendo en cuenta los diferentes actores y voces que participan en la realidad histórica latinoamericana.
- ✓ Comprender las relaciones sociales horizontales, igualitarias y solidarias que plantean los Movimientos sociales seleccionados, antagónicas con las formas capitalistas prevalecientes y con las que están en permanente tensión para visibilizar la existencia de diferentes formas de organización por fuera de la lógica del sistema capitalista.

Eje transversal:

El eje central de este programa estará constituido por el análisis de las “protestas sociales” en Latinoamérica durante la mitad del siglo XX y principios del XXI.

Eje 1: La crisis del sistema oligárquico ¿Ampliar la Nación? ¿Quiénes forman parte de ella?

El siglo XX en América Latina se inició con la transición y crítica al modelo de estado liberal consolidado en el siglo XIX: crisis del sistema oligárquico. Para ello se utilizará la idea de ampliar la nación (Aninno, 1994) para explicar el proceso que se inicia con el cuestionamiento a la Nación de carácter oligárquico. Esta crisis puso de manifiesto la radicalización de los sectores subalternos ya presentes en América, como el campesinado, y la emergencia de otros como las clases medias, fuerzas armadas y el Movimiento obrero.

Temas sugeridos:

Crisis del sistema oligárquico. “Ampliar la Nación”. Orden Liberal. Resistencias al orden Liberal. Estudio de casos: Zapata en el Estado de Morelos, Rumi Maki en Perú), Movimiento Indígena en Bolivia.

Eje 2: El populismo: ¿Movilización de masas? ¿Qué ocurre con la idea de inclusión- exclusión durante este período?

Luego de la Segunda Guerra Mundial en América Latina se produjo una oleada de democratización política y social y un proceso de modernización económica, con un claro crecimiento de la industria (bajo el modelo de sustitución de importaciones). Junto a este proceso de modernización se desarrollaron los gobiernos “populistas”. Durante este periodo, se produce una fuerte interpelación de las clases populares, movilizándolas, organizándolas y sujetándolas a un fuerte liderazgo, recurriendo a un clientelismo de Estado (Ansaldi, 2006).

Temas sugeridos:

Expansión del modelo económico (ISI). Populismo como objeto de estudio. Estudios de caso: Argentina, Brasil y México.

Eje 3: Los movimientos sociales durante la transición democrática.

En la primera mitad de los años 80 las dictaduras institucionales de las Fuerzas armadas comienzan a ceder, por lo que se comienza a dar una renuncia a las transformaciones radicales, diluyéndose la posibilidad de la revolución. No obstante, a partir de los años 80 y con mayor profundidad en los 90, se produce la emergencia de nuevas formas de resistencia a la lógica excluyente de las políticas neoliberales. La “larga noche neoliberal, que en las décadas de 1980 y 1990 se abatió sobre América Latina, profundizó las injusticias del capitalismo dependiente y colonial y arrojó a la pobreza a millones de personas” (Dinerstein, 2013: 9). Para luchar contra la exclusión y la explotación, las clases subalternas encontraron nuevas formas articulación y de protesta, por fuera de las lógica de los partidos.

Temas sugeridos:

La transición democrática en Latinoamérica (Bolivia, México, Argentina, Brasil). El surgimiento de los “Movimientos sociales”. Estudio de caso: Madres de Plaza de Mayo, movimientos indígenas del Altiplano boliviano, El origen del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) brasileño.

Eje 4: Las nuevas configuraciones de los movimientos sociales durante la oleada neoliberal.

El avance del neoliberalismo en los años noventa abrió una renovada mundialización capitalista que afectó profunda y rotundamente en América Latina.

La profundización y aplicación de las políticas neoliberales, provocó profundas y regresivas consecuencias en términos sociales y democráticos. La aplicación de estas políticas enfrentó ciertamente numerosas resistencias y protestas en la región. Al finalizar la década la realidad social en América latina reapareció signada por una profunda conflictividad social que denota un nuevo ciclo de protesta social. Este ciclo de protesta, muestra la presencia de nuevos movimientos sociales que en algunos casos provocaron la caída de gobiernos, la apertura de profundas crisis políticas o el fracaso de iniciativas de carácter neoliberal.

Temas sugeridos:

Los gobiernos neoliberales (Brasil, México, Argentina). Consecuencias sociales del neoliberalismo. Estudio comparativo de los movimientos sociales en los 90 y los de la última década. La autonomía como utopía movilizadora, estudio de casos: las organizaciones piqueteras argentinas, los Sin Tierra brasileños, los zapatistas de México y fábricas recuperadas en Neuquén: Zanón.

Modalidad de trabajo

En el transcurso del año, la forma de trabajar consistirá en clases teóricas-prácticas. Aunque predominaran las clases prácticas ya que se trata de un taller integrador. De igual modo, cuando se lo considere necesario se explicará algunos temas a partir de redes conceptuales, cuadros explicativos, imágenes y presentaciones en powerpoint que permitan aproximarse a los temas a tratar.

Se favorecerá la tarea grupal y las situaciones de aprendizaje se concebirán como generadoras de experiencias que promuevan la participación, reflexión y análisis crítico de los estudiantes respecto al taller y la bibliografía propuesta.

Para poder trabajar los contenidos se recurrirá a la búsqueda, selección, clasificación y análisis de fuentes primarias y secundarias. Análisis y comparación de varias interpretaciones historiográficas sobre un mismo hecho histórico. Además, se implementará el análisis de imágenes, cuentos, recortes de diarios, historietas, mapas históricos, gráficos y diversos elementos que ayuden a complementar de las fuentes. También se recurrirá al análisis de películas y videos documentales.

Es importante destacar que se hará hincapié en las representaciones que traen los alumnos sobre los diversos temas con el objeto de interactuar y trabajar a partir de ellas. De esta manera, se intentará abordar los contenidos partiendo de los conocimientos previos de los alumnos, su continuidad y progresión en tratamiento y desarrollo de los mismos.

Evaluación – acreditación

En cuanto a las formas de evaluación y acreditación, siguiendo lo que postula Cecilia Bixio, se considera a "...la evaluación como una oportunidad para: regular las estrategias didácticas en función de los conocimientos, aprendizajes e ideas previas de los alumnos; advertir donde han estado los errores y elegir nuevas estrategias y actividades para ayudar al alumno en el aprendizaje que aún no ha logrado construir; y realizar correcciones y ajustes en las estrategias de acuerdo a los logros obtenidos en función de los objetivos propuestos." (2003:106)

Como se observa en la secuencia, los momentos de evaluación se llevan continuamente en cada clase, en cada instancia de elaboración y síntesis. En todo momento los estudiantes son evaluados ya sea en el debate, en los escritos en clases o en las opiniones emitidas.

Se observará los momentos de trabajo grupal, la participación oral, los trabajos individuales y las evaluaciones de procesos y resultados. Esto incluye, observar y valorar el trabajo realizado por los estudiantes diariamente en el aula y fuera de ella. En las puestas en común y en los comentarios y aclaraciones de las actividades realizadas se valorarán la capacidad de los estudiantes para expresarse, la realización de los ejercicios propuestos, el interés y la actitud hacia el taller y hacia los compañeros. Para recolectar esta información se construirá una planilla de seguimiento en la cual figurarán la asistencia, participación y cumplimiento de la tarea que resulta del acuerdo entre el estudiante y el profesor.

Criterios de acreditación:

Los siguientes criterios figuran en el contrato pedagógico (acordado con los estudiantes) incluido en el cuadernillo de los estudiantes:

- ✓ Participación activa en clase.
- ✓ Participación oral y cumplimiento de las actividades.
- ✓ Se observará los momentos de trabajo grupal, la participación oral y los trabajos individuales.
- ✓ Cumplir en tiempo y forma con la entrega de los trabajos prácticos.
- ✓ Cumplir con los requisitos planteados en las evaluaciones escritas, trabajos prácticos grupales e individuales.

Cronograma de actividades

Cada eje se desarrollará a partir de 3 horas cátedras semanales distribuidas en un módulo de 1 hora y otro de 2 horas. Las clases serán de carácter teórico-práctico donde los estudiantes deberán trabajar en pequeños grupos donde se alternaran momentos de producción y momentos debate y exposición. Durante los trabajos el

docente efectuará observaciones y guiara el debate cuando sea necesario. Una vez concluidos cada trabajo, el grupo evaluará la actividad y los resultados. No obstante, cabe aclarar que se recurrirá a la exposición de cuestiones teóricas fundamentales cuando sea necesario.

Además, se organizaran con anticipación un cronograma de trabajos prácticos y evaluaciones escritas orales luego de cada eje temático.

EJE N° I: Marzo-Abril-

EJE N° II: Mayo-Junio -

EJE N° III: Julio - Agosto-

EJE N IV: Septiembre – Octubre- Noviembre

Bibliografía del estudiante:

- Ansaldi, W; La democracia en América Latina. Colección Explora. Recuperado de: <http://explora.educ.ar/wp-content/uploads/2010/03/CSSOC07-La-democracia-en-Am%C3%A9rica.pdf>
- Obarrio, J.M y Procupez, V; Los nuevos movimientos sociales en América Latina. Recuperado de: <http://explora.educ.ar/wp-content/uploads/2010/03/CSSOC08-Los-nuevos-Movimientos-Sociales.pdf>
- Zanatta, Loris, (2012); Historia de América Latina. De la Colonia al siglo XXI. Buenos Aires. Siglo XXI. (Selección de capítulos)
- Selección de fuentes
- Fragmentos de los diarios Clarín, La Nación y portales Web.

Anexo N° 2: Fuentes, estudios de casos.

Declaración de la Selva Lacandona

HOY DECIMOS ¡BASTA!

Al pueblo de México:

Hermanos mexicanos:

Somos producto de 500 años de luchas: primero contra la esclavitud, en la guerra de Independencia contra España encabezada por los insurgentes, después por evitar ser absorbidos por el expansionismo norteamericano, luego por promulgar nuestra Constitución y expulsar al Imperio Francés de nuestro suelo, después la dictadura porfirista nos negó la aplicación justa de leyes de Reforma y el pueblo se rebeló formando sus propios líderes, surgieron Villa y Zapata, hombres pobres como nosotros a los que se nos ha negado la preparación más elemental para así poder utilizarnos como carne de cañón y saquear las riquezas de nuestra patria sin importarles que estemos muriendo de hambre y enfermedades curables, sin inmortales que no tengamos nada, absolutamente nada, ni un techo digno, ni tierra, ni trabajo, ni salud, ni alimentación, ni educación, sin tener derecho a elegir libre y democráticamente a nuestras autoridades, sin independencia de los extranjeros, sin paz ni justicia para nosotros y nuestros hijos.

Pero nosotros HOY DECIMOS ¡BASTA!, somos los herederos de los verdaderos forjadores de nuestra nacionalidad, los desposeídos somos millones y llamamos a todos nuestros hermanos a que se sumen a este llamado como el único camino para no morir de hambre ante la ambición insaciable de una dictadura de más de 70 años encabezada por una camarilla de traidores que representan a los grupos más conservadores y vendepatrias. Son los mismos que se opusieron a Hidalgo y a Morelos, los que traicionaron a Vicente Guerrero, son los mismos que vendieron más de la mitad de nuestro suelo al extranjero invasor, son los mismos que trajeron un príncipe europeo a goberarnos, son los mismos que formaron la dictadura de los científicos porfiristas, son los mismos que se opusieron a la Expropiación Petrolera, son los mismos que masacraron a los trabajadores ferrocarrileros en 1958 y a los estudiantes en 1968, son los mismos que hoy nos quitan todo, absolutamente todo.

Para evitarlo y como nuestra última esperanza, después de haber intentado todo por poner en práctica la legalidad basada en nuestra Carta Magna, recurrimos a ella, nuestra Constitución, para aplicar el Artículo 39 Constitucional que a la letra dice:

«La soberanía nacional reside esencial y originariamente en el pueblo. Todo el poder público dimana del pueblo y se instituye para beneficio de éste. El pueblo tiene, en todo tiempo, el inalienable derecho de alterar o modificar la forma de su gobierno.»

Por tanto, en apego a nuestra Constitución, emitimos la presente al ejército federal mexicano, pilar básico de la dictadura que padecemos, monopolizada por el partido en el poder y encabezada por el ejecutivo federal que hoy detenta su jefe máximo e ilegítimo, Carlos Salinas de Gortari.

Conforme a esta Declaración de guerra pedimos a los otros Poderes de la Nación se aboquen a restaurar la legalidad y la estabilidad de la Nación deponiendo al dictador.

También pedimos a los organismos Internacionales y a la Cruz Roja Internacional que vigilen y regulen los combates que nuestras fuerzas libran protegiendo a la población civil, pues nosotros declaramos ahora y siempre que estamos sujetos a lo estipulado por la Leyes sobre la Guerra de la Convención de Ginebra, formando el EZLN como fuerza beligerante de nuestra lucha de liberación. Tenemos al pueblo mexicano de nuestra parte, tenemos Patria y la Bandera tricolor es amada y respetada por los combatientes INSURGENTES, utilizamos los colores rojo y negro en nuestro uniforme, símbolos del pueblo trabajador en sus luchas de huelga, nuestra bandera lleva las letras «EZLN», EJÉRCITO ZAPATISTA DE LIBERACIÓN NACIONAL, y con ella iremos a los combates siempre.

Rechazamos de antemano cualquier intento de desvirtuar la justa causa de nuestra lucha acusándola de narcotráfico, narcoguerrilla, bandidaje u otro calificativo que puedan usar nuestros enemigos. Nuestra lucha se apega al derecho constitucional y es abanderada por la justicia y la igualdad.

Por los tanto, y conforme a esta Declaración de guerra, damos a nuestras fuerzas militares del Ejército Zapatista de Liberación Nacional las siguientes órdenes:

Primero. Avanzar hacia la capital del país venciendo al ejército federal mexicano, protegiendo en su avance liberador a la población civil y permitiendo a los pueblos liberados elegir, libre y democráticamente, a sus propias autoridades administrativas.

Segundo. Respetar la vida de los prisioneros y entregar a los heridos a la Cruz Roja Internacional para su atención médica.

Tercero. Iniciar juicios sumarios contra los soldados del ejército federal mexicano y la policía política que hayan recibido cursos y que hayan sido asesorados, entrenados, o pagados por extranjeros, sea dentro de nuestra nación o fuera de ella, acusados de traición a la Patria, y contra todos aquellos que repriman y maltraten a la población civil y roben o atenten contra los bienes del pueblo.

Cuarto. Formar nuevas filas con todos aquellos mexicanos que manifiesten sumarse a nuestra justa lucha, incluidos aquellos que, siendo soldados enemigos, se entreguen sin combatir a nuestras fuerzas y juren responder a las órdenes de esta Comandancia General del EJÉRCITO ZAPATISTA DE LIBERACIÓN NACIONAL.

Quinto. Pedir la rendición incondicional de los cuarteles enemigos antes de entablar los combates.

Sexto. Suspender el saqueo de nuestras riquezas naturales en los lugares controlados por el EZLN.

PUEBLO DE MÉXICO: Nosotros, hombres y mujeres íntegros y libres, estamos conscientes de que la guerra que declaramos es una medida última pero justa. Los dictadores están aplicando una guerra genocida no declarada contra nuestros pueblos desde hace muchos años, por lo que pedimos tu participación decidida apoyando este plan del pueblo mexicano que lucha por *trabajo, tierra, techo, alimentación, salud, educación, independencia, libertad, democracia, justicia y paz*. Declaramos que no dejaremos de pelear hasta lograr el cumplimiento de estas demandas básicas de nuestro pueblo formando un gobierno de nuestro país libre y democrático.

**INTÉGRATE A LA FUERZAS INSURGENTES
DEL EJERCITO ZAPATISTA DE LIBERACIÓN NACIONAL**

Comandancia General del EZLN

Año de 1993

Extraído de: <http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/1994/1993.htm>

Oventik, Chiapas, 9 de agosto de 2003.

Fuente n°2:

Palabras del Comandante David.

A los indígenas no zapatistas:

Hermanos y hermanas indígenas no zapatistas que viven dentro de los pueblos, de las regiones y de los municipios autónomos rebeldes zapatistas:

El Comité Clandestino Revolucionario Indígena-Comandancia General del EZLN nos dirigimos a todos ustedes para decirles lo siguiente:

No es necesario ser zapatista para ser atendido y respetado por los municipios autónomos de cualquier parte de nuestro territorio.

Por ser miembro de la comunidad o del municipio que pertenezca tiene derecho a ser atendido.

Si viven en la misma comunidad y en el mismo municipio, son hermanos de raza, de color y de historia, y entonces no debe haber ninguna razón para pelear y enfrentarse entre hermanos, porque sufrimos las mismas injusticias de discriminación y humillación, vivimos en las mismas condiciones de hambre y miseria, sufrimos el mismo desprecio, marginación y olvido de los malos gobernantes y poderosos, sólo por ser indígenas y del color de la tierra.

Lo que les pedimos a los que no son zapatistas, a los que no están de acuerdo con nosotros o no entienden la justa causa de nuestra lucha, es que nos respeten nuestra organización, que respeten nuestras comunidades y municipios autónomos y sus autoridades, y respeten a las Juntas de Buen Gobierno de todas las zonas, que a partir de hoy quedan formalmente constituidas bajo el

testimonio de muchos miles de hermanos y hermanas indígenas y no indígenas de nuestro país México y de muchos países del mundo.

Nosotros los zapatistas no vamos a agredir a nadie ni imponer nada a los hermanos que no son zapatistas. Seremos respetuosos con todos nuestros hermanos indígenas sin importar su organización, su partido o su religión, siempre y cuando nos respeten y respeten a nuestras comunidades, a nuestros municipios autónomos y a sus autoridades, para que nuestros pueblos indígenas puedan ejercer sus derechos a la autonomía y a la libre autodeterminación, así como lo contempla en los Acuerdos de San Andrés firmados por el gobierno federal y el EZLN y hecho iniciativa de ley por la Cocopa en noviembre de 1996.

Pero sí queremos dejarles bien claro que no nos quedaremos con los brazos cruzados cuando sean agredidos nuestros compañeros, nuestras comunidades y municipios autónomos, por cualquier grupo de personas de cualquier partido o de cualquier grupo paramilitar, porque es nuestro deber defender a nuestros compañeros y exigir que sean respetados.

Hermanos y hermanas:

Hoy el zapatismo es más grande y más fuerte.

Nunca antes en nuestra historia habíamos tenido la fuerza que hoy tenemos.

Tiene tiempo que ya rebasamos con mucho los límites del suroriental estado de Chiapas, y no sólo, tenemos control hasta en las comunidades en donde se encuentran las guarniciones del ejército federal y de la policía de seguridad pública del estado, también nuestra palabra ha penetrado en los cuarteles y en quienes en ellos habitan.

No nos estamos presumiendo.

Sólo lo estamos comunicando.

Como señal de buena voluntad y ofreciendo respeto a quien nos respeta, y en avance de que quienes no son zapatistas no serán hostigados, perseguidos o agredidos a iniciativa nuestra, daremos una señal:

A nombre del Comité Clandestino Revolucionario Indígena-Comandancia General del EZLN, estoy dando las siguientes órdenes:

A partir de hoy se levantan todos los retenes zapatistas instalados en caminos y puentes federales, estatales y locales, y se eliminan todos los cobros a particulares en caminos y carreteras dentro de los territorios rebeldes.

La violación a esta disposición deberá ser reportada a la Junta de Buen Gobierno respectiva para que, previa confirmación, al particular se le reponga el dinero y se sancione a la persona o autoridad que haya incurrido en la falta.

Sólo se revisarán los vehículos que puedan estar transportando ilegalmente madera, drogas o armas, cuyo tráfico está terminantemente prohibido en tierras zapatistas

En cumplimiento a las demandas de las mujeres indígenas, la introducción comprobada de alcohol a las comunidades podrá ser sancionada con el decomiso del aguardiente y la multa al dueño del vehículo.

Para ingresar a las comunidades zapatistas se mantienen los mismos criterios y medidas que hasta ahora funcionan, y que responden a las necesarias medidas de seguridad y protección de la población civil zapatista.

Ésta es nuestra palabra.

¡Democracia!

¡Libertad!

¡Justicia!

Desde las montañas del sureste mexicano.

Por el Comité Clandestino Revolucionario Indígena-
Comandancia General del Ejército Zapatista de Liberación Nacional.
México, 9 de agosto del 2003.

Extraído de: http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/2003/2003_08_09_c.htm

El Movimiento de los Trabajadores sin Tierra (MST) del Brasil: sus orígenes y el carácter de su lucha. Tierra viva

Autor(es): Rocchietti, Ana María

Sin Tierra

En distintos documentos electrónicos [2] y en numerosos folletos de circulación interna, el MST relata sus orígenes y la naturaleza de sus batallas. Nace en “las luchas concretas” que los trabajadores rurales del Brasil fueron desarrollando en la región del Sur por la conquista de la tierra. El MST quiere la expropiación de los latifundios improductivos (actualmente en posesión de hacendatarios nacionales o de monopolios extranjeros) y quiere la definición de un máximo de hectáreas para la propiedad rural. Se manifiesta en contra de los proyectos de colonización y reclama una política agrícola destinada al pequeño productor. Exige la democratización del agua en la región nordestina y el cobro del impuesto territorial rural para destinarlo a la reforma agraria.

El movimiento remonta su historia a las luchas de indios y negros durante la Colonia hasta el final del siglo xix, uniendo la lucha por la libertad con la lucha por la tierra propia.

También recupera como propios los movimientos campesinos mesiánicos de los Canudos, del Contestado y el Cangaço, así como numerosas revueltas regionales del siglo xx. Entre 1950 y 1964, surgieron las Ligas Campesinas, la Unión de Labradores y Trabajadores Agrícolas del Brasil y el Movimiento de Agricultores sin Tierra, todos ellos destruidos por la dictadura militar que derrocó a Joao Goulart en 1964 (precisamente cuando éste intentó aplicar una reforma agraria) En la década de los ochenta, al calor de la lucha por la democratización del país, surgieron las ocupaciones organizadas, protagonizadas por centenares de familias. En 1984, en su primer Congreso, se dieron el nombre de Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra o MST.

Al día de hoy, 140.000 familias conquistaron la tierra atravesando dos etapas (una tan difícil como la otra): las de acampado y asentado. El movimiento se extendió a 22 estados y tiene una organización muy sólida, fundada en la democracia de base. La unidad de organización es la cooperativa, la propiedad colectiva de los medios de producción y la distribución igualitaria del producido comunitariamente. La tierra conseguida por el MST, a través de la ocupación, es tenida en condominio por los trabajadores pero vuelve al MST cuando los hijos (la nueva generación) llegan a la edad productiva para una nueva distribución. Cada miembro del MST debe conquistar tierra volviéndose un “acampado”, ya que la misma es inalienable y no se hereda. Las cooperativas locales están asociadas a la Confederación de Cooperativas de Reforma Agraria del Brasil y, principalmente, son las dedicadas a la agroindustria las que han elevado el nivel de vida de los asentados. La media de la renta en los asentamientos agrícolas es de casi cuatro salarios, mientras que en la agroindustria [3] es de casi seis. El MST promueve la capacitación agraria y está asociado a numerosos profesionales en esa materia y en otras. [4] Asimismo, está asimilando a su sistema de producción y comercialización a numerosos productores pequeños (no ocupantes) que han visto la posibilidad de progreso en el sistema productivo del MST.

El movimiento pone gran atención a la educación de sus miembros y afirma entenderla como mucho más amplia que la escolaridad y la alfabetización; particularmente, como un proceso de toma de conciencia y de liberación.

[...]

Cada ocupación amplía la base social de la lucha por la tierra ya que representa la lucha contra el hambre y la miseria, es decir, por la vida. En sus orígenes, el MST tenía profundas conexiones con el trabajo de las pastorales sociales de la Iglesia Católica (Comisión Pastoral de la Tierra, Pastoral Obrera, CIMI y PPL). En ocasión de la Asamblea Nacional Constituyente de 1988, la reforma constitucional incluyó en su texto la reforma agraria, comisionando al Ejecutivo para expropiar y entregar tierra improductiva, proceso que los sucesivos gobiernos cumplieron en una medida muy escasa y a través del ejercicio de violencia militar (legal e ilegal). Los hacendados se agruparon en la Unión Democrática Rural, utilizando a paramilitares para intentar parar la expansión del MST. El movimiento invoca el mayor momento de violencia institucional como fundacional de su razón histórica: el 17 de abril de 1996, los acampados de El Dorado dos Carajás fueron masacrados por el gobierno de Brasilia. La policía militar disparó con metralletas contra la gente desarmada que bloqueaba una carretera, después de haberles prometido negociar. Todo lo ocurrido fue grabado por cámaras de televisión que inesperadamente estaban en la escena. Allí murieron 19 acampantes, quienes son considerados desde entonces como mártires del MST. El hecho concitó el interés y la simpatía de vastos sectores de la sociedad brasileña.

La existencia de grandes masas humanas sin tierra en el campo brasileño es resultado del coronelismo, del latifundio improductivo y de la modernización capitalista. El coronelismo fue y es la oligarquía rural que se perpetúa en el poder político del Brasil, colocando al Estado a su servicio y cuyo origen está en la distribución colonial de las tierras y su régimen de concentración y herencia. Los terratenientes, pero también el capital extranjero, monopolizan grandes extensiones de tierra, muchas de las cuales no se dedican a la producción y son defendidas con verdaderos ejércitos privados. La modernización técnica y de procedimientos comenzó durante la dictadura militar procurando una reconversión capitalista del campo. Se produjo la expulsión de población hacia las grandes ciudades, el desempleo rural y la quiebra de los pequeños productores. En el sur, muchos eran de origen alemán o polaco y acostumbrados a la agricultura intensiva en parcelas pequeñas, sistema que no resistió el avasallante ingreso del capital nacional y extranjero. Por lo tanto, la secuencia de acontecimientos en el ámbito rural resultó en la concentración de la propiedad tanto de la tierra como de los medios de producción y de la propia producción.

[...]

Extraído de: <http://www.herramienta.com.ar/revista-herramienta-n-18/el-movimiento-de-los-trabajadores-sin-tierra-mst-del-brasil-sus-origenes-y->

Fuente n° 4:

Proyecto Popular

El proyecto popular para Brasil es un proyecto político de un conjunto de fuerzas sociales que luchan por profundas transformaciones de la sociedad brasileña. La base del proyecto popular se basa en el concepto de pueblo brasileño, ya que representa la razón y el sentido de nuestra lucha y apoyar a nuestra autoestima y nuestra propia identidad. Se trata de un programa político que dirige nuestras tácticas y estrategias, para representar y sintetizar la unidad entre las diferentes fuerzas sociales se fueron. El centro de nuestra lucha es para organizar una alternativa popular para reemplazar el debate sobre la necesidad de cambiar el sistema de poder de hacer cambios estructurales. El cumplimiento de esta tarea histórica requiere trabajar en el centro de la construcción de una fuerza social capaz de actuar con decisión en una lucha de masas de reascenso. En resumen, el proyecto popular para Brasil implica una política democrática, económicamente justa, bajo una sociedad justa e inclusiva y de respetar y fomentar la diversidad cultural, y en armonía con el medio ambiente.

[Fuente: Diccionario Educación Campo]

La reforma agraria

La reforma agraria es un programa gubernamental que tiene como objetivo democratizar la propiedad de la tierra en la sociedad y garantizar su acceso, su distribución a todos los que quieren producir y disfrutar de ella. Para lograr este objetivo, el principal instrumento legal utilizado en casi todas las experiencias existentes es la expropiación por parte del Estado de las grandes granjas, haciendas y su redistribución entre los campesinos sin tierra, pequeños agricultores con poca tierra y trabajadores rurales en general.

Reforma Agraria Popular es la distribución masiva de tierras a los campesinos, en el contexto de los procesos de cambio de potencia en el que se formó una alianza entre los gobiernos populares de la naturaleza, nacionalista, y los campesinos. Estos procesos resultaron leyes de Reforma Agraria progresistas, populares, aplicados mediante la combinación de la acción del Estado en cooperación con los movimientos campesinos. Cuando se produjo este tipo de reforma agraria, que no necesariamente afecta el sistema capitalista, y el grado de cobertura se relaciona con los procesos de las políticas sociales, económicas y havidas en cada país. [Fuente: Diccionario Educación Campo]

Extraído de: <http://www.mst.org.br/reforma-agraria/>

Fuente n° 5 -

ENTREVISTA CON EL MOVIMIENTO DE TRABAJADORES DESOCUPADOS DE SOLANO (MTD-S)

Dossier: Estallido social en Argentina (IV)

[...]

3- La horizontalidad y lucha

- Nos decían que hay compañeros que asumen las responsabilidades dentro del movimiento como un poder de mando sobre el resto de sus compañeros. Siendo que el MTD-Solano realiza un gran esfuerzo por sostener todo su trabajo a partir de principios de horizontalidad: ¿cómo viven acá la existencia y las modalidades de los liderazgos? ¿qué obstáculos han encontrado alrededor de las formas de protagonismo entre los miembros del movimiento?

- Lo que hacemos es revisar constantemente los acuerdos. Porque siempre nos manejamos con acuerdos: cuando salimos a la ruta, cuando constituimos un grupo de trabajo o un área del movimiento. Hay muchas definiciones que salieron de plenarios donde hemos discutido criterios de construcción, y siempre se vuelve sobre ellos. También analizamos mucho en qué nos perjudican las posturas individualistas. Lo que nos ha facilitado mucho la tarea es que no hemos empezado ningún grupo sin haber puesto primero los criterios en discusión, siempre han sido definidos por todo el movimiento. Por ejemplo, en los emprendimientos productivos primero hay que capacitarse y llegar a criterios de producción para después producir y salir a vender; capacitarse tanto en el oficio como en lo político. Esta es la manera que tenemos: es fundamentalmente la formación como herramienta que nos garantiza la construcción.

Para nosotros, la formación tiene un sentido amplio: este taller, por ejemplo, es para nosotros una actividad de formación. Pero un corte de ruta también, porque discutimos cómo lo hacemos, qué pasó, qué falló. Cotidianamente hacemos formación, y lo hacemos en base a los criterios que tenemos. Hay criterios que van cambiando de acuerdo a la realidad, hay otros más generales que son los fundamentales del movimiento. Por ejemplo, decidimos si queríamos tener un líder o si, más bien, queríamos una organización horizontal. Si queríamos que haya un grupo que tome las decisiones o si las teníamos que tomar entre todos en asambleas. La democracia directa es otro criterio inamovible. La lucha es la forma que tenemos y fomentamos para lograr las cosas. Ese es otro de nuestros acuerdos: para participar del movimiento hay que acordar en que este es un movimiento de lucha. En que acá las cosas las vamos a cambiar con la lucha. Pero la lucha no significa solamente salir a cortar la ruta o enfrentarte con la policía, sino que es una lucha cotidiana, es luchar contra nuestra propia y vieja manera de pensar para ir incorporando otro pensamiento nuevo donde las relaciones sean solidarias, colectivas, de compañeros.

Después, hay criterios que se van tomando por grupos y que van cambiando de acuerdo a la realidad. Por ejemplo, si trabajamos o no cuando llueve. Eso depende del grupo: si es un grupo que trabaja en la calle por lo general no trabaja pero, entonces ese día se puede mirar una película, discutir, capacitarse.

- En la mayoría de las experiencias hay un grupo en el que se concentra las tareas. Sea por la responsabilidad que demuestran o por la forma en que asumen el compromiso, suele producirse una delegación de información y de poder hacia un conjunto de compañeros a los que se va poniendo en el centro de la organización. En muchas experiencias se registra esta tendencia. El grupo que se ha colocado en el centro, incluso contra toda voluntad del movimiento y del grupo en cuestión, se encuentra luego en una posición muy difícil: cada vez encuentra más dificultades para colectivizar efectivamente sus saberes y responsabilidades. ¿Qué mecanismos encuentran ustedes para evitar o revertir esta tendencia a la delegación?

- Siempre hay una dependencia, porque los compañeros en sus comienzos, sobre todo, buscan en los grupos a la persona que tiene más experiencia o, sencillamente, la que habla mejor, o al que se desempeña mejor en una tarea. Se genera una dependencia que nosotros decimos que está bien pero sólo para una etapa, no para siempre. La manera de revertir esta situación es la socialización de los conocimientos, por eso trabajamos con la

educación popular. Se crean ámbitos donde todos los compañeros van desarrollando su talento, sus virtudes, sus aportes, en una infinidad de responsabilidades. Hay compañeros que han tenido experiencias en algún sindicato, otros que son más desinhibidos, y otros a los que los atemoriza asumir una responsabilidad. Pero es constante el ejercicio para que nadie se quede sin hacer nada. Ahí está la superación del referente. Además, la delegación, tiene que ser rotativa, tiene que ser por mandato de los compañeros para cada momento que se necesite.

Hoy estamos a un año desde que se produjo un crecimiento fuerte y todavía existe una gran dependencia. Pero siempre hemos dicho que el que está en una tarea de apoyo, está para brindar, para acompañar, pero nunca para decidir. Es un acompañamiento, pero nunca el que trae la solución o el que dice cómo se tiene que hacer. Sabemos que eso va a llevar su maduración, su tiempo, pero ya están habiendo signos muy alentadores, porque gente que no hablaba, que le rehuía a la participación, no solamente viene a cumplir cuatro horas de tareas comunitarias, sino que ya se viene dedicando a otras tareas y actividades. Eso alienta, pero sin acelerar los tiempos. Hay referencias que son positivas porque no excluyen, pero que ayudan al crecimiento de los otros. Pero también las hay de las que acaparan, que no fomentan participación, que se imponen autoritariamente. Eso es una constante revisión en la que la democracia del movimiento, y la vida como tal, se está preparando para otros desafíos. Porque no se vive de una forma pura, no podemos decir que tenemos el cien por ciento de participación, de democracia directa y de horizontalidad, pero sabemos que ese es el camino.

Otra cosa importante es lograr que el compañero que en un momento fue referente y que ya va dejando de serlo, no se le acabe la vida y el compromiso. Es complejo, porque muchas veces son mecanismos de compensación y a uno le gusta ser querido; todos tenemos nuestros egos. Así que se trata de ubicarnos en una situación en que eso ayude e ilumine, pero que no queme. Una cosa es ayudar, alumbrar, brindar, y otra es no dejar que el otro crezca.

- El movimiento no es meramente una organización política ideológica, es decir, un grupo que se valida por sus "propuestas" y sus "opiniones" sobre "esto o aquello" (aunque eventualmente estas opiniones y propuestas existan). Hay una forma de intervención del MTD-Solano que nos resulta muy potente. Se trata de la capacidad de apuntar directamente a la sociabilidad, a los valores y las formas en que las personas resuelven todos los problemas de la vida. Honestamente, nosotros hemos pensado siempre que un contra-poder concreto no es una fuerza política sino una potencia de producción de valores, de modos de existencia, superiores a los que, en situación, produce el capitalismo.

Un poco en este sentido, queríamos pedirles que nos cuenten cómo trabajan alrededor de los núcleos más profundos de la sociabilidad y de la intimidad del barrio. De hecho, si el movimiento no cuestionase las modalidades de sociabilidad anteriores ocurriría que sería simplemente una estructura reproductora de valores dominantes.

¿Es posible recrear una comunidad alrededor de valores alternativos sin que, a la vez, se trabaje al nivel de los roles que ya vienen impuestos desde la familia, la crianza, la educación, etc.? ¿Ustedes ven que la organización comunitaria, la experiencia colectiva, van modificando la propia estructura familiar?

- Sí, en el poco tiempo que tenemos hay cosas que se van viendo. De hecho, al principio la asamblea del barrio tenía una participación bajísima. Es lo común, no sólo en el MTD sino también en una Sociedad de Fomento, entre los padres con relación a la escuela y en la misma Iglesia, que en los barrios cada vez tiene menos inserción. Nosotros estamos contentos por ver que en nuestra experiencia eso se viene rompiendo. Compañeros que no solamente vienen a una asamblea, sino que también van a una marcha, o a un corte de ruta, y esas son cosas que hasta hace poco generaban mucho miedo, mucha resistencia. Hay ámbitos que se van generando, y que la gente los comienza a sentir como una necesidad: estar en algo más grande que su familia. Se generan relaciones que van mostrando un crecimiento en los compañeros a los que ya no les basta con su núcleo familiar. Y eso se ve cuando terminan las asambleas y hay muchos que se quedan para charlar. Hay compañeros que lo manifiestan y dicen que empezaron a vivir cuando vinieron acá. Es algo muy fuerte encontrarle sentido a la vida en ámbitos comunitarios, donde se van generando relaciones y recuperando los valores. Hay compañeros que plantean que no se irían aunque se acaben los “planes trabajar” [2].

Y eso es lo que a uno lo motiva, la posibilidad de generar relaciones de amistad, de compañerismo, de comunidad. Para muchos el MTD es su familia.

Extraído de: <http://www.nodo50.org/ekintza/spip.php?article55>