



**Universidad Nacional del Comahue  
Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología**

**Carrera de Posgrado:**

**Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales con mención  
en Historia.**

**Pensar la escuela vespertina. Una experiencia de enseñanza  
situada**

**Autora: Silvia Carolina Vargas Rosano**

**Directora: Prof. Susana Leda Barco**

**Año 2015**

## INDICE

### **1-Repensar las prácticas: fundamentos para la construcción de una propuesta en el nivel vespertino.**

<i>1.1 Aclaraciones preliminares.....</i>	3
<i>1.2 Observaciones generales y recorte específico.....</i>	5
<i>1.3 La fuerza del contexto.....</i>	6
<i>1.4 Una propuesta acotada.....</i>	10

### **2-Criticar, Crear, Participar: el Marco teórico y metodológico.**

<i>2.1 Los propósitos objetivos.....</i>	11
<i>2.2 La evaluación.....</i>	14
<i>2.3 Acerca de los procesos de aprendizaje y apropiación de los estudiantes</i>	15
<i>2.4 Representaciones sociales e ideas previas.....</i>	16
<i>2.5 La construcción de conceptos y analogías.....</i>	17
<i>2.6 La pluralidad de registros del saber.....</i>	19

### **3-Un programa, una acción: Presentación y desarrollo de la propuesta.**

<i>3.1 Presentación de la propuesta y actividades extracurriculares.....</i>	21
<i>3.2 Programa de contenidos.....</i>	22
<i>3.3 Fundamentos y problemáticas de la primera unidad.....</i>	25
<i>3.4 Desarrollo de la propuesta: Unidad N° I.....</i>	27
<i>3.5 Secuencia Didáctica.....</i>	28
<i>3.6 Reflexiones finales provisionarias.....</i>	34

<b>4- Bibliografía.....</b>	36
-----------------------------	----

<b>5-Anexos.....</b>	39
----------------------	----

## Repensar las prácticas: fundamentos para la construcción de una propuesta en el nivel vespertino.

### 1.1 - Aclaraciones preliminares

La siguiente propuesta de trabajo está lejos de erigirse como una respuesta unívoca a los problemas actuales más acuciantes dentro del nivel medio. La deserción, el desgranamiento, la violencia, el fracaso escolar, la repitencia, las falencias de recursos o la falta de interés, son aspectos que no pueden dejar de mencionarse en cualquier escrito que se oriente a discutir las prácticas docentes en el marco de la problemática actual educativa. Sin embargo, la discusión de todas las variables que configuran el conflictivo ámbito de la educación media no es el objeto de estudio de este trabajo. En todo caso, nos ubicamos en la reflexión acerca de uno de ellos, las prácticas docentes, sin dejar de plantear categóricamente que si bien los ejercicios de reflexión sobre las prácticas son útiles y necesarios, no es solo el cambio de las prácticas y los currículos por donde debe girar el debate acerca de los problemas que afectan a la educación. Hay un contexto social, cultural, político y económico amplio en donde debemos enmarcar estos debates y reconocer que al fin y al cabo se trata de un debate político. Desde mi perspectiva, los problemas de la educación también son los problemas de la sociedad y de un sistema económico específico del que no podemos escindirnos.

Este trabajo ofrece un recorte concreto a partir del cual intento reflexionar en torno a algunas observaciones en mi trayectoria docente. Se centra en una experiencia particular poniendo en el tapete los problemas entorno a la participación y la acción de los sujetos en los contextos institucionales y no institucionales. Es por este motivo que la propuesta puede pensarse en términos del concepto de *enseñanza situada* en donde no solo se trata de “aprender haciendo” sino que se entiende al aprendizaje como una dimensión integral e inseparable de la práctica social.<sup>1</sup> Desde la perspectiva de los teóricos de la enseñanza situada, aprender y hacer son acciones inseparables, por lo que las personas han de aprender haciendo siempre dentro de un contexto particular. El agente (para mi sujeto), la actividad y el mundo se constituyen mutuamente.

Partiendo del supuesto de que no hay actividad que no esté situada, esta conceptualización de la propuesta implica subrayar la relación íntima entre en los procesos de enseñanza y aprendizaje y los contextos en los que estas actividades tienen lugar. Jean Lave y Etienne Wenger,<sup>2</sup> plantean un debate profundo acerca de la cuestión de la *enseñanza situada* y en su intento de llevar más lejos la

---

<sup>1</sup> Jean Lave y Etienne Wenger, *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima*, Nueva York, Cambridge University Press, 1991

<sup>2</sup> Jean Lave y Etienne Wenger, op.cit (1991)

cuestión, elaboran el concepto de *participación periférica legítima* en pos de avanzar en una teoría de la *práctica social del aprendizaje*.

Desde la *participación periférica legítima*, los aprendices participan inevitablemente de comunidades de práctica y el dominio del aprendizaje, el conocimiento y las destrezas, exigen a los novatos acercarse a una participación cada vez más plena. Es decir que el proceso de convertirse en participante pleno de una práctica socio-cultural, compromete los propósitos de aprender de una persona y también configura el significado de ese aprendizaje.

Estos autores mencionan que el aprendizaje no está simplemente *situado* en una práctica, sino que es parte integral de la práctica generativa del mundo. Para ellos, la *participación periférica legítima* es la perspectiva analítica de un concepto histórica y culturalmente concreto y es aquí en donde reside mi disyuntiva. Los estudios elegidos por los pensadores para desarrollar este concepto, no implicaron en ninguno de los casos, contextos escolares formales por varias razones. Una de ellas, dicen, es que la escolaridad es una forma educativa que se basa en el argumento de que el “conocimiento puede descontextualizarse”. Por otro lado, rechazan la abstracción o generalización del conocimiento. Entonces debe quedar claro que la *participación periférica legítima* no fue propuesta como forma educativa o estrategia pedagógica de enseñanza, ya que tiene lugar sin importar que forma educativa preverá el contexto o si éste es intencional.

Este concepto sin embargo, no niega la posibilidad de que el aprendizaje pueda darse en un contexto donde hay enseñanza formal, pero tampoco disimula el hecho de que entre el *aprender* y lo que se *enseña* hay bastantes problemas y distancias. Esto es lo que me resulto interesante de este concepto, no está cerrado y puede prestarse a interrogantes, relaciones y ejercicios diversos ¿Cuáles son las relaciones entre las prácticas escolares y las prácticas sociales de las comunidades en que las escuelas están inmersas? ¿Quiénes aprenden y quienes no? ¿Por qué? ¿Qué es aprender? ¿Cómo analizamos y evaluamos los procesos de aprendizaje los docentes? ¿Observamos los contextos y las relaciones entre los sujetos múltiples que transitan la escuela? ¿Qué pasa afuera de la escuela?<sup>3</sup>

Además de estos posibles interrogantes, un aspecto que sería interesante aclarar es que pensar la propuesta que presento asistida por este concepto, no equivale a estar de acuerdo en todas y cada una de las apreciaciones de sus autores. Hay consideraciones personales y puntos de polémica que expreso en el desarrollo del trabajo y que entiendo son necesarios, ya que este escrito intenta ir despejando nuevos interrogantes para la construcción de un problema de investigación que podré elaborar en un futuro.

---

<sup>3</sup>Otro trabajo consultado fue el de Frida Díaz Barriga, “Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo”, REDIE, Universidad Autónoma de México, 2003

## 1.2- Observaciones generales y recorte específico

Una propuesta de trabajo áulico innovadora, dinámica y útil a los efectos del proceso de enseñanza y aprendizaje, es el anhelo de todo docente que no se arrodilla ante los hechos consumados de la rutina escolar. El trabajo que a continuación presento, transitó algunas reflexiones en torno a un conjunto de cuestiones a saber: la práctica docente tal y como yo puedo vivirla, registrarla, comprenderla y teorizarla; las consideraciones acerca de la *disciplina escolar historia* y sus problemas, límites y potencialidades; la fuerza que adquieren los contextos escolares en los que desplegamos propuestas de conocimientos, los sujetos y sus formas de aprender y hacer, sus preocupaciones e intereses y las observaciones acerca de la “clase” y el ámbito institucional tanto en términos prácticos como los aportes teóricos que propusieron los seminarios de la carrera de Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales.

No se pueden desplegar todas estas problemáticas por lo que es necesario realizar un recorte temático. Desde mi punto de vista y entendiendo que este trabajo debería plantear un aporte, novedoso en lo posible, quisiera mencionar una simple observación que dio lugar al fundamento de la propuesta. Hay acciones en el ámbito institucional y extra- institucional que se configuran como un gran aporte en términos de conocimiento-enseñanza-aprendizaje y no son visualizadas como componentes del currículo escolar. Se trata de algunas actividades que por ser *externas* al espacio áulico, parecen devaluar su condición de “serios contenidos” de aprendizaje. Viajes, actos, elecciones de centros de estudiantes, conmemoraciones varias, salidas a espacios culturales, charlas, cursos cortos, y diversas actividades quedan “colgadas” de cualquier currículo, sin embargo estas prácticas funcionan como herramientas para desplegar contenidos que muchas veces son muy bien recibidos y aprendidos por los estudiantes.

Mi experiencia docente al respecto, me acerca a una idea que considero se da en muchas escuelas. Las actividades que involucran a los alumnos fuera del aula suelen ocupar el lugar de lo episódico y si bien pueden estar contempladas en un proyecto institucional o disciplinar, pocas veces están contenidas en programas anuales de Historia o Cívica. Es decir, como propuestas metodológicas necesarias y anuales que involucren y desplieguen contenidos conceptuales y procedimentales de la disciplina escolar. Todo lo que se encuentre “fuera del aula” parece divorciado de los programas, externo a las prácticas docentes e impreciso en términos de conocimiento. Sin embargo, cuando trabajamos los períodos diagnósticos, son este tipo de actividades las más recordadas por los alumnos como registro de su trayectoria escolar y de su relación con las materias específicas.

Esto me llevó a indagar y a preguntarme sobre algunas cuestiones. Una de ellas es si los profesores somos capaces de romper con algunas lógicas impuestas por la furiosa premisa del “orden institucional” que impera en muchas escuelas. Otro interrogante ¿el aula y la clase siempre son los núcleos de aproximadamente 30 alumnos circunscriptos en un espacio cerrado para ellos? El tránsito por la escuela me genera algunas dudas acerca de esto. Pude observar en algunas actividades en las que participé, que el aula se ampliaba a todo el

colegio o gran parte de él y que, “la clase” se nutría de otras nuevas presencias, contenidos y autoridades. Un ejemplo de esta afirmación son las diversas charlas para el colectivo de estudiantes que culminan en profundos debates. Las veces en que se conmemora el 24 de Marzo, los invitados a plantear charlas o transmitir sus testimonios, se transforman, ante los estudiantes, en sujetos que revisten una autoridad específica. La potencia de sus relatos deja huellas en todas las actividades posteriores que se refieran al tema.

Por otro lado y en el camino complejo de construir una práctica docente auto-crítica y crítica, cabe preguntarse y reflexionar ¿Qué le pedimos a nuestros estudiantes cuando los instamos a participar en el aula? ¿Han recibido una educación formal e informal centrada en la participación social y política, en el debate, la diferencia de criterios, la aceptación del otro? ¿Es tan fácil lograr la participación, ejercitar la palabra, construir el diálogo? ¿Son estas las prácticas cotidianas de los jóvenes que transitan la escuela secundaria en la realidad actual? ¿Logramos los profesores tensionar los prejuicios y desnaturalizarlos?

La escuela secundaria sufrió muchas transformaciones a lo largo del siglo que lleva en sus espaldas. Pero las permanencias del mandato social homogeneizante para el que fue diseñada revelan su persistencia en la actualidad y el aula se convierte en testigo latente de las tensiones entre los viejos paradigmas, los nuevos y el contexto. Hay ocasiones en que allí se expresa uno de los íconos más significativos de la sociedad liberal, el individualismo. Poder construir la noción de lo grupal y lo colectivo es un trabajo arduo, pero siempre posible. Por lo pronto, tendremos que reconocer que el camino hacia la participación colectiva, es una construcción compleja, problemática y contradictoria que nos toca edificar con sus avances y retrocesos.

### **1.3- La fuerza del contexto.**

El trabajo en el turno vespertino tiene varias características para señalar. Una de las primeras, que comparte con otros establecimientos, es la falta de recursos generalizada. El CEM N° 102 comenzó funcionando hace no más de 10 años en las instalaciones de la escuela primaria N°131. La falta de mantenimiento hizo que el último temporal del invierno 2014 literalmente rompiera los techos de dos aulas (que por seguridad se sacaron) y se suspendieran las clases por un mes bajo presión de los padres.<sup>4</sup> A partir de allí se reubicó a este colegio en las instalaciones del CET 22, pero en un espacio que carece de varios elementos. (Falta de teléfono-cocina-computadoras-etc). El año 2015 encontró a la escuela, funcionando en el CEM 15. Este panorama material es claro que no favorece a la construcción de un sentido de pertenencia.

Otro elemento que caracteriza a este tipo de escuelas es un cierto nivel de conflictividad, que aunque mermó en los últimos dos años, se presenta sobre todo

---

<sup>4</sup> Aclaro esto porque fue por presión de los padres la suspensión de clases, ya que la delegación local tenía la postura de que las clases continuaran en todos los turnos, sin techo y con la obra de refacción que en plena ejecución.

en los primeros años. La congruencia de estudiantes con diversas trayectorias escolares que provienen de distintos colegios y barrios hace que cada primer año sea realmente heterogéneo. La convivencia se tiene que trabajar de manera exhaustiva.

Hace no más de cuatro años, la resolución del C.P.E. de la provincia acerca de un nuevo régimen de asistencia por materia que afecta solo a tercer y cuarto año complicó la convivencia, ya que los primeros y segundos años siguen compartiendo el mismo régimen de asistencia que los colegios diurnos. El control de la puerta y el derecho de retirarse de unos y no otros, fue tema de disputas.

El establecimiento cuenta con 8 divisiones y una población estudiantil que ronda los 180 a 200 jóvenes oriundos de barrios periféricos de la ciudad como San Lorenzo, Barrio del Trabajo, La Paz, Quito, Mercantil, C.G.T., Costa Norte y Sur y 1200 Viviendas. La organización institucional los agrupa en 3 primeros años, 2 segundos, dos terceros y un cuarto. Es una escuela relativamente pequeña donde el clima institucional ameno facilita el desarrollo de propuestas diversas.

El equipo directivo alienta el desenvolvimiento de acciones extracurriculares por lo que los estudiantes participan de muchos proyectos y actividades como es el caso de Tapitas Solidarias, C.A.J. (Centro de asistencia juvenil), muestras institucionales, charlas, espectáculos artísticos, Talleres de sexualidad, etc. Existe un proyecto llamado "PREVIAS" donde se dictan clases de apoyo y mesas de exámenes mensuales para todos los estudiantes que deseen rendir sus materias adeudadas. Otro de los proyectos recientes es el de la Memoria y E.S.I. (Género).

Se trata de un colegio vespertino que funciona de 18:20 a 22:05 horas con una población estudiantil cuya franja etaria oscila entre los 16 y 23 años. Sus trayectorias escolares han sido interrumpidas por diversos factores vinculados a la repitencia, el –abandono, la "sobre-edad", razones económicas, problemas de conducta, escolaridad tardía, entre otros. Los sentidos del "fracaso escolar" están internalizados a tal punto entre los estudiantes que muchos presentan una autoestima muy baja. Suelen expresar frases como "no sirvo para estudiar", "soy burro/a", "es que yo no sé", etc. Ronda en las aulas de los primeros años un sentido de la exclusión latente, ya que parecen no pertenecer a ningún lado. A esto se suman algunos problemas de conducta que solo el tiempo, el dialogo, la comprensión y la contención permiten superar. Se puede decir que en el primer ciclo de la escuela vespertina se aglutinan "los del fondo"<sup>5</sup> de muchos establecimientos diurnos de Cipolletti y allí la complejidad se multiplica. También los desafíos.

Esta característica peculiar plantea una respuesta inmediata del equipo de trabajo ya que se hace necesario realizar actividades curriculares y extracurriculares, que estimulen la pertenencia a la escuela, la integración, la participación y la autoestima.<sup>6</sup> Durante las dos primeras semanas de clases se

---

<sup>5</sup> Ver el trabajo de Thelma Barreiro, *Los del fondo, Conflictos, convivencia e inclusión en el aula*, Bs.As, Noveduc, 2009.

<sup>6</sup> El plan de estudio de los colegios vespertinos de Cipolletti es de cuatro años y estipula la materia Historia solo en los dos primeros.

realizan actividades de integración por año y luego con toda la escuela, mostrando el perfil social-ambiental- que la caracteriza, aunque se trata de una modalidad cuyo título es Auxiliar Perito en Administración de Empresas. El equipo directivo alienta, apoya y sostiene el desenvolvimiento de acciones extra-curriculares por lo que los estudiantes participan de muchos proyectos y actividades como es el caso de tapitas solidarias, muestras institucionales, charlas, espectáculos artísticos, etc. Cuando le preguntamos al director acerca de su visión de la modalidad nos plantea:

*... Me gusta la problemática de jóvenes y adultos porque se pueden hacer muchas cosas. Siento que en estos espacios se pueden brindar otras oportunidades que en los colegios grandes no se puede. Acá podemos hacer un trabajo más diferenciado. Se puede hacer un seguimiento de cada chico. Tenemos la oportunidad de sacar de cada chico las cualidades o potencialidades que a veces se escondieron en las trayectorias interrumpidas que tuvieron....<sup>7</sup>*

En los últimos años, se convirtió en una tradición que el equipo de profesores-preceptores (junto a otros jóvenes del colegio) realice un video-clip homenajeando a los estudiantes que egresan de la escuela. En el año 2012, la versión de *Gangastyle* tuvo 22.000 visitas en el sitio youtube y fue proyectado por el canal local 7 como cortina del noticiero. Esto valió una invitación al programa "Tarde mix" y otros pedidos de entrevistas de investigadores académicos.

Es necesario remarcar este aspecto institucional específico, ya que una hipótesis de trabajo como la que expongo no solo se facilita, sino que en gran medida expresa la existencia de un clima institucional ameno, que la contiene y apoya, que la promueve y no la censura en nombre del *orden áulico* o la disciplina. Sintéticamente, no está demás decir que esta propuesta de trabajo no solo es *para* una escuela secundaria vespertina particular, sino que *se origina en* ella. De esta manera se convierte en expresión de un perfil institucional específico del cuál soy parte.<sup>8</sup>

Por otro lado, cabe destacar que la conformación de un equipo de trabajo anclado en profesores estables, muchos de los cuales *eligen* trabajar en la escuela y tienen predisposición y gusto por este perfil de institución y esta modalidad de enseñanza, se convierte en un sostén único para su despliegue. Cuando indagamos acerca de los sentidos del contexto institucional, algunos profesores como el de matemáticas que posee casi diez años de antigüedad, nos contestan:

*.....Creo que tenemos un gran grupo de trabajo, colaboración, predisposición sobre todo para las actividades extraescolares, porque a veces no hay tiempo. Lo que pasa es que te brindas más allá de lo monetario (claro está que esta profesión no tiene que ver con lo monetario, jajá). Hay un gran grupo. Cada chico viene con su propia realidad, violencia y*

---

<sup>7</sup> Entrevista oral, 05 de Marzo de 2015, Cipolletti-Rio Negro

<sup>8</sup> Ver Jean Lave y Etienne Wenger, op.cit (1991). Respecto de estas características particulares de la institución podríamos decir en términos de los autores citados, que se trata de una *comunidad de prácticas* concreta a la cual los jóvenes pueden irse integrando a través de la participación creciente. Pero más allá de la cuestión conceptual, lo cierto es que hay una diversidad de situaciones, algunos solo quieren participar pero no estudian, otros solo estudian pero no son muy participativos.

demás, el tema del dialogo es importante, ellos no lo saben al principio y creen que la solución es agredirse.... 9

Otra profesora, de la misma materia pero diferentes cursos expresa:

.....De este colegio me gusta que somos un grupo de personas muy unidas para resolver los problemas de los chicos, los docentes y todo lo que tenga que ver con la escuela, siempre estamos, estamos para cualquier cosa. Después me gusta que se arman los proyectos para darle muchos privilegios a los chicos, mucha ayuda pedagógica de parte de todos y que bueno a veces los chicos no lo saben aprovechar, pero bueno. Me gusta que se puede llegar a soluciones favorables tanto para docentes como para los chicos, siempre se actúa en conjunto y eso hace que el colegio pueda llegar más lejos y eso ayuda en todo. Me siento muy cómoda en este colegio, por eso no las renuncio a las horas...

Los jóvenes que transitan estas aulas llevan consigo sus trayectorias escolares, por lo que a efectos de este trabajo una de las preguntas que me parecieron pertinentes realizar fue cómo se sentían en la escuela y cuáles creían que eran los motivos de que pudieran tener continuidad en sus trayectorias actuales. Por otro lado, que pudieran describir los aspectos más significativos que observan de la escuela. Al respecto, estudiantes entrevistados a partir de segundo año nos plantean:

.... Re bien nos sentimos. El colegio da muchas oportunidades, en otros colegios no existe el recupera torio, el director te ayuda y te trata de solucionar los problemas. A nosotras nos gusta Contabilidad, Ingles, Psicología y Lengua este año. Otra cosa que nos gusta son los actos. Nos parecen entretenidos, nos terminamos riendo. Sobre todo cuando actúan los profesores... 10

Cuando preguntamos acerca de cuáles son las actividades que les parecen más significativas o buenas para el aprendizaje

¿Las que más nos gustaron? La del 12 de setiembre que hicimos un cartelote, entre todos. Otra la maqueta de Biología del cuerpo humano que expusimos. Cuando fuimos a ver la murga uruguaya (Se refiere a la murga uruguaya "Asaltantes con Patente" y el festival internacional de teatro de Cipolletti) .....Además nos llevaron a todos lados, por ejemplo a Tecnópolis o a Bariloche con el tema del reciclado de tapitas..Ahora están las huertas ecológicas. Bueno lo único es que a veces los sábados no podemos venir, tendría que ser una materia o darse eso en un día de la semana. Que sea un proyecto de la escuela y que nosotros nos preocupemos por verla crecer....

¿Cuál fue un acto que recuerdan?

....El de las tapitas solidarias y el de Dictadura y Malvinas. El del 12 de setiembre que hicimos un cartelote entre todos. Nos gustó el Cine –Debate ese que miramos la película y después debatíamos y comimos facturas y te. (Se refiere a la película "También la lluvia" proyectada para conmemorar el día de la Diversidad Cultural.)

---

9Entrevista oral, 05 de Marzo de 2015, Cipolletti-Rio Negro

10Entrevista oral 06 de Mayo de 2015, Ci polletti, Rio Negro.

¿Qué temas las impactaron de las materias o sintieron que aprendían algo?

Una de las estudiantes:

*...No es porque esté acá usted..jajjjaja.. Pero me pasó con ese tema, señala un afiche (se refiere al tema del Terrorismo de Estado desarrollado en 1° y 2° en Historia) que me sorprendió como se ocultó todo con el tema del mundial, yo sabía que el ejército había tomado la Argentina, pero no todas esas cosas que hicieron. Como que gobernaba la trata de personas. Eso para mí no puede ser que no lo sepamos y también estaría bueno que en la escuela se hable de política....*

#### **1.4-Una propuesta acotada**

Uno de los primeros elementos que demandan un cambio curricular en el área de Ciencias Sociales y en Historia en particular es que hace unos años se observa que en los períodos de diagnósticos, los estudiantes rechazaban la presentación de programas que repetían los contenidos ya vistos en los colegios diurnos. Muchos, expresaban aburrimiento y otros, incluso vinculaban esos programas con el propio fracaso. En otros casos, los jóvenes realmente parecían manejar muy bien los contenidos vistos en las escuelas de donde provenían por lo que repetirlos era redundante. Es por eso que se planteó la necesidad de buscar otros recortes temáticos y temporales, que parecieron más adecuados y que en la práctica resultaron de mayor utilidad para poder dar una respuesta a los problemas de la trasposición didáctica de la que habla Astolfi<sup>11</sup>.

Es arduo el trabajo de convertir un objeto de saber en un objeto de enseñanza y poder sentarnos a pensar en el saber enseñado. Tengo la impresión de que muchas veces la práctica, los fines y objetivos, las discusiones disciplinares, los emergentes, transitan caminos paralelos y no nos permiten una coherencia en la elaboración de los presupuestos de los que partimos. De todas maneras, a la luz de algunas lecturas, observar la historia en tanto *disciplina escolar* es un amplio debate en el que hay que posicionarse. Este concepto nos permite elaborar nuevos ángulos de análisis, porque advertimos que no se trata solamente de simplificar un saber académico a medida de las condiciones de aprendizaje de los alumnos, sino que muchas veces hablamos de crear o recrear uno nuevo y diferente para los diversos grupos. El dilema radica desde mi punto de vista en la cuestión del mantenimiento de la coherencia de la formación académica y científica de la que somos resultado. Es decir en materia de elaborar novedosos objetos de enseñanza y aprendizaje no caben dudas de que este ejercicio de construcción es necesario, pero siempre partiendo de supuestos científicos y disciplinares de referencia para un contexto particular.

Partiendo de estas observaciones es que realizo una propuesta didáctica de enseñanza y aprendizaje, anclada en algunas consideraciones pertinentes del concepto de *enseñanza situada*, que se centra en la elaboración de un programa de historia para el 1° año del CEM vespertino N° 102 de la ciudad de Cipolletti. Este incorpora/propone al currículo escolar, actividades grupales extra-áulicas que permiten a los estudiantes desplegar y proyectar los contenidos conceptuales

---

<sup>11</sup>Astolfi, J.P, *Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas*, España ,Diada Editora, 1997

propuestos en términos prácticos y creativos. Entiendo que esta propuesta posee además, otros aspectos significativos para las prácticas de enseñanza en general y para las necesidades de este colegio en particular. Una de ellas, cuya importancia es crucial se relaciona con que el contenido colectivo de las propuestas grupales afianza el sentido de pertenencia y coloca a los jóvenes en un lugar donde su protagonismo y participación son el punto de partida de una nueva visión acerca de sí mismos.

## **2-Criticar, Crear, Participar: el Marco teórico y metodológico.**

### **2.1- Los propósitos y objetivos.**

Para comenzar una propuesta de trabajo curricular es necesario interpelarnos y re-pensarnos a nosotros mismos en la trayectoria de nuestra práctica. Como lo sostengo en cada planificación, considero que quienes se ocupan de la tarea de la docencia parecen encontrarse en una gran encrucijada. Nos percatamos de que para realizar ese acto intencional que es enseñar, primero debemos pensar, reflexionar profundamente y tomar algunas decisiones.

En este necesario ejercicio uno de los primeros tópicos que conviene analizar es el de los propósitos de la enseñanza de la historia. Como lo expresa Tituaoux-Guillon<sup>12</sup>, hay que preguntarse acerca de *las finalidades* de nuestra disciplina ya que algunos de los viejos marcos conceptuales quedan obsoletos en los nuevos contextos que configuran el espacio del aula y los sujetos que allí se desenvuelven. El viejo modelo y concepto de ciudadano, el mandato de la construcción de una cultura común - homogeneizante, y los mitos de la historia del Estado- Nación entran en contradicción con las realidades actuales.

La ausencia de reflexión acerca de los propósitos de la educación y de cómo los contenidos, las técnicas de enseñanza y la misma organización del aula, afectan y revelan ese propósito, a veces es más común de lo que creemos. Una de las razones puede relacionarse a que el conocimiento de la historia en tanto *disciplina escolar*, se encuentra atravesado por las permanentes contingencias del contexto. En este punto López Facal <sup>13</sup> hace un aporte importantísimo al analizar esos *conflictos socialmente candentes* en el aula que no pueden hacer otra cosa que situarnos, como él, en una perspectiva crítica de enseñanza de las Ciencias Sociales que no establezca pautas universales y que oriente la enseñanza escolar de la historia al servicio del cambio social. Acuerdo con la idea de educar ciudadanos democráticos desde el presente y para el futuro, desarrollando

---

<sup>12</sup> Tituaoux-Guillon, Nicole, “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, ICE, 2003

<sup>13</sup> López Facal, R, “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, 2011

competencias en el pensamiento histórico, crítico y creativo que sostienen con fuerza autores como Joan Pagés y Anthoni Santiesteban.<sup>14</sup>

Si bien somos parte de las Ciencias Sociales en general, cuando reflexionamos acerca de los fines y objetivos, se revela la necesidad de pensar en nuestra ciencia en particular, la historia y rescatar sus especificidades. Al respecto de esto, es necesario indagar las dimensiones que hacen a la estructura conceptual y semántica de nuestra disciplina y retomar y despejar su dimensión clave: la temporalidad. Porque al fin y al cabo ¿Qué es pensar históricamente? Para Anthoni Santiesteban<sup>15</sup>, se trata de pensar en el tiempo, desplazarse mentalmente en el tiempo para ir construyendo una conciencia histórica que relacione pasado-presente-futuro. Por otro lado la representación histórica (a través de la narración y la explicación causal), la imaginación para contextualizar y desarrollar capacidades para la empatía. La conciencia histórica es central para valorar los cambios y las continuidades y el carácter dinámico de la historia y de la realidad. Si los estudiantes comprenden la dimensión de algunos cambios en el pasado, podemos abrir un abanico de posibilidades en las que se puedan pensar en el futuro. Todo en lo posible, tiene que compararse con el presente y proyectar el futuro.

Quando reflexionamos sobre esto a la luz de nuestra práctica docente, los aportes de autores ya mencionados, como Pagés, que refieren a la temática de la construcción del concepto de tiempo y temporalidad son centrales. Según él,....*El tiempo que estudian las ciencias sociales y la historia es el tiempo que expresa los cambios en las personas, las cosas, las sociedades, el presente, el pasado y el futuro..... Los hechos y los fenómenos sociales tienen sus raíces en el pasado y se proyectan ineludiblemente hacia el futuro. Por eso el presente constituye una franja temporal muy débil, muy etérea, de límites imprecisos, que necesita del pasado para concretarse, pues éste es el único que ya ha sido. Sin embargo, el pasado sin el presente carecería de valor ya que la explicación que de éste de aquél es el resultado, es el fruto, de los problemas y de los interrogantes que el hombre tiene sobre su propio tiempo y sobre el futuro. Es esta relación dialéctica entre el pasado, el presente y el futuro lo que da sentido a la temporalidad. Establecer una correcta relación entre ellos ha de ser una de las principales finalidades de la enseñanza de la historia, pues uno de los fundamentos básicos de la formación de la temporalidad consiste en poseer la capacidad de percibir y comprender la dimensión histórica de la realidad....*<sup>16</sup>

El tiempo, en tanto concepto polisémico, debe analizarse en función de las manifestaciones a las que se aplica. El mismo autor plantea que no podemos hablar de la existencia de un tiempo único, monolítico y homogéneo que vaya

---

<sup>14</sup> Ver Santiesteban, Anthoni, “La formación en competencias de pensamiento histórico”, *Clio y Asociados. La historia enseñada*, Nº 14, Universidad Nacional del Litoral. Universidad Nacional de la Plata, 2010 y Pagés, Joan “El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía”, *Reseñas de la Enseñanza de la historia*, APEHUN, Nº 7, Córdoba-Alejandro, 2009.

<sup>15</sup> Santiesteban, A.,(2010), op.cit.

<sup>16</sup> Pagés, J. “Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico”, en: Rodríguez Frutos, J. (edit.): *Enseñar historia. Nuevas propuestas*, Barcelona, Laia/Cuadernos de Pedagogía, 1989, pp. 107-138.

más allá de una dimensión cuantitativa —los calendarios—, también diferente entre culturas, sino que hemos de considerar la existencia de una pluralidad de tiempos que son el reflejo de los cambios de los diferentes fenómenos que coexisten en cada sociedad. Es muy interesante, retomar la cuestión de los tiempos sociales y su diversidad, pero también los tiempos individuales y personales a partir de los cuáles podemos poner de manifiesto la temporalidad en el aula. 17

Por otro lado, Joan Pages señala que la elección de problemáticas vinculadas a la enseñanza de la temporalidad siempre debe partir del presente porque esta es la realidad que nos atraviesa con sus dificultades y problemas, con sus realidades originadas en el pasado. Es además desde aquí que proyectamos e imaginamos el futuro. Por último, el autor dice algo que no puedo dejar de retomar porque sencillamente enriquece el tratamiento de este punto.

*.....hago más las palabras del profesor Fontana, con las que definitivamente concluyo, para quien la enseñanza de la historia ha de poner al des-cubierto que en el pasado el hombre «tenía diversas posibilidades y hubo de escoger entre diversos futuros –que son nuestros presentes– ninguno de los cuales era el único posible, inevitable», de la misma manera que «en el presente no tiene un único camino para escoger, sino varios, y su futuro dependerá de cuál sea el que elija» (Fontana, 1988, 30). Educar en la temporalidad es ayudar a que cada uno elija libre y correctamente su camino y participe en la construcción del futuro.....*

Atendiendo a mis observaciones acerca de esto, puedo decir que las nociones de temporalidad en los jóvenes que transitan la escuela vespertina, están a atravesadas por un fuerte *presentismo*, cuya peculiaridad es la *fugacidad* del tiempo. Este tiempo basado en el *ahora* tiene la característica de no proponerles una conciencia histórica y temporal no solo de los fenómenos sociales sino de su propia existencia. De aquí se desprende que la construcción de una perspectiva de futuro y específicamente de éste, como una elección de caminos posibles, es uno de los propósitos más ricos que podemos ofrecer a los estudiantes en una propuesta de conocimiento. Tal vez, ésta sea una de las formas más contundentes de justificar un programa de Historia. Una Historia que les servirá para construir sus elecciones futuras y pensarse como capaces de poder hacerlo.

Señala Merchán Iglesias<sup>18</sup>, que no es suficiente cambiar el currículo, también es necesario ver que ocurre en el aula en general y que pasa con los fines pregonados por los profesores en la dinámica de la clase y la propia institución en particular. Es muy cierto que entramos al salón con fines que nunca llevamos adelante. Desde mi experiencia personal, discutir los problemas del presente despliega un conjunto de cuestiones que a veces es difícil resolver.

---

17 Santisteban, Anthoni. /Pagés, Joan. “La enseñanza de la historia en educación primaria”, en: Casas, M. /Tomás, C. (coord.): *Educación primaria. Orientaciones y recursos*, Madrid, Editorial Praxis, 2006, pp. 468/129 a 468/160

18 Merchán, F. J. “El estudio de la clase de historia como campo de producción del currículo”, *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Nº1, España, Universidad Autónoma de Barcelona, 2002.

El apego a la *vieja disciplina* que noto en el análisis crítico de alguna de mis clases puede ser una vía de escape a la realidad y su análisis, que los alumnos ponen en el tapete en forma permanente. Otra forma, es como lo señala el autor antes citado, convertir el conocimiento académico que tenemos como profesores en instrumentos de *control* y orientar las actividades más que al aprendizaje / conocimiento al sostenimiento del *orden* de la clase.

Pensar en los tiempos de la historia nos pone a re-significar y re-pensar el contenido que desplegamos (y cómo lo hacemos), cuando hablamos de cada una de sus dimensiones. Al respecto es interesante rescatar lo que observa Jesús Izquierdo Martín<sup>19</sup>, en su *didáctica del extrañamiento*, cuando señala que el alumno debe tener un extrañamiento con el pasado que no reafirme ideas arquetípicas y a-históricas ya que *esencializar* el pasado es naturalizar lo dado y convertirlo casi en una sentencia cerrada del presente y del futuro. Mirar, entonces, desde otros lugares el pasado, cuestionarlo desde los problemas del presente para construir elecciones de futuro. En ese camino, construir una nueva memoria colectiva que rompa la herencia europea de los atávicos y viejos miedos al porvenir. Esa será parte de nuestra tarea.

## 2.2- La evaluación

Como lo planteó alguna vez en sus escritos Milcíades Peña,<sup>20</sup> creo que es necesario pensar la enseñanza y el aprendizaje como un proceso creador en el que todo el grupo trabaja activamente, confrontando sus conocimientos e ideas y a partir de allí recreando otras nuevas. Dijo Hegel a sus estudiantes *“Lo primero que hay que aprender aquí es a estar de pie, es decir en tensión, alertas y en actividad y actitud creadoras”*

Este es, sin duda, un buen punto de partida para pensar los procesos evaluativos en forma general porque como lo sostuvo el gran pedagogo brasileño al que nunca dejaremos de deberle su magna contribución a nuestra materia,...*el estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche, ni por la cantidad de libros leídos en un semestre. Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas.*<sup>21</sup>

Para marcar algunas cuestiones acerca de la evaluación he recorrido algunas lecturas que luego de mi elección-selección, retomo en este apartado. Una de ellas es Susana Celman<sup>22</sup> quien nos pone de manifiesto la necesidad de entender a la evaluación como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje y no como un apéndice o constatación.-validación final de los objetivos y contenidos.

---

19 Izquierdo, J. “Tiempo en fuga. Didáctica del extrañamiento en la enseñanza de la historia”, *Reseñas de la Enseñanza de la historia*, Córdoba. Alejandría, APEHUN. N° 9, 2011

20 Peña, Milcíades, *Introducción al pensamiento de Marx*, Bs. As, El cielo por asalto, 1998. Cap. I y III

21 Freire, Paulo, *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México, Siglo XXI, 1996

22 Celman, Susana y otros, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Bs As, Paidós, 1998

La evaluación debe alejarse de un rol de control o medición de incorporación de contenidos finales para entrelazarse en el interior mismo del proceso.

Desde mi experiencia docente las evaluaciones en el aula, en muchos casos son la herramienta a partir de la cual hacer ajustes o desajustes para continuar o profundizar un contenido, para encontrarle una nueva brecha o veta a un concepto y desde ahí desplegarlo. Y es muy cierto, que varias veces fracasaron como instrumento, lo que reafirma la idea de la autora antes mencionada, de que no existen formas de evaluación mejores que otras, su calidad depende del grado de pertinencia al objeto evaluado, a los sujetos y al contexto. Por otro lado no está demás agregar que el éxito de las evaluaciones se encuentra estrechamente relacionado con las preguntas y las finalidades que movilizan nuestras propuestas de enseñanza.

La evaluación de *estrategias de aprendizaje* durante el proceso de conocimiento puede ser realmente transformadora y amplía de forma superlativa nuestra visión de cómo y qué aspectos incluir en la mirada de los procesos de aprendizajes de los estudiantes. Susana Celman menciona las *habilidades de los* estudiantes que pueden desplegarse en la búsqueda de información, realización de preguntas, asimilación, retención. Pero también las habilidades organizativas, inventivas y creativas, las analíticas y críticas, así como las sociales. <sup>23</sup> Es en este punto en donde el concepto de *enseñanza situada* vuelve a tomar relevancia, porque permite incorporar en las visiones evaluativas individuales un aspecto colectivo que ampara en gran medida la elaboración de esta propuesta.

### **2.3- Acerca de los procesos de aprendizaje**

Está claro que todo cambio curricular se ampara en una visión general y particular de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Los diversos y complejos modos en los que se realiza el proceso de apropiación y los avances en términos de conocimiento, dan lugar a una enriquecedora discusión en la cual es necesario tomar postura. A efectos de la elaboración de este trabajo y mis reflexiones al respecto, puedo decir que los procesos de aprendizaje deben analizarse tanto en términos individuales como colectivos, es decir teniendo en cuenta lo que los estudiantes van comprendiendo y las *comunidades de prácticas* o colectivos en los que se van desarrollando.<sup>24</sup> Es necesario buscar más allá del contexto particular en donde la enseñanza tiene lugar o por lo menos hacer consciente el hecho de que los jóvenes se encuentran atravesados por múltiples ideas, prácticas y registros de conocimientos desde los cuales entienden o no nuestras hipótesis de trabajo.

Teniendo en cuenta lo planteado anteriormente, presento una propuesta de aprendizaje elaborada en base a la reflexión acerca de cuatro aspectos

---

<sup>23</sup> Al respecto de esto es útil admitir que algunas cuestiones pertenecientes a las habilidades sociales como la propia cooperación, parecían tener un status de currículo oculto en mi mirada evaluativa.

<sup>24</sup> Jean Lave y Etienne Wenger, op.cit (1991)

importantes en cuanto a este punto: las representaciones sociales e ideas previas, la pluralidad de los registros del saber, la construcción de conceptos y las analogías. Se trata de consideraciones absolutamente pertinentes para pensar y complejizar una propuesta educativa que tiene en cuenta los contextos, procesos y mecanismos a partir de los cuáles los estudiantes pueden lograr un aprendizaje significativo de los contenidos de enseñanza.

## 2.4- Representaciones sociales e ideas previas

La cuestión de las representaciones sociales lejos de ser un debate de los últimos tiempos debe su condición de existencia a pensadores que fueron construyendo y complejizando el concepto tales como Durkheim o el mismo Moscovici. Para el caso que nos ocupa partiremos de la definición de Sandra Araya quien sostiene que las representaciones sociales constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas, constituyéndose su vez, como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas sociales, que definen la llamada conciencia colectiva, la cual se rige con fuerza normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades de la forma en que las mujeres y los hombres actúan en el mundo.<sup>25</sup>

Las representaciones sociales conciernen a la manera en que los sujetos aprehenden los acontecimientos de la vida cotidiana, su ambiente y las informaciones que lo circundan. Este conocimiento se nutre de las experiencias, los modelos de pensamiento y comprensión que se transmiten y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social.<sup>26</sup> Se trata de un conocimiento “espontáneo”, “ingenuo” que interesó e interesa mucho a las Ciencias Sociales porque ese pensamiento de “sentido común”, “pensamiento natural” o *práctico* en palabras de Jodelet<sup>27</sup> se opuso al pensamiento científico. Pero es en este cruce en el que quisiera detenerme ya que si bien este pensamiento es socialmente elaborado y compartido, las representaciones también implican una analogía respecto al objeto según la focalización y el punto de vista de los individuos. Ursua y Paz<sup>28</sup> resumen con claridad esta idea cuando expresan *toda representación es un sesgo de cada sujeto*.

---

25 Véase Araya, Sandra; *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. Cuadernos de Ciencias Sociales*, Costa Rica, FLACSO, 2002, N° 127

26 Véase Moscovici, Serge. *El psicoanálisis, su imagen y su público.*, Buenos Aires, Editorial Huemul S.A., 1979.

\_\_\_\_\_ y Miles, Hewstone. “De la ciencia al sentido común”. en: Moscovici, Serge (comp.). *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, Barcelona, Ediciones Paidós, 1986.

27 Jodelet, Denise, “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”, en: Moscovici, Serge (comp.). *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, Barcelona, Ediciones Paidós, 1986.

Los estudiantes parten no solo de sus *representaciones* para apropiarse de los diferentes saberes, sino que como lo señala Beatriz Aisenberg<sup>29</sup>, los conocimientos previos funcionan como *marcos asimiladores* para aprender nuevos contenidos. Sin ellos no hay conocimiento por lo que su importancia es crucial. Pero tenemos que tener en cuenta como lo señala la misma autora , que no se trata de indagar las ideas previas y luego abandonarlas para desplegar el contenido, ese divorcio que ella registra en sus investigaciones , que también lo observa entre los contenidos conceptuales y procedimentales, solo puede superarse si logramos generar en toda la secuencia, condiciones para que esas ideas previas se pongan en juego permanentemente y es cierto que esto ocurre cuando los alumnos piensan por si mismos los contenidos.

## 2.5- La construcción de conceptos y las analogías

Las propuestas conceptuales que se despliegan en los currículos, se encuentran atravesadas transversalmente por los propósitos de nuestra enseñanza. La elección de los conceptos que estructuran nuestras planificaciones no son una tarea fácil, porque ellos denotan cuáles son los objetivos, propósitos y en gran medida el marco teórico que las sustentan. De manera que los conceptos muchas veces nos delatan, para bien o para mal y nunca está de más indagar acerca de cuanto sabemos de ellos y de la dinámica a partir de cuál intentamos - no sin problemas –construirlos en el aula.

Una tarea útil o vital para los docentes involucrados en las Ciencias Sociales y su enseñanza, es preguntarnos ¿Qué son los conceptos? En principio diremos que son fundamentalmente herramientas de conocimiento que como lo aclara Aisenberg tienen utilidad en su aspecto instrumental. Su valor está lo que nos permiten hacer, es decir seleccionar hechos e interpretar sus relaciones para pasar de lo particular a lo general y viceversa. Los conceptos, entonces, *son herramientas* para poder lograr un salto significativo en el proceso de conocimiento.

Guyon y otros<sup>30</sup> expresan que los conceptos permiten el paso de lo general a lo particular– y viceversa- a través de la determinación de invariantes, la identificación de lo análogo y lo distinto-. Construir un concepto no solo es reconocer rasgos comunes a situaciones diferentes sino también relacionar coherentemente sus atributos. Aprenderlos, significa haberlo incorporado a nuestros marcos de referencia y usarlos para que nos ayuden a comprender los fenómenos sociales.

---

28 Ursua, Nicanor y Paez, Darío, “Psicología del desarrollo, filosofía de la ciencia y representaciones sociales”, En: Páez, Darío (ed.). *Pensamiento, individuo y sociedad. Cognición y representación social*, Madrid, Editorial Fundamentos, 1987

29 Aisenberg B., Carnovale, y Larramendi, A.: “Una experiencia de Historia Oral en el aula.Las migraciones internas en la Argentina a partir de 1930”, en : Wolman,S (coord.), *Aportes para el desarrollo curricular*, GCBA, Dirección de Curricula, 2001

30 Guyon,S. ,MOusseau,,Titiaux –Guillon, “Des nations á la Nation,Apprendre et conceptualizer”, Paris, INRP, 1993

Conceptos tales como colonización, monarquía, democracia, dictadura circulan por las aulas y los estudiantes deben lidiar con la tensión entre lo familiar y lo nuevo. Esto hace necesario la movilización de sus marcos de referencia más próximos para asimilarlos muchas veces a través de analogías (comparaciones) que los ayudan o le posibilitan entender un concepto a partir de su propio mundo. Estas son las llamadas *analogías salvajes* acerca de las cuáles Beatriz Aisenberg sostiene que si bien según Lautier lo que distingue a un novato del historiador es el grado de rigor y de control en las operaciones involucradas en la construcción de conocimiento, el control de las analogías permite establecer los límites de lo semejante y remarcar las diferencias, y esto es imprescindible para contextualizar, para recortar la particularidad de una situación o proceso.

Sin embargo, sostiene la autora, *tanto las analogías que se establecen como la posibilidad de controlarlas dependen del conocimiento específico que se tenga sobre prácticas sociales del presente y de distintos contextos históricos. ¿Qué ocurre entonces con alumnos de escuela primaria en sus primeras aproximaciones al estudio sistemático de la historia? Para que aprendan historia leyendo es preciso que los alumnos reconstruyan el mundo histórico de los textos desde sus marcos de referencia (es decir, desde sus marcos de asimilación, desde sus conocimientos previos); en consecuencia, y tal como veremos en los análisis subsiguientes, son esperables las proyecciones y las analogías no controladas, y con ellas, al menos como punto de partida, es inevitable el despliegue de anacronismos -que será mayor si los alumnos son más pequeños o si tienen poco conocimiento sobre el tipo de prácticas sociales en estudio.*<sup>31</sup>

Estas *analogías salvajes* son el punto de partida de *analogías controladas* (es decir niveles más profundos de comparación) que permiten a los estudiantes avanzar en la complejización de sus niveles de abstracción. Un ejemplo muy claro se da en el concepto de colonización-colonizado, y su lectura por los estudiantes en clave de esclavizado-esclavo por la humillante condición que remiten los conceptos. Las diferencias que podamos establecer entre estas categorías forman parte de nuestra tarea por llevarlos a un nivel de complejización conceptual más elaborado. Lo interesante es observar que la asimilación del concepto es posibilitada desde su visión del mundo, con las *teorías* que circulan por su universo más próximo.<sup>32</sup>

Al respecto de lo mencionado y de las psicologías, teorías o sociologías espontáneas o naturales que tienen circulación por las aulas, en mi experiencia personal acerca de las analogías pude notar en las correcciones de los últimos trabajos prácticos o en charlas con los estudiantes e incluso exámenes, que el concepto de Terrorismo de Estado cuando es caracterizado por los estudiantes de

---

31 Ver este tema en la ponencia de Aisenberg, Beatriz, “Nuevas aproximaciones a las relaciones entre lectura y aprendizaje escolar de la Historia”, XV Jornadas Nacionales y IV Internacionales de Enseñanza de la Historia, Universidad Nacional del Litoral, APEHUN, 2014.

32 Lautier, Nicole, “L’ histoire en situation didactique: une pluralité des registres de savoir”, en: Valérie Haas(dir),2006 : Les savoirs du quotidien.Transmissions, Appropriations,Representations.Presses Universitaires de Rennes.Rennes.

16 o 17 años , entre una de sus características ellos resumen que se practicaba la *trata* de personas y sobre todo de mujeres. En una de las entrevistas realizadas a los estudiantes, una joven de 3° año refiriéndose al concepto de terrorismo de Estado, plantea concretamente que se trata de un periodo en el que a través de los militares gobernaba la *trata* en la Argentina.

## 2.6- La pluralidad de los registros del saber

Sin embargo las cosas no parecen ser tan simples como ir de un pensamiento abstracto simple a uno más complejo. Nicole Lautier <sup>33</sup> plantea la hipótesis de que para la comprensión de los hombres y sociedades en el pasado, los expertos y novatos no recurren a formas de pensamiento muy disímiles. Si bien historiadores, docentes y alumnos poseen condiciones y objetivos diferentes, tienen un punto en común y es que para comprender el pasado, utilizan operaciones cognitivas relativamente próximas, movilizando una comprensión narrativa y su conocimiento del mundo vivido.

Los estudiantes movilizan registros mixtos de pensamiento y se apropian de la historia según ajustes, idas y vueltas entre sus representaciones y el pensamiento informativo. Esta es la *polifasia cognitiva* esa pluralidad de registros del saber donde encontramos diferentes grados de generalización de los conceptos entre los estudiantes. ¿Pero cómo se explica que en un mismo año y con franjas etarias comunes, similares capitales culturales, los alumnos lleguen a diferentes niveles conceptuales? ¿Por qué los alumnos que interpretan los conceptos con mayor profundidad, son los que dan los ejemplos más claros?

Para Lautier, los estudiantes nunca renuncian al pensamiento natural y al anclaje de la memoria social, aun los más expertos o los que llegan a mayores y más abstractos niveles de conceptualización, retornan a *analogías salvajes* que se intercalan con *analogías controladas*. Es así, que el camino cognitivo no es lineal –desde lo ingenuo a lo científico- depurado del sentido común. Reconocer la *polifasia cognitiva* en el seno de los saberes escolares es tener en cuenta que los diferentes registros del saber (es decir el pensamiento informal, memoria y representaciones sociales y el pensamiento o saberes formales) parecen funcionar en simultáneo.

Es muy interesante poner estas apreciaciones de manifiesto en el trabajo, porque para ser realmente críticos de nuestras prácticas, tenemos que reconocer algunos miedos académicos, verdaderos nudos no resueltos que nos alejan o nos hacen desconfiar cualquier posibilidad de personalización, ejemplificación, o analogía salvaje. En la historia académica no abundan los ejemplos actuales, en la historia académica a veces no podemos reconocer el pasaje por el conocimiento natural. Esto es lo interesante de la construcción de una propuesta de historia escolar o para la escuela, podemos, (si queremos) sacudirnos las

---

33 Lautier, Nicole, (2006), op.cit.

ataduras academicistas que nos impiden establecer un dialogo con las formas de comprensión y apropiación de la historia de los estudiantes.

### **3-Un programa, una acción: Presentación y desarrollo de la propuesta.**

Los establecimientos vespertinos de Cipolletti carecen de un currículo unificado. En muchos se mantiene la correlación de contenidos que se despliega en los colegios secundarios diurnos, en otros, varía pero lo cierto es que la unificación de criterios para una propuesta de este nivel específico aún está en construcción. En una de las últimas jornadas institucionales realizadas en común por este nivel, la problemática planteada se ponía de manifiesto. Reconocer esta disparidad de programas es un buen punto de partida para desplegar formulaciones posibles al respecto.

Las propuestas de trabajo para el área de Ciencias Sociales e Historia en particular, que recorrieron el C.E.M. N°102, fueron variando en los últimos cinco años. Poco a poco, el programa se fue acercando a un recorte de historia argentina a partir del siglo XIX que permite desplegar un conjunto de iniciativas y discusiones que me parecen centrales. Aquí la cuestión de los fines y objetivos entra nuevamente en debate. Si bien sostiene Feldman <sup>34</sup> que la formulación de objetivos rígidos y detalladísimos puede opacar los propósitos de una propuesta o complicar la posibilidad de que afloren emergentes en el aula, considero que es necesario un fin o un criterio claro que convierta la propuesta en una herramienta o guía a partir de la cual desplegar el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que previsión y apertura no son necesariamente contradictorios.

Mi propuesta de trabajo de basa en la elaboración de una planificación anual de contenidos para el primer año de Historia del CEM N° 102 en la cual la presentación de contenidos sugeridos, es acompañada por una propuesta actividad practica extra-áulica que por un lado, se ancla en problemáticas o necesidades del presente y por el otro, plantea a los estudiantes a través de la participación, la posibilidad de aplicación concreta de algunos de los contenidos trabajados.

Uno de los pilares que sustenta la propuesta es la idea de que en tiempos de apatía social y política como los de hoy, la participación se construye y propone. Es una práctica social que se enseña o deberíamos enseñar y muchas veces no es o no quiere ser aprendida lo que obedece a diversas fuerzas. Esta es una discusión ardua que no pretendo ahondar en el trabajo, pero no está demás decirlo, en la medida en que hacerlo pueda contribuir a ahuyentar la idea de que los estudiantes “tienen que” participar casi como si se tratara de una obligación y de un atributo que están acostumbrados a desplegar.

Los contenidos y las actividades extra-áulicas propuestas son “sugeridos” lo que le da cierto margen de opción y cambio según los ajustes que su

---

<sup>34</sup> Feldman, D., *Enseñanza y escuela*, Buenos Aires, Paidós, , 2010, Cap. III

desenvolvimiento hace ineludibles. Es una manera de presentar una propuesta pensada e incluso estructurada, pero con la apertura suficiente como para cambiar lo que sea necesario, incluir los emergentes, descartar lo que no funciona, incorporar lo nuevo que aparezca.

Lo que muestro a continuación es el resultado de un conjunto de observaciones y acciones encaminadas a construir una hipótesis de trabajo para un colegio vespertino de Cipolletti. Incluyo en anexos los programas dictados en años anteriores para mostrar los cambios de contenido, la planificación general y completa 2014 de 1° año para ser evaluada, el material sugerido para trabajarlo, algunas producciones de los alumnos en el marco del despliegue de la propuesta y entrevistas a los actores institucionales diversos. Me detengo en la elaboración de los contenidos tanto del programa anual, como de la unidad número uno con la cual pretendo ejemplificar el desarrollo secuencial de la hipótesis y la modalidad de trabajo que propongo.

### **3.1- Presentación de contenidos y las actividades extra-curriculares**

En mi propuesta planteo estructurar el programa de los primeros años en base a dos ejes centrales denominados **sujetos sociales y participación política**. La elección responde a varios motivos. El primero tiene que ver con que un rechazo a las visiones cosificadas de la historia que naturalizan los hechos sociales como “datos” y no creados por las acciones humanas. Acuerdo con Cuesta Fernández <sup>35</sup> cuando expresa que la vida social y las instituciones se recrean y transforman en virtud de las acciones cotidianas de los sujetos que allí habitan, que a su vez se encuentran constreñidas por estructuras sociales de las que son agentes y pacientes.

La elección también remite al contexto, ya que entiendo que estos jóvenes, analizando la constitución de hechos históricos como acciones realizadas por diversos hombres y mujeres, pueden pensar en su propio proceso de conformación como sujetos sociales y políticos y asumir el protagonismo o la participación que consideren pertinente.

La experiencia con este programa en los últimos dos años, reveló que los estudiantes reciben las propuestas de temas actuales y no tan actuales de la historia argentina e incluso mundial con cierto grado de interés ya que los anclajes se revelan como más concretos. Un fenómeno que advierto es que estos alumnos, que por diferentes motivos están en primer año aunque tienen 16 años o más, demuestran un gran compromiso con la discusión y el debate, cuando se les presenta una propuesta seria y comprometida con la actualidad, como por ejemplo la historia de las Islas Malvinas. En relación a esto la cuestión del colonialismo, la expansión inglesa del siglo XIX, luego la guerra y el contexto en el que se desarrolló.

Presento esta propuesta como una herramienta de trabajo que nos permite tener un punto de partida para desplegar el proceso de enseñanza y aprendizaje sobre un grupo estudiantil con características particulares y en el marco de un

---

<sup>35</sup> Cuesta Fernández, R., *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Barcelona, Pomares –Corredor, 1997.

contexto institucional y social situado. Este programa que presento con el nombre de *programa de contenidos 2014*, es a la vez resultado (de un conjunto de experiencias) y punto de partida (en tanto hipótesis de trabajo). Nos percatamos, entonces, de la complejidad que reviste la tarea de “ser docentes” y de todo el camino que queda por recorrer.

### **3.2- Programa de contenidos<sup>36</sup>**

#### **Eje del programa: Sujetos sociales y participación política**

#### **Unidad N° 1: Colonialismo- Guerra de Malvinas y Terrorismo de Estado**

El colonialismo y la situación colonial tienen un claro ejemplo en la ocupación inglesa de las Islas Malvinas. La mirada desde presente de la temática de las Islas Malvinas, se encuentra atravesada moral y éticamente por las consecuencias de una guerra que continuaba el terrorismo de Estado iniciado con la dictadura de 1976. ¿Es posible abordar el colonialismo o la expansión inglesa desde un ejemplo cercano? ¿Cuáles fueron los objetivos que motorizaron la guerra de Malvinas en 1982? ¿Una guerra para defender la “patria argentina” o para ocultar el horror? ¿Es la guerra una alternativa de resolución de conflictos?

#### **Contenidos sugeridos.**

**La ocupación Inglesa de Malvinas: El Colonialismo. Malvinas y la situación colonial. La Dictadura Cívico- Militar (1976-1983): Características generales- Terrorismo de Estado: Concepto- Guerra de Malvinas: Objetivos.**

(Tiempo estimado Mes de marzo-abril)

#### **Actividad extra- áulica propuesta: Participación /organización de Actos escolares**

**“24 de Marzo” Día de la Memoria, la verdad y la Justicia y “2 de Abril” Día de los veteranos y caídos en Malvinas”**

#### **Unidad N° 2: Cambios y transformaciones en el mundo del siglo XVIII y XIX**

---

<sup>36</sup> Si bien para el año 2012 ya había hecho una propuesta de cambio en el recorte temático para los primeros años, este programa fue re- elaborado y discutido junto a colegas del área de Ciencias Sociales de los CEM N° 121 y 102 en el año 2013.

Durante los siglos XVIII y XIX se producen en el mundo de la época numerosas transformaciones y cambios en la vida de las personas y en la organización política, económica y social de los distintos territorios y países. ¿Qué relevancia tuvieron esos cambios en las sociedades europeas? ¿Afectan esos cambios a las colonias europeas en América?

**Contenidos sugeridos:**

**La revolución francesa: las ideas del liberalismo político. El hombre como protagonista de los cambios. Las mujeres y la revolución. La revolución industrial inglesa – El sistema capitalista de producción-La fábrica como nueva forma de organización económica. Innovaciones técnicas y tecnológicas. Burgueses/as y proletarios/as. La explotación y las condiciones de vida. La expansión del mercado internacional: el comercio triangular.**

(Tiempo estimado Unidad Abril y Mayo)

**Actividad extra- áulica propuesta: Visita a la Fábrica Zanon-FASINPAT (Fabrica sin Patrones)**

<b>Unidad N° 3: La Ruptura con España y los conflictivos intentos de organizar un Estado Nacional (1810-1852)</b>
---

Las ideas de la revolución francesa y la nueva organización económica del mundo junto a la forma de organización administrativa impuesta en América por la metrópoli (España) pone en crisis el sistema colonial español. El cuestionamiento a la autoridad colonial llevó a discutir –de manera violenta en algunos casos- distintos proyectos políticos en el Virreinato del Río de la Plata. ¿Por qué no fue posible resolver esta disputa hasta mediados del siglo XIX? ¿Quiénes fueron los protagonistas de estos conflictos?

**Contenidos sugeridos:**

**La Revolución de Mayo. Los sectores populares en la revolución. El “tumulto” como acción cultural y práctica política. La esclavitud y los esclavos. La Asamblea del Año XIII: medidas votadas ¿Quiénes participaban? Proyectos en disputa: / Unitarios y federales. El intento de Rivadavia y sus problemas. Ascenso y caída de la Confederación Rosista. Actores sociales: el gaucho, el peón rural y el disciplinamiento de la mano de obra. La lucha por el espacio productivo: estancias y saladeros. Ampliación de la frontera ganadera. La idea del espacio de frontera.**

(Tiempo estimado: Junio – Julio)

**Actividad extra- áulica propuesta: Observación de sesiones del Concejo Deliberante y Asambleas estudiantiles (mecanismos de participación y decisión)**

#### **Unidad N° 4: La conformación del Estado nacional Oligárquico (1852-1880)**

La sanción de la constitución nacional de 1853 y la derrota de José de Urquiza son dos cuestiones que facilitan la organización de un Estado Nacional Unificado. Al mismo tiempo la Argentina se va incorporando al mercado mundial como productora de materias primas. Estas tres grandes cuestiones hacen que en el imaginario de las elites de la época exista la idea del ingreso a un “proceso civilizatorio” de la mano de Europa en algunos casos y de EEUU en otros. ¿Qué características adquiriría el Estado Nacional en este proceso? ¿De qué manera se incorporan los distintos sectores sociales en el “proceso civilizatorio”?

**Contenidos sugeridos:**

**La Constitución nacional de 1853. Las presidencias liberales: Mitre-Sarmiento -Avellaneda. La formación del Estado Oligárquico y las prácticas políticas excluyentes: el fraude electoral, los acuerdos de notables-coacción política y coerción económica- El modelo económico agro-exportador: Características. Ampliación de los espacios de frontera, Ocupación militar de los territorios de los pueblos originarios: Objetivos y consecuencias. Civilización y Barbarie. Inicio del proceso inmigratorio.**

(Tiempo estimado: Agosto – Septiembre)

**Actividad extra- áulica propuesta: Realización de un corto- documental – power point grupal acerca del Régimen Oligárquico y sus prácticas políticas excluyentes.**

#### **Unidad N° 5: La cuestión social y las disputas por la democratización del Estado Nacional (1880-1916)**

Hacia 1880 el Estado nacional se encuentra casi consolidado en su fase oligárquica y económicamente dependiente. Para lograr esto, las elites locales construyeron un sistema de dominación que excluía de la participación política a

distintos sectores de la sociedad. Estos sectores, junto a los nuevos trabajadores inmigrantes -en el campo y la ciudad- construyen nuevas tradiciones culturales, sociales y políticas. ¿De qué manera las elites resuelven el problema de la representación política? ¿Es posible mantener fuera del sistema político a los sujetos socio-culturales que se forjan?

### **Contenidos sugeridos:**

**El proceso inmigratorio como política de Estado- (1862-1916). Nuevas identidades culturales: el tango, los conventillos. Crisis de 1890 y el surgimiento de los partidos políticos modernos. La organización del movimiento obrero como actor político y social: anarquismo, socialismo y sindicalismo. ¿Ampliación de la ciudadanía o concesión para mantener el poder? Revolución pasiva: concepto. La Ley Sáenz Peña de 1912.**

(Tiempo estimado: Octubre – Noviembre)

**Actividad extra- áulica propuesta: Estudio de los Aspectos procedimentales de la organización de las elecciones del Centro de Estudiantes. (¿Por qué son necesarios los fiscales? ¿Qué rol juega la Junta electoral? , ¿Porque el voto es secreto? ¿Es obligatorio votar?)**

### **Fundamentos y problemáticas de la propuesta para la primer Unidad del Programa.**

La temática elegida ha sido construida, junto a colegas, y se sigue construyendo con los aportes de los estudiantes como una *problemática actual* y siempre candente, que intenta plantear la Guerra de Malvinas (1982) como un episodio del Terrorismo de Estado. A pesar de que existen en el calendario escolar fechas conmemorativas, me llamó la atención lo escabroso que se nos reveló el tema cuando armábamos la problemática, el material y las estrategias para desarrollarlo. Mi observación al respecto, es que se trata de un tema de la historia reciente con una potente carga ética para los profesores, historiadores e incluso estudiantes, que se revela en una necesidad de denuncia permanente que hace que su propia historización sea dificultosa.<sup>37</sup>

El primer desafío fue la elaboración de los materiales de lectura. Creímos pertinente la realización de un material de lectura que manteniendo relación con el resto del programa, pudiera problematizar dos puntos: El *primero* es el tema de que la ocupación inglesa de Malvinas, puede estudiarse como un ejemplo concreto de la expansión colonialista europea de fines del siglo XVIII y principios del siglo XIX. Aquí se puede trabajar el concepto de colonialismo y la expansión comercial a partir de contextualizar la situación económica de Inglaterra, lo que empalma muy bien con el desarrollo de la segunda unidad del programa y con una opción alternativa y actual para desplegar el concepto. El *segundo* tiene que

---

<sup>37</sup> Ver Vezzetti, Hugo, *Pasado y presente: guerra, dictadura y sociedad en la Argentina*, Bs. As, Siglo XXI, 2002. Prólogo-Introducción

ver que entendemos que la Guerra de Malvinas en el contexto de la Dictadura Militar de 1976-1983 se convirtió en un episodio del Terrorismo de Estado y poder estudiarlo desde esta óptica conlleva una fina elaboración para que los estudiantes dimensionen lo que queremos transmitirles.<sup>38</sup>

### Propósitos generales

\* Motivar a los estudiantes en torno al estudio de materias de Ciencias Sociales que les permitan analizar, criticar y explicar su realidad, para imaginar un futuro diferente, sintiéndose comprometidos en la participación social para generar cambios.

\* Favorecer la construcción conjunta de un ámbito de información, reflexión e interpretación sobre el proceso histórico abordado, que permita la posterior producción creativa y fundamentada por parte del alumno.

\* Estimular la integración, la discusión y el respeto por las diferencias de criterio para educar en la tolerancia y la convivencia.

\* Promover el espíritu democrático y la apropiación y trasmisión de valores vinculados a los derechos humanos.

\* Incentivar el desarrollo del espíritu crítico y creativo de los estudiantes.

\* Propiciar la participación y la intervención de los estudiantes en su propia comunidad compartiendo sus elaboraciones en la escuela.

\* Construir materiales incorporando distintos lenguajes (audiovisual, sonoro, fotográfico, musical, plástico, etc.) para ser utilizados como parte de la actividad propuesta.

\* Sistematizar este tipo de experiencias de participación para difundir e integrarnos con otros establecimientos educativos.

\* Replantear el papel de los actos y efemérides escolares.

### Acerca de la Evaluación

Señalé anteriormente que en acuerdo con Milcíades Peña,<sup>39</sup> creo que es necesario pensar la enseñanza- y el aprendizaje como un proceso creador en el que todo el grupo trabaja activamente, confrontando sus conocimientos e ideas y

---

38 Con colegas del área, elaboramos una ficha de cátedra de seis hojas que desarrolla el tema del colonialismo y luego la Guerra de Malvinas.

39 Peña, Milcíades, *Introducción al pensamiento de Marx*, Bs As, El cielo por asalto, 1998. Cap . I y III

a partir de allí recreando otras nuevas. Este proceso es el que me interesa evaluar en primer lugar. Por otro lado y atendiendo a la propuesta de Sebastián Plá <sup>40</sup> de establecer cuatro criterios cualitativos para evaluar un texto histórico, con ésta propuesta de trabajo particular, apunto sobre todo a dos, que son los de **causalidad histórica y temporalidad** histórica los cuales se despliegan en las actividades en clase . El trabajo práctico apunta al desempeño conceptual y podría decirse reflexivo, junto a la puesta en marcha de elaboraciones de carácter procedimental como la línea de tiempo. Todo lo mencionado se ancla en la idea de una observación general del proceso y no solamente el producto logrado por los estudiantes. Sin embargo las elaboraciones finales de los estudiantes para el acto escolar se convierten en una posibilidad de evaluación colectiva extraordinaria que implica la observación de aspectos procedimentales, conceptuales, reflexivos y creativos a la vez.

### **3.3- Desarrollo de la Propuesta: Unidad N° 1 “Colonialismo- Guerra de Malvinas y Terrorismo de Estado”.**

Con respecto al acto particular del 24 de Marzo y el 2 de Abril, tenemos que decir que son fechas recientemente incorporadas al calendario escolar y parecen tener que ganarse aún, un lugar en el sacro panteón de nuestras *fechas patrias*. Mi observación, por un lado, se basa en que los actos para recordar estas fechas no tienen la misma tradición institucional que el resto. En muchos colegios se realizan actividades informales, a otros se les pasa la fecha sin más. Por otro lado, entiendo que revisten un significado especial y diferenciado ya que son recordatorios que por su propio peso rompen con la lógica nacionalizante, homogeneizadora que sostienen los mitos de nuestra historia nacional. Recordar el Golpe de Estado de 1976 y la Guerra de Malvinas, denuncia, cuestiona, complica la comprensión, reaviva las heridas aún abiertas de todos los que nos ponemos a pensar en ello.

La propuesta que a continuación desenvuelvo, se ancla en la realización de un solo acto común que conmemora las dos nuevas efemérides (24 de Marzo-2 de abril). Esto fue una sugerencia del propio estudiantado el año pasado, que reflexionando sobre el tema y la organización del acto, sugirieron que una manera de relacionarlos y romper el divorcio entre las fechas, era ésta. Otro elemento que posibilita la propuesta es un acuerdo de área para trabajar aspectos de esta temática en otras materias junto a la preparación de materiales y producciones para el acto. El acto se convierte en algo esperado por todos, porque todos tienen algo para mostrar.

### **Unidad N° 1: Colonialismo- Guerra de Malvinas y Terrorismo de Estado**

---

40 Plá, Sebastián; Rodríguez -Ledesma, Xavier; Gómez Gerardo, (Coord. V ), “Miradas diversas de la enseñanza de la historia”, *Horizontes Educativos*, México, Universidad Pedagógica Nacional, 2012

El colonialismo y la situación colonial tienen un claro ejemplo en la ocupación inglesa de las Islas Malvinas. La mirada desde el presente de la temática de las Islas Malvinas, se encuentra atravesada moral y éticamente por las consecuencias de una guerra que continuaba el terrorismo de Estado iniciado con la dictadura de 1976. ¿Es posible abordar el colonialismo o la expansión inglesa desde un ejemplo cercano? ¿Cuáles fueron los objetivos que motorizaron la guerra de Malvinas en 1982? ¿Una guerra para defender la “patria argentina” o para ocultar el horror? ¿Es la guerra una alternativa de resolución de conflictos?

### **Contenidos sugeridos.**

La ocupación Inglesa de Malvinas: El Colonialismo. Malvinas y la situación colonial. La Dictadura Cívico- Militar (1976-1983): Características generales- Terrorismo de Estado: Concepto- Guerra de Malvinas: Objetivos.

### **Actividad extra- áulica propuesta: Participación /organización de Actos escolares:**

“24 de Marzo “Día de la Memoria, la verdad y la Justicia y “2 de Abril” Día de los veteranos y caídos en Malvinas

### **3.4- Secuenciación Didáctica**

#### **1° y 2° Clase. (3 horas cátedras)**

#### **1° Clase (2 horas cátedras)**

**Objetivo de la clase:** Explicación general de la propuesta de la Unidad N° 1. Trabajar la empatía y la imaginación de los alumnos a partir de las ideas previas acerca del concepto. Despliegue del concepto de Colonialismo a partir de una visión crítica y alternativa.

**Tema:** Colonialismo y ocupación de Malvinas

**Metodología:** Se proyectará la fotografía-historieta que se muestra como disparadora de la temática del colonialismo. Se realizan algunas preguntas para que los jóvenes puedan caracterizar el concepto desde sus ideas previas y representaciones sociales. Luego se presentara el concepto aplicado a la situación de las Islas Malvinas con un cuadro conceptual. En la segunda clase se realiza una actividad práctica para trabajar el caso propuesto. En un papelito, se les otorga la tarea para el tercer encuentro.

1º Clase (2 horas cátedras)



**Piensa y responde oralmente junto a tu compañero de banco.**

¿Quiénes son los que llegan? ¿Quiénes son los visitados?

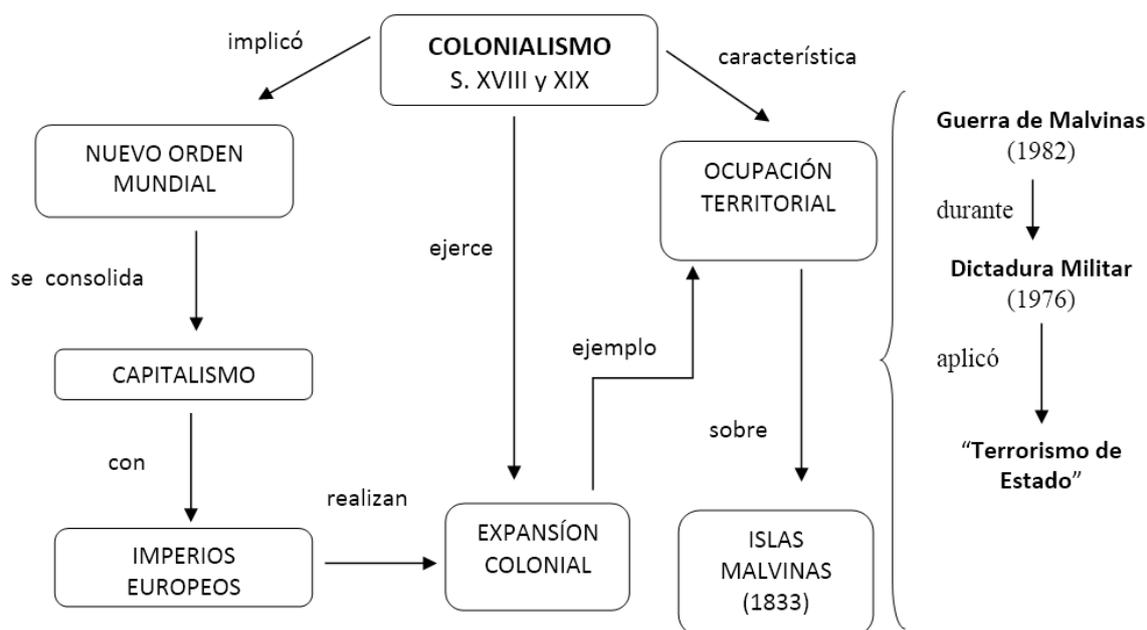
¿En qué lugar y en qué periodo te imaginas que se dio esta situación?

¿Para qué es la espada? ¿Que representa?

¿Cuáles son las consecuencias de esta ocupación para las culturas originarias?

(Puesta en común)

## Colonialismo e Islas Malvinas (Explicación teórica)



### 2º clase (1 hora cátedra)

**Trabajo Práctico en clase:** Responder las siguientes consignas. (Material de lectura de la profesora)

- 1-¿Cuáles son las principales transformaciones ocurridas en Inglaterra a fines del siglo XVIII y principios del siglo XIX?
- 2-¿Qué es el colonialismo?
- 3-¿Cuándo y por qué Inglaterra ocupa las Islas Malvinas?
- 4-¿A quién consideras que pertenecen las Islas Malvinas? Justificar.

### Tarea para la próxima clase:

- a-Buscar en libros de texto al menos un autor que explique motivos y consecuencias de la Guerra de Malvinas (Citar autor y escribir su postura)-
- b-Entrevistar a un adulto de la familia para que nos otorgue su visión acerca de por qué se desarrolló la Guerra de Malvinas y cuáles fueron sus consecuencias. (Escribirla)

### 3° y 4° Clase (3 horas cátedras)

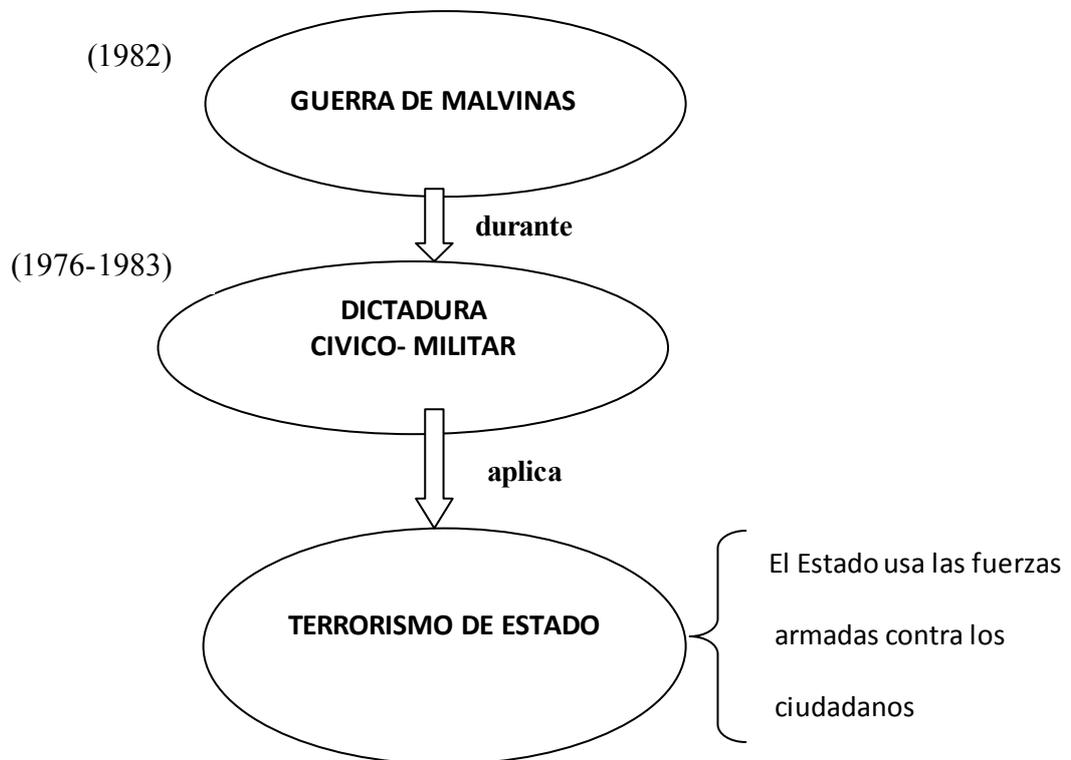
**Objetivo de la clase:** Desde una postura crítica, evidenciar las relaciones entre Guerra de Malvinas y Terrorismo de Estado construyendo ambos conceptos. Problematizar a partir de la relación mencionada el periodo 1976-1983. Trabajar la temporalidad comparando dicho periodo con la actualidad y proyectar las expectativas de futuro de los estudiantes.

**Tema de la clase:** Terrorismo de Estado y Guerra de Malvinas

**Metodología:** Se realizara un cuadro central que plantea el contexto en el que se desarrolló la guerra de Malvinas. A continuación se plantea un trabajo que intenta que los estudiantes puedan: caracterizar concepto de Terrorismo de Estado, establecer relaciones entre éste y la Guerra de Malvinas, ejercitar la empatía a través de una imagen y desarrollar la dimensión temporal a través de un cuadro comparativo.

### Terrorismo de Estado y Guerra de Malvinas:

#### 3° Clase (2 horas cátedras)



## Actividad Práctica en clase

a-Leer atentamente el texto “**La Dictadura Cívico-Militar de 1976-1983**” y “**Malvinas: Una guerra para ocultar el terror**”

b- Escribe tres preguntas acerca de lo que no entiendas en los textos

c-Nombra 5 acciones cometidas por el Estado y el gobierno bajo el Terrorismo de Estado

d-Menciona 4 ejemplos de crímenes de Lesa Humanidad.

e-¿Cuál era el contexto social en el que se desarrolla la guerra de Malvinas? ¿Qué objetivos perseguían los militares? (Tener en cuenta autor investigado, opinión del familiar, y texto de la profesora)

f- Observa la foto de los conscriptos recién llegados a Malvinas ¿Que expectativas o ideas crees que tenían antes de llegar y luego de finalizada la guerra? ¿Qué mensaje transmitían los medios de comunicación?

g- Completar el cuadro comparativo acerca de las características de los períodos señalados y las perspectivas personales para el futuro.

	(1976-1983)	(2000-2014)	2014.....(Inventar)
Tipo de gobierno y organización política			
Clima y problemas Sociales			
Situación económica			
Libertades y derechos de los ciudadanos			

### 4° Clase

**Objetivo de la Clase: Repaso, corrección y cierre de la anterior actividad**

**Trabajo Práctico Evaluativo** (explicación)- Realización Domiciliaria dos semanas para entregarlo. (Tiene la finalidad de fijar conceptos y trabajar algunos aspectos procedimentales de la materia) 41

### 5° y 6° Clase (3 horas cátedras)

**Objetivo de la clase:** Apuntar a la creatividad y la participación a partir del despliegue de lo estudiado

---

41 El trabajo práctico evaluativo se presenta como el 1° apartado.

**Tema de la clase:** La construcción de propuestas creativas para el acto del 24 de Marzo “Día de la memoria, la verdad y la justicia” y el dos de abril “Día de los veteranos caídos en Malvinas”.

**Metodología:** Explicación de la propuesta pedagógica de participación y elaboración de de materiales para el acto escolar “Acto del 24 de Marzo y 2 de Abril”. División del curso en tres grupos a los cuales se les dan algunas ideas disparadoras para elaborar a partir de los contenidos abordados una construcción para el acto escolar la cual se terminara domiciliariamente.

### 5° Clase (dos horas cátedras)

#### GRUPO 1

- \*Collage de Pensamientos acerca de la temática.
- \*Cartelera de las fechas recordadas
- \*Aportes para el discurso central.

#### GRUPO 2

- \* Realización de material audiovisual
- \*Elaboración de Power Points
- \*Musicalización
- \*Decorado acorde a la fecha

#### GRUPO 3

- \*Aportes artísticos en general (Búsqueda de Grupos de teatro-musicales)
- \*Escenografía.
- \*Collage de Pensamientos acerca de la temática.
- \* Afiches.-banderas – carteles.

**(Cierre de las propuestas y preparación del acto escolar).** Presentación de las propuestas elaboradas, corrección, terminación y afinamiento de las mismas que serán evaluadas en el acto escolar.

### 3.5- Reflexiones personales finales y provisorias

La elaboración de propuestas como las que expuse, implican una modificación profunda de la práctica docente, una mayor predisposición personal y recursos institucionales para el funcionamiento de equipos de trabajo. Se trata de una apuesta a la construcción colectiva con fundamentos pedagógicos, con todos los problemas y límites que tienen estas dos actividades en los contextos áulicos e institucionales actuales. Sin embargo son actividades muy gratificantes cuando las pensamos hacia atrás, en momentos en los que la docencia se nos revela como un muro al que el sistema le pone cada vez más ladrillos.

El encuadre de la propuesta a partir del concepto de *enseñanza situada* me permitió abordarla en el marco de lo que creo que se revela como una tensión permanente de este trabajo; pensar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el filoso vaivén entre lo individual y colectivo. Esta diada nunca resuelta, siempre en disputa, aflora cada vez que repensamos las prácticas docentes para interpelarnos acerca del lugar a partir del cual estamos enseñando y aprendiendo. Considero que no es un problema menor, ni un detalle epistemológico sencillo, se trata de que con todas las críticas que somos capaces de hacer a la función social e histórica de la educación formal, estatal y pública, no podemos dejar de reconocer que la escuela actual y sus problemas, ponen en el tapete, entre otras cosas, los tremendos problemas de reconocimiento a los grupos de los que formamos parte. En la escuela se pertenece a un grupo y cada uno aprende con otros. Ese papel de socialización secundaria hoy es de crucial importancia ya que la individualización de los sujetos parece estar en un franco avance. Sin dejar de atender las necesidades de cada uno, construir el concepto de *lo colectivo* y la participación como valor positivo no es una tarea fácil.

Partiendo de estas ideas, despliego una propuesta que retoma (aunque no siempre desarrolla), este señalamiento en varios aspectos. Uno de ellos es la cuestión de las *comunidades de prácticas* en las que están insertos los estudiantes y a partir de las cuales pueden ir desplegando sus experiencias de participación. Otro ángulo de importancia en este trabajo, refiere al contexto en el que se desarrolla la propuesta, que no es más que el reconocimiento de la diversidad de ámbitos y culturas escolares y de que no todos son iguales. Las consideraciones y la propuesta evaluativa final retoman la dimensión colectiva y participativa, cuando propongo las diferentes elaboraciones grupales para los actos, aunque también estuve atenta a poder plantear la evaluación como integrante del proceso de aprendizaje y no como constatación final de lo aprendido.

El apartado acerca de los procesos de aprendizaje de los estudiantes es uno de los que pone de manifiesto la tensión nombrada, por un lado; las representaciones sociales y las ideas previas, eso que los estudiantes traen con ellos, lo vivido, lo socialmente adquirido en base a sus experiencias propias de vida con otros grupos, en otros ámbitos, y por otro lado; las analogías y los diferentes registros del saber, verdaderas construcciones **individuales** y personales que operan en el pensamiento y la construcción conceptual. Retome estas ideas en la elaboración de la secuencia didáctica para rastrear cuales eran las ideas previas y representaciones que los estudiantes poseían

acerca del concepto de Colonialismo. La fotografía que presento, sirvió como disparador de esto, pero el concepto se va construyendo con el aporte del material, preguntas, comparaciones y puntos de vista puestos en tensión. Finalmente se aplica a una situación concreta, la ocupación de las Islas Malvinas lo que nos pone a pensar en la historia reciente y nos traslada al presente.

Algunas preguntas de los cuestionarios domiciliarios, como las que rastrean visiones de los adultos acerca de la Guerra de Malvinas, apuntan a poner de manifiesto e incorporar a *la clase*, entre otros elementos, las comunidades de prácticas y las representaciones que circulan en los ámbitos familiares en las que están insertos los jóvenes. Por un momento, los estudiantes se convierten en constructores de fuentes orales de la historia reciente y allí queda claro que la historia tiene una multiplicidad de puntos de vista y que realmente es una construcción y reconstrucción permanente. Esto es algo que quisiera trabajar con más profundidad, ya que el debate que permiten las diferentes entrevistas es muy atinado para explicar la diversidad de posturas y para que los estudiantes puedan elaborar la propia, luego de conocer las diferencias y realizar diversas lecturas.

En este punto, las propuestas de Joan Pagés y Anthony Santisteban acerca de la elaboración de la temporalidad tomaron relevancia por su anclaje en el presente, pero también la elaboración de ejercicios que proyectan a los jóvenes a un futuro fruto de sus elaboraciones, construcciones o porque no de sus deseos. Estudiando esto, encontré una manera de trabajar la piedra angular de nuestra disciplina, la temporalidad, desde una propuesta clara y concreta. El cuadro comparativo de la página 33 se planteó como una manera de proyectar la temporalidad en términos de perspectivas hacia el mañana, porque al fin y al cabo enseñar historia es enseñar a elegir futuros posibles.

La decisión de relacionar la Guerra de Malvinas con el Terrorismo de Estado tiene como fundamento introducir en el aula hechos y acontecimientos de la historia reciente no solo para la aplicación de conceptualizaciones, sino porque bien elaborados, son verdaderas problemáticas históricas con puntos de tensión que envuelven la atención de los jóvenes. Un aspecto que me parece interesante en los debates acerca de esta propuesta temática es que hay muchos puntos no resueltos, aún no pensados, preguntas que no hace mucho tiempo nos hacemos y que las nuevas generaciones viven y piensan desde otros ángulos. Considero que el aporte que los estudiantes pueden hacer en la construcción de propuestas de conocimiento es central. No puedo omitir que la idea de juntar los dos actos, “24 de Marzo” y “dos de abril”, para el año 2014, fue de los estudiantes. Era su respuesta a una problemática planteada acerca del divorcio entre las fechas en la dinámica escolar. Realizar este acto significó el despliegue de sus acciones, sus participaciones en una construcción colectiva.

En este trabajo realizó una propuesta concreta, hay un programa de contenidos sugeridos acompañado de actividades extracurriculares para su despliegue y una clase que desarrolla como sería la dinámica. Creo que desde la perspectiva de muchos estudiantes, este tipo de propuestas son bien recordadas y se convierten en prácticas con contenidos que pueden edificar un aprendizaje significativo para crear y re-crear conocimientos que tengan coherencia con los

propósitos de mi enseñanza- Tengo la sensación de que estos jóvenes empiezan un camino, que aunque no sea perfectamente logrado, comenzó a transitarse. Empiezo a encontrar algunas coherencias en mi profesión, se desarman algunas *verdades absolutas*, resabios de una parte de mi formación que habrá que desandar. La otra parte, seguirá contrastándose con la realidad y que su dinámica tenga la última palabra.

Tengo la necesidad de reconciliarme con esta elección de vida que es la docencia, de reivindicarla y de demostrar lopreciado que es pensar y reflexionar a pesar de todo. No pretendo que los estudiantes sean mis discípulos, pretendo que como flores del presente crezcan a su manera, pero con el derecho a desarrollar sus propios juicios y a tener un futuro deseado o desear un futuro, sin las censuras de una visión del pasado social, histórico o personal que los ate al fracaso, que los condicione a ser espectadores pasivos de los que otros hacen de su mundo. Quiero insistir en la cuestión central de la participación y de lo colectivo (o grupal), como aspectos significativos de los análisis acerca de las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Creo que lejos de un cierre, se plantea la apertura de una búsqueda de ideas en este sentido, y se me ocurre, a la luz de la experiencia con este trabajo, que hay viejas lecturas que pueden traer nuevas respuestas.

#### **4-Bibliografía**

Aisenberg B, Carnovale, V, Larramendi, A, (2001), “Una experiencia de Historia Oral en el aula. Las migraciones internas en la Argentina a partir de 1930”, en: *Aportes para el desarrollo curricular*, Wolman, S. (coord.), GCBA, Dirección de Curricula

Araya, Sandra (2002); *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. Cuadernos de Ciencias Sociales*, Costa Rica, FLACSO, N° 127

Astolfi, J. P. (1997) *Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas*, España, Diada Editora

Barreiro Thelma, (2009), *Los del fondo, Conflictos, convivencia e inclusión en el aula*, Buenos Aires, Noveduc,

Celman, Susana y otros, (1998), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Bs As, Paidós

Cuesta Fernández, R. (1997), *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Barcelona, Pomares –Corredor

Feldman, D. (2010), *Enseñanza y escuela*, Buenos Aires, Paidós, (Cap. III)

Guyon,S. ,MOusseau,, Titiaux – Guillon, (1993),“Des nations á la Nation,Apprendre et conceptualizer”, Paris, INRP

Freire, Paulo, (1996), *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México, Siglo XXI,

Izquierdo, J., (2011), "Tiempo en fuga. Didáctica del extrañamiento en la enseñanza de la historia", *Reseñas de la Enseñanza de la historia, Córdoba-Alejandro*, Apehuh, N° 9.

Jodelet, Denise., (1986), "La representación social: fenómenos, concepto y teoría", en: Moscovici, Serge (comp.). *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, Barcelona, Ediciones Paidós,

Lautier, Nicole, (2006), L'histoire en situation didactique: une pluralité des registres de savoir, En: Valérie Haas(dir), *Les savoirs du quotidien. Transmissions, Appropriations, Représentations*. Presses Universitaires de Rennes. Rennes,

Lave Jean y Wenger, Etienne (1991), *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima*, Nueva York, Cambridge University Press,

López 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

Merchán Iglesias, F.J. (2002), "El estudio de la clase de historia como campo de producción del currículo", *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, España, Universidad Autónoma de Barcelona, N°1

Moscovici, Serge, (1979) *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Editorial Huemul S.A.,

\_\_\_\_\_ y Miles, Hewstone,(1986), "De la ciencia al sentido común", en: Moscovici, Serge (comp.). *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, Barcelona, Ediciones Paidós

Pagés, Joan. (1989): "Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico", en Rodríguez Frutos, J. (ed.): *Enseñar historia. Nuevas propuestas*, Barcelona. Laia/Cuadernos de Pedagogía, pp.107-138.

Peña, Milcíades(1998), *Introducción al pensamiento de Marx*, Bs As, El cielo por asalto, Cap . I y III

Pla, Sebastián; Rodríguez Ledesma, Xavier; Gómez, Gerardo,(2012), "Miradas diversas a la enseñanza de la historia", *Horizontes Educativos*, México, Universidad Pedagógica Nacional

Santisteban, Anthony, (2010), "La formación en competencias de pensamiento histórico", *Clio y Asociados. La historia enseñada*. N° 14, Universidad Nacional del

Litoral-Universidad Nacional de la Plata, y Pagés, Joan, (2009), "El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía", *Reseñas de la Enseñanza de la historia*, Córdoba-Alejandro, Apeh, n° 7,

Santisteban, A. /Pagés, J. (2006): "La enseñanza de la historia en educación primaria", en: Casas, M. /Tomás, C. (coord.), *Educación primaria. Orientaciones y recursos*, Madrid. Editorial Praxis, 468/129 a 468/160

Tituaux-Guillon, Nicole (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.

Ursua, Nicanor y Páez, Darío, (1987), "Psicología del desarrollo, filosofía de la ciencia y representaciones sociales", en: Páez, Darío (edit.), *Pensamiento, individuo y sociedad. Cognición y representación social*, Madrid, Editorial Fundamentos

Vegetti Hugo, (2002) *Pasado y presente: guerra, dictadura y sociedad en la Argentina*, Bs. As, Siglo XXI, "Prologo-Introducción"

# **ANEXOS**

# ANEXO N° 1

## Programas anteriores

### Programa de contenidos conceptuales de 1° Año - 2010 (A)

#### **Unidad I: ¿Qué es la Historia?**

Concepto de Historia- Importancia del conocimiento histórico-Fuentes y Ciencias auxiliares- protagonistas de la Historia- Tiempo y espacio-Cronología y periodización- Prehistoria e Historia.

#### **Unidad II: ¿Prehistoria o etapa Agrafa?**

Teorías sobre el origen del hombre- Proceso de hominización- Paleolítico y Neolítico: organización social, política y económica. Las primeras aldeas, ciudades y el surgimiento de la estratificación social.

#### **Unidad III: Pueblos originarios de América**

Teorías sobre el poblamiento americano. Los pueblos originarios de América: Mayas – Incas- Aztecas- La conquista española: síntesis del proceso, impacto y consecuencias de la conquista

#### **Unidad IV: Los pueblos patagónicos**

Tehuelches –Mapuches-Patagones: Organización y formas de vida. La Araucanización- Ocupación de la Patagonia: La mal llamada conquista del desierto. Los derechos y reivindicaciones de las culturas originarias de la región.

#### **Unidad V: La sociedad Argentina a principios del siglo XIX: su relación con los cambios en el contexto internacional.**

Contexto internacional: Revolución Francesa e industrial inglesa: Independencia de EEUU. Noción de liberalismo. Inicio del proceso de Independencia argentino: Causas y consecuencias

## Programa de contenidos conceptuales -1° año 2011 (b)

### **UNIDAD I: Introducción y diagnóstico**

Concepto de Historia. Múltiples causas. El tiempo y la Historia.

**Tiempo estimativo:** Marzo

### **UNIDAD II: Orden Colonial Español**

Organización política de las colonias. La organización de la producción. El trabajo indígena. El sistema comercial.

Tensiones y reformas: sistema de castas en América; dificultades de la administración; reformas económicas. Consecuencias y conflictos.

Aparición de nuevas ideas en el Río de la Plata.

Crisis de la Monarquía española. Invasiones inglesas. Consecuencias: las milicias. El movimiento juntista en España.

**Tiempo estimativo:** Abril y Mayo

### **UNIDAD III: Revoluciones e Independencias**

El escenario latinoamericano (1810-1815).

La revolución en el Río de la Plata: inicios, divisiones y cambios de gobierno. La Asamblea del año XIII. La cuestión de la Independencia. La situación en la Banda Oriental. La independencia continental.

Las Provincias Unidas y su crisis. Ideas y cultura en el siglo XIX.

**Tiempo estimativo:** Junio, Julio y Agosto

### **UNIDAD IV: El Orden Independiente en América Latina.**

Republicanismo. Economía y sociedad. Militarización. El caudillismo.

La crisis del año 1820. Experiencia rivadaviana. Las autonomías provinciales.

El primer gobierno de J.M. Rosas y el sistema de alianzas.

La Confederación Rosista: segundo gobierno. Aliados y opositores. Política comercial.

Bloqueos internacionales. La alianza antirrosista. El pronunciamiento de Urquiza. El fin de la Confederación Rosista.

**Tiempo estimativo:** Septiembre, Octubre y Noviembre

## ANEXO N° 2

### Planificación anual 2015

**Año: 2015 1°1°, 1 2° y 1° 3° división CEM N° 102**

*“El estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche, ni por la cantidad de libros leídos en un semestre. Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas”*

*Paulo Freire*

### **Fundamentación**

Quiénes se ocupan de la tarea de la docencia parecen encontrarse en una gran encrucijada. Nos percatamos de que para realizar ese acto intencional que es enseñar, primero debemos pensar, reflexionar profundamente y tomar algunas decisiones.

Nuestra propuesta de planificación se plantea desde una **hipótesis de trabajo**, que como tal, será modificada, refutada o confirmada con el rigor que solo la práctica puede revelar<sup>42</sup>. Entender el trabajo en el aula como una “hipótesis de trabajo”, supone una penetración en la lógica propia de una serie de dimensiones que entran en juego a la hora de aprender y enseñar: la disciplina específica (historia), los procesos de enseñanza y de aprendizaje, la reconsideración del papel del profesor y el contexto.

Partiendo de esta orientación, tendremos en cuenta algunos elementos que nos permitió recoger el período de diagnóstico para configurar o reconfigurar la hipótesis de trabajo permanentemente, atendiendo entre otras cosas, al contexto y a los sujetos concretos hacia los que apunta la propuesta.

Los estudiantes del Centro de Educación Media N°102, componen una población estudiantil particular cuya trayectoria escolar fue interrumpida por diversos factores. Muchos/as son repitentes de 1° año en escuelas diurnas variadas, otros/as no han ingresado hasta este momento en la escuela secundaria y otros/as retoman sus estudios después de algunos años, la mayoría oscila entre los 16 y 21 años. El desarrollo de la lecto-escritura en varios casos es dificultoso así como la comprensión de textos. En otros casos existe dominio de los textos y capacidad para reflexionar, interpretar e iniciar la conceptualización. La dispersión es bastante común.

La experiencia de muchos con el contenido de la asignatura es el recorte curricular que recorre los colegios diurnos y sostienen: “estamos aburridos de ver lo

---

42. Se tomó el concepto como lo entiende Gloria Edelstein: propuesta relativa y particular, es decir con relación a un objeto de estudio particular y a sujetos particulares, dónde se articulan la lógica de la disciplina específica y la lógica del aprendizaje. Edelstein, Gloria, “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo.” En AAVV, *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós, 1996, pp.75-89.

mismo". Por un lado, esto motiva el recorte que se propone de Historia argentina a partir de 1810. Por el otro, entendemos que al partir de un recorte de problemáticas del escenario nacional, que involucra lo regional y debates actuales y locales, podemos instar a los alumnos a un acercamiento más concreto y reflexivo con la materia.

La propuesta de trabajo que se propone se articula en base a dos ejes centrales a saber: **Sujetos sociales y Participación política** y consta de cinco bloques temáticos. : **El primero** aborda la dictadura Cívico–Militar (1976-1983) y su relación con la Guerra de Malvinas como un episodio del Terrorismo de Estado. Se presenta el concepto de colonialismo y se analiza históricamente la situación de las Islas Malvinas. **El segundo** refiere al contexto mundial, las ideas y los cambios económicos y tecnológicos más significativos del siglo XVIII y principios del siglo XIX. **En el tercero** partimos de los elementos de ese contexto internacional que precipitan el proceso de independencia en el Río de la Plata para adentrarnos en los debates, los proyectos (centralistas- federales), y los dificultosos y conflictivos intentos de unificación nacional entre 1810-1853. **El cuarto bloque** aborda el proceso de conformación del Estado Nacional, el desarrollo de un modelo económico dependiente del mercado internacional y las características políticas más sobresalientes del Estado Oligárquico que se afianza a partir de 1880. **En un quinto bloque** presentamos un conjunto de problemáticas vinculadas al nacimiento de nuevos sujetos sociales como la clase obrera o los nuevos partidos políticos a fines del siglo XIX y principios del XX, y las respuestas de Estado Oligárquico ante las diversas demandas y denuncias.

Proponemos con este programa, revertir una visión cosificada de la historia que naturalice como "datos" los hechos históricos. El proceso histórico que se menciona, fue y es llevado adelante por sujetos sociales que se han constituidos como actores/as de la construcción de nuestro país; es por ello que el eje de la materia estará centrado en *los/las sujetos sociales y su participación política*, herramienta fundamental para cambiar la realidad en que vivieron y vivimos.

### **Propósitos**

- Que los alumnos comprendan la Historia como un conjunto de acciones individuales y colectivas que realizaron hombres y mujeres a través del tiempo.
- Motivar a los estudiantes en torno al estudio de materias de Ciencias Sociales que les permitan analizar, criticar y explicar su realidad, para imaginar un futuro diferente, sintiéndose comprometidos en la participación social para generar cambios.
- Favorecer la construcción conjunta de un ámbito de información, reflexión e interpretación sobre el proceso histórico abordado, que permita la posterior producción creativa y fundamentada por parte del alumno.
- Estimular la integración, la discusión y el respeto por las diferencias de criterio.
- Contribuir a la formación de ciudadanos/as críticos de su propia realidad

### **Contenidos conceptuales**

## Eje del programa: Sujetos sociales y participación política

### Unidad N° 1: Colonialismo- Guerra de Malvinas y Terrorismo de Estado

El colonialismo y la situación colonial tienen un claro ejemplo en la ocupación inglesa de las Islas Malvinas. La mirada desde presente de la temática de las Islas Malvinas, se encuentra atravesada moral y éticamente por las consecuencias de una guerra que continuaba el terrorismo de Estado iniciado con la dictadura de 1976. ¿Es posible abordar el colonialismo o la expansión inglesa desde un ejemplo cercano? ¿Cuáles fueron los objetivos que motorizaron la guerra de Malvinas en 1982? ¿Una guerra para defender la “patria argentina” o para ocultar el horror? ¿Es la guerra una alternativa de resolución de conflictos?

#### Contenidos sugeridos.

**La ocupación Inglesa de Malvinas: El Colonialismo. Malvinas y la situación colonial. La Dictadura Cívico- Militar (1976-1983): Características generales- Terrorismo de Estado: Concepto- Guerra de Malvinas: Objetivos.**

(Tiempo estimado Mes de marzo-abril)

#### Actividad extra- áulica propuesta: Participación /organización de Actos

**“24 de Marzo “Día de la Memoria, la verdad y la Justicia y “2 de Abril “Día de los veteranos y caídos en Malvinas”**

### Unidad N° 2: Cambios y transformaciones en el mundo del siglo XVIII y XIX

Durante los siglos XVIII y XIX se producen en el mundo de la época numerosas transformaciones y cambios en la vida de las personas, y en la organización política, económica y social de los distintos territorios y países. ¿Qué relevancia tuvieron esos cambios en las distintas sociedades europeas? ¿Afectan esos cambios a las colonias europeas en América?

#### Contenidos sugeridos:

**La revolución francesa: las ideas del liberalismo político. El hombre como protagonista de los cambios. La revolución industrial inglesa – El sistema capitalista de producción- La fábrica como nueva forma de organización económica .Burgueses y proletarios. Innovaciones técnicas y tecnológicas. La expansión del mercado internacional: el comercio triangular.**

(Tiempo estimado Unidad Abril y Mayo)

**Actividad extra- áulica propuesta: Visita a la Fábrica Zanon-FASINPAT (Fabrica sin Patrones)**

### **Unidad N° 3: La Ruptura con España y los intentos de organizar un Estado Nacional (1810-1852)**

Las ideas de la revolución francesa y la nueva organización económica del mundo junto a la forma de organización administrativa impuesta en América por la metrópoli (España) pone en crisis el sistema colonial español. El cuestionamiento a la autoridad colonial llevó a discutir –de manera violenta en algunos casos- distintos proyectos políticos en el virreinato del Río de la Plata. ¿Por qué no fue posible resolver esta disputa hasta mediados del siglo XIX? ¿Quiénes fueron los protagonistas de estos conflictos?

#### **Contenidos sugeridos:**

**La Revolución de Mayo. El “tumulto” como acción cultural y práctica política. La esclavitud y los esclavos. La Asamblea del Año XIII: medidas votadas ¿Quiénes participaban? Proyectos en disputa: / Unitarios y federales. El intento de Rivadavia y sus problemas. Ascenso y caída de la Confederación Rosista. Actores sociales: el gaucho, el peón rural y el disciplinamiento de la mano de obra. La lucha por el espacio productivo: estancias y saladeros. Ampliación de la frontera ganadera. La idea del espacio de frontera.**

(Tiempo estimado: Junio – Julio)

**Actividad extra- áulica propuesta: Observación de sesiones del Concejo Deliberante y Asambleas estudiantiles (mecanismos de participación y decisión) –**

### **Unidad N° 4: La conformación del Estado nacional (1852-1880)**

La sanción de la constitución nacional de 1853 y la derrota de José de Urquiza son dos cuestiones que facilitan la organización de un Estado Nacional Unificado. Al mismo tiempo la Argentina se va incorporando al mercado mundial como productora de materias primas. Estas tres grandes cuestiones hacen que en el imaginario de las élites de la época exista la idea del ingreso a un “proceso civilizatorio” de la mano de Europa en algunos casos y de EEUU en otros. ¿Qué características adquiriría el Estado Nacional en este proceso? ¿De qué manera se incorporan los distintos sectores sociales en el “proceso civilizatorio”?

#### **Contenidos sugeridos:**

**La Constitución nacional de 1853. Las presidencias liberales: Mitre- Sarmiento - Avellaneda. La formación del Estado Oligárquico y las prácticas políticas excluyentes. El modelo económico agro-exportador: Características. Ampliación de los espacios de frontera, Ocupación militar de los territorios indígenas: Objetivos y consecuencias. Civilización y Barbarie. Inicio del proceso inmigratorio.**

(Tiempo estimado: Agosto – Septiembre)

**Actividad extra- áulica propuesta: Realización de un corto- documental – power point grupal acerca del Régimen Oligárquico y sus prácticas políticas excluyentes.**

## **Unidad N° 5: La cuestión social y las disputas por la democratización del Estado Nacional (1880-1916)**

Hacia 1880 el Estado nacional se encuentra casi consolidado en su fase oligárquica y económicamente dependiente. Para lograr esto, las elites locales construyeron un sistema de dominación que excluía de la participación política a distintos sectores de la sociedad. Estos sectores, junto a los nuevos trabajadores inmigrantes -en el campo y la ciudad- construyen nuevas tradiciones culturales, sociales y políticas. ¿De qué manera las elites resuelven el problema de la representación política? ¿Es posible mantener fuera del sistema político a los sujetos socio-culturales que se forjan?

### **Contenidos sugeridos:**

**El proceso inmigratorio como política de Estado- (1862-1915). Nuevas identidades culturales: el tango, los conventillos. Crisis de 1890 y el surgimiento de los partidos políticos modernos. La organización del movimiento obrero como actor político y social: anarquismo, socialismo y sindicalismo. ¿Ampliación de la ciudadanía o concesión para mantener el poder? Revolución pasiva: concepto. La Ley Sáenz Peña de 1912.**

(Tiempo estimado: Octubre – Noviembre)

**Actividad extra- áulica propuesta: Estudio de los Aspectos procedimentales de la organización de las elecciones del Centro de Estudiantes. (¿Por qué son necesarios los fiscales? ¿Qué rol juega la Junta electoral? , ¿Porque el voto es secreto? ¿Es obligatorio votar?)**

### **Modalidad de trabajo**

Con la participación de los alumnos, se establecerá un contrato pedagógico que regule las pautas de convivencia dentro del aula y destaque la necesidad de respeto hacia el **otro/a**. (Compañero/a, , profesor/a, preceptor/a, director/a, portero/a)

- Se trabajará en base a clases de desarrollo teórico y práctico. Los trabajos prácticos pueden ser de resolución áulica o domiciliaria o grupal, según lo requiera el profesor y apuntan a desarrollar hábitos de estudio, comprensión de textos, extracción de ideas principales, comprensión de procesos, utilización de conceptos.
- En algunas clases, contenidos se abordarán planteando problemáticas o preguntas a resolver a partir de las cuales se inicia la búsqueda de respuestas, se deducirán y recrearán conceptos para su posterior aplicación.
- Se estimulará el trabajo con fuentes primarias y secundarias ya que estas introducen a los alumnos en los procedimientos propios de la disciplina, favorecen la lectura crítica/creadora y permiten operacionalizar los conceptos en los discursos.

- En ocasiones las clases se plantearán a partir de conceptos y temas que insten a los alumnos a elaborar una producción (escrita-estética o artística) que puede ser destinada a compartirse en actos, encuentros, actividades extraescolares o con otros compañeros.

### **En el aula...**

Se desarrollarán trabajos grupales para dinamizar el aula e incentivar el diálogo, la participación, la integración y la discusión. También trabajos individuales cuando se lo requiera. Interpretación de enunciados de problemas. Utilización de conceptos teóricos para resolver problemas o caracterizar procesos. Actividades de expresión oral y escrita utilizando el vocabulario adecuado. Realización de trabajos escritos, expositivos, estéticos-expresivos partiendo de algún eje o problema tratados en clase

### **Fuera del aula...**

Los actos, efemérides o propuestas de actividades de participación ciudadana o integración con otros colegios pueden ser incorporados como trabajos elaborados y evaluados en la materia.

### **Recursos Didácticos**

- Materiales impresos: Libros, diarios, revistas, folletos
- Documentos cartográficos
- Documentos y testimonios históricos.
- Material audiovisual y utilización de las TICS
- Exposiciones orales.
- Materiales de elaboración de técnicas estético-expresivas: diarios-cartón- radiografías para estencil- materiales para maquetas o puestas en escena.

### **Evaluación y acreditación**

La evaluación suele estar asociada a la idea de un juicio o valor y éste es esencialmente sobre el alumno. Sin embargo entendemos que debe darse un desplazamiento en la comprensión de dicha instancia para poder, en tanto docentes, ser capaces de evaluar también nuestra propia práctica en pos de mejorarla. La presente planificación entiende la **evaluación** como un elemento indisoluble del proceso de enseñanza y de aprendizaje que se desarrolla como un ejercicio de complejidad creciente. Se pretende descartar

rotundamente la utilización de la instancia evaluativa como herramienta de sanción, mantenimiento del orden o demostración de autoridad.

Se considera que cualquier actividad que realicen los alumnos dentro del aula o fuera de ella puede ser considerada como evaluativa, por lo que es preciso ampliar los instrumentos y criterios de evaluación en función de estimular el progreso en el proceso de participación, conocimiento y creación del alumno. Entendemos que la evaluación es un ejercicio permanente que *no debe valorar solamente los resultados en función de los objetivos, sino el proceso realizado por el alumno.*

Se evaluarán los conocimientos adquiridos en la asignatura, la destreza para resolver problemas o situaciones, el compromiso y la dedicación, la entrega en tiempo y forma de los trabajos requeridos, la participación en clase, la utilización del vocabulario preciso, la responsabilidad para el cumplimiento de las tareas requeridas, el mantenimiento de la carpeta completa como material de estudio, la predisposición para aprender, el respeto hacia los otros y la creatividad. Se realizará una grilla donde consten las actividades de cada alumno, sean éstas pruebas orales o escritas, trabajos prácticos, trabajos grupales, exposiciones, actividades individuales en clase o actividades extra escolares. Los alumnos tienen derecho a conocer y pedir fundamentos acerca de sus calificaciones cuando lo requieran.

### **Bibliografía**

#### Para los alumnos:

- Cuadernillo de Cátedra 2013 : (Elaborado por profesores : Arangue Diego y Vargas Silvia)
- ALONSO, María, VAZQUEZ, Enrique y otros, *Historia. La argentina Contemporánea (1852-1999)*, Buenos Aires, Aique, 2008
- ALONSO, Maria , VAZQUEZ, Enrique, MAZZEO, Miguel y otros, *Historia del mundo contemporáneo y la Argentina hoy*, Buenos Aires, Aique, 2007
- .PIGNA, Felipe (Coord.) y V.V. A.A, *Historia, La argentina contemporánea*, Buenos Aires, A-Z editores, 2000.

#### Para el docente

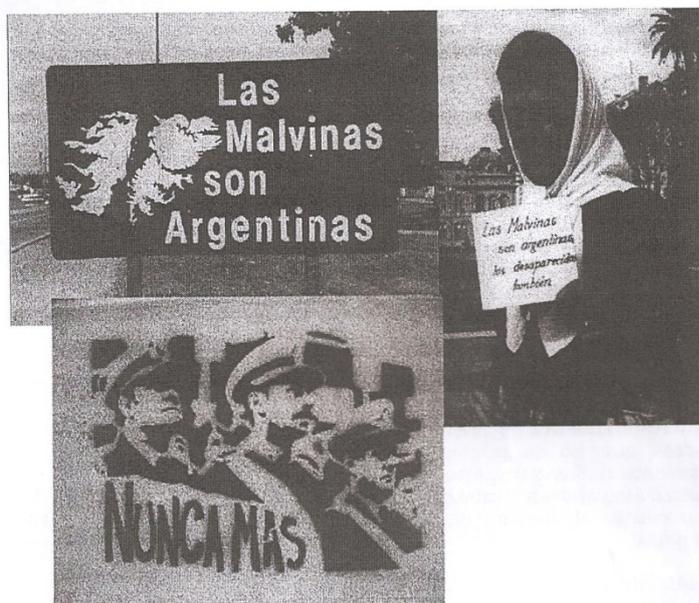
- Botana, Natalio, *El Orden Conservador*, Buenos Aires, Hispanoamérica, 1977.
- Bulacio, Julio y Moglia, Patricia (Coord.) y otros. *Argentina en la historia de América Latina (1776-1930)*. A-Z editores. Buenos Aires. 2007
- Di Meglio, Gabriel. *Historia de las clases populares en la Argentina. Desde 1516 hasta 1880*. Buenos Aires. Sudamericana. 2012.
- Edelstein, Gloria, "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo." En AAWV, *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós, 1996, pp.75-89.

- Flaschland, Cecilia, *Pensar Malvinas: Una selección de fuentes documentales, testimoniales, ficcionales y fotográficas para trabajar en el aula*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, 2010
- Fradklyn, Raúl (editor), *¿Y el pueblo dónde está? Contribuciones para una historia popular de la Revolución de independencia en el Río de la Plata*, Buenos Aires, Ed.Prometeo, 2008
- Halperin Donghi, Tulio, *Una Nación para el desierto argentino*, Buenos Aires, Editores de América Latina, 2004.
- Jara, Miguel (comp.), *Enseñanza de la historia. Debates y propuestas*, Educo, Neuquén, Argentina, 2008
- Oszlack, Oscar, "Reflexiones sobre la formación del Estado y la Construcción de la Sociedad argentina" en *Desarrollo Económico*, VOL. 21, N° 84, enero-marzo 1982.
- Panettieri, José, *Argentina: historia de un país periférico. 1860-1914*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1981. Feldman, D., *Ayudar a enseñar*, Aiques, Buenos Aires, 1999
- Feldman, D., *Ayudar a enseñar*, Aiques, Buenos Aires, 1999
- Cuesta Fernandez, R., *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Ediciones,1997

## ANEXO N° 3

Material de Lectura elaborado para el tratamiento de la temática  
(Autores: Prof. Diego Arangue – Prof. Silvia Vargas)

### UNIDAD N° 1



### Malvinas: Situación Colonial y Terrorismo De Estado

## La expansión europea: ¡A conquistar los mares del mundo!

Entre principios del siglo XVIII y principios del siglo XIX la sociedad europea cambió completamente. El país en donde comenzaron los cambios fue Inglaterra y, una de las transformaciones principales que se desarrolló fue el tránsito de una sociedad que basaba su funcionamiento en una economía agraria a otra que comienza a organizar su producción a partir de la creación de la **fábrica** como lugar donde se realizaban los productos que la gente consumía.

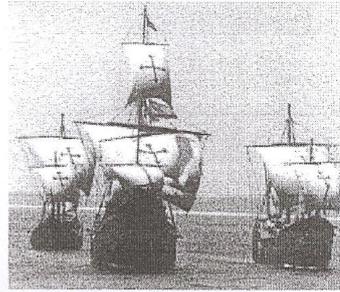
Esta nueva forma de producción produjo transformaciones profundas en la sociedad. Aparecieron nuevas clases sociales: la burguesía industrial dueña de las fábricas, por un lado, y los obreros industriales, por el otro. Los dueños de las fábricas comenzaron a ampliar sus inversiones y destinar parte de su dinero a la creación de bancos, entidades financieras y compañías comerciales que distribuyeran las mercaderías de sus fábricas.

El desarrollo de la industria provocó el aumento de la producción y con ello la necesidad de conseguir nuevos mercados fuera de Inglaterra para colocar los productos que no se podían vender. El perfeccionamiento de los transportes terrestres y marítimos ubicó a Inglaterra a la cabeza de las demás naciones en cuanto al dominio de la economía europea y mundial.

La búsqueda de nuevos mercados condujo a Inglaterra a una agresiva política de expansión sobre áreas coloniales de otros imperios. La debilidad de España y Portugal le permitieron a Inglaterra, Holanda y Francia centrar su interés en América, África y Asia. De estos tres países fue Inglaterra quien tuvo una agresiva política de conquista de nuevos mercados en donde colocar sus productos y de donde obtener materias primas para fabricarlos.

De esta manera Gran Bretaña logra desarrollar una expansión colonial que le permite ampliar sus mercados para que le proporcionen materias primas muy baratas y grandes extensiones de tierras cultivables por empresas inglesas como también una población que pueda consumir los productos que se producen en Inglaterra. La expansión colonial también exige el dominio de los mares y el control de enclaves estratégicos para el abastecimiento de su flota comercial y de guerra (puertos, islas, canales), distribuidos por todo el mundo.

En 1833, Gran Bretaña ocupa ilegalmente el archipiélago de las islas Malvinas y Georgias del sur como parte de un proceso de expansión colonialista iniciado por esa nación a finales del siglo XVIII.



### Colonialismo

Se denomina así a la expansión y búsqueda de nuevos mercados por parte de un país utilizando como método la ocupación de territorios de otros países ejerciendo sobre éste el control económico, político y militar, apoderándose de las riquezas materiales que pertenecen a otros pueblos e imponiendo sus valores y normas sociales y culturales.

### Allá lejos en el tiempo: Las Malvinas

Las islas Malvinas fueron descubiertas en 1520 por Esteban Gómez, tripulante de la nave San Antonio, uno de los barcos de la expedición española de Magallanes. Según la delimitación de tierras establecidas por los papas, las islas pertenecían a España. Sin embargo, navegantes ingleses, holandeses y franceses llegaron a las islas en diversas oportunidades.

En 1764 hubo una ocupación francesa por parte de Luis de Bougainville, quien fundó el puerto de San Luis en la isla oriental. Los franceses llamaron a las islas Malouines, porque ése era el nombre dado a los nacidos en Saint Maló, el puerto francés de donde procedían. Los españoles obtuvieron el puerto de San Luis tras una serie de protestas y transformaron el Malouines en Malvinas.

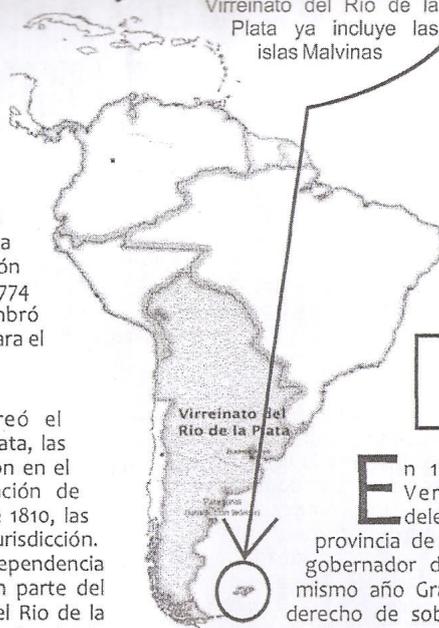
sigue atrás

En 1765, una expedición inglesa llegó a las islas y las denominó Falkland Islands. En 1770, las fuerzas de ocupación inglesas fueron desalojadas por España, que reclamó a soberanía de las islas por vía diplomática. Cuando España creó el Virreinato del Río de La Plata, las islas Malvinas pasaron a depender de la gobernación de Buenos Aires y, desde 1774 hasta 1810, España nombró sucesivos gobernadores para el archipiélago.

En 1776, cuando se creó el virreinato del Río de la Plata, las islas Malvinas se incluyeron en el territorio de la gobernación de Buenos Aires. Después de 1810, las islas siguieron bajo esa jurisdicción. Tras la Declaración de Independencia (9 de Julio de 1816), gran parte del territorio del Virreinato del Río de la Plata pasó a formar parte de la República Argentina, incluyendo las Islas Malvinas, Georgias y Sandwich del Sur. En 1820, la fragata Argentina La Heroína fue enviada a Malvinas para tomar posesión definitiva de las islas.

En 1825 se produjo un hecho significativo: Gran Bretaña reconoció la independencia Argentina y no reclamó las islas. En 1828, el gobierno de Buenos Aires otorgó a Luis Vernet, en concesión, el Puerto Soledad para que construyera una colonia. Para ello, llevó a cien gauchos e indios de las pampas, hábiles en la cría de ganado.

En gris claro el mapa del Virreinato del Río de la Plata ya incluye las islas Malvinas



### Usurpación de Gran Bretaña

En 1829, comerciante Luis Vernet fue nombrado delegado del gobierno de la provincia de Buenos Aires y nuevo gobernador de las Malvinas. Y ese mismo año Gran Bretaña reclamó su derecho de soberanía sobre las islas, adjudicándose su descubrimiento. Hubo tentativas de ocupación de las Islas anteriores a 1833, por parte del Reino Unido, de Francia y de Norteamérica, pero todas ellas cesaron por los reclamos de propiedad por parte de los españoles (en tiempos del Virreinato) o de la Argentina. Esto significa que se reconocía el derecho legítimo de soberanía sobre las Islas.

Durante su gobierno, Balcarce había nombrado un nuevo comandante de las Malvinas y envió la goleta Sarandí, al mando de José María Pinedo, para hacer más efectiva la soberanía argentina sobre el archipiélago.

Desde 1833 Gran Bretaña tomó las Malvinas bajo su dominio, expulsando a las autoridades criollas. Desde entonces, la Argentina no ha dejado nunca de reclamar su soberanía sobre el archipiélago.

### El Gaucho Rivero

Antonio Rivero era oriundo de la provincia de Entre Ríos y llegó hasta allí como peón de Luis Vernet con el objetivo de faenar ganado.

Después de la ocupación inglesa de las islas en 1833 un grupo de peones, encabezados por el gaucho Rivero, se rebelaron contra la nueva administración ya que no aceptaban el dinero que les había dado en antiguo gobernador Luis Vernet.

Durante la rebelión los gauchos comandados por Rivero asesinaron a las autoridades puestas por Inglaterra y arriaron la bandera



inglesa izaron la bandera argentina.

La rebelión duro hasta que llegaron refuerzos de Inglaterra. Algunos de los alzados se entregaron pero Rivero continuó resistiendo hasta que fue capturado; con la entrega de sus armas terminó "la última resistencia" contra la usurpación inglesa de Malvinas.

Cuenta la historia que Rivero cayó muerto en la batalla de la Vuelta de Obligado luchando contra el intento de bloqueo del Río Paraná por parte de la armada inglesa y francesa.

## La Dictadura Militar: 1976 a 1983

### El comienzo de una larga noche

El 24 de Marzo de 1976 las fuerzas armadas protagonizaron en la Argentina un nuevo golpe de Estado, interrumpiendo y usurpando el mandato constitucional de la entonces presidenta María Estela Martínez de Perón. Una Junta militar comandada por el jefe del ejército Jorge Rafael Videla asumió el gobierno de facto y con la excusa de enfrentar a la supuesta "guerrilla armada" (subversión) se implementó, la metodología represiva del Terrorismo de Estado.



Los dictadores Videla, Massera y Agosti

La Junta militar instaló el Estado de sitio, disolvió el Congreso Nacional y las legislaturas provinciales, cambió la composición de la Corte Suprema de Justicia y reemplazó las Cámaras de Senadores y Diputados por la CAL (Cámara de asesoramiento legislativo) integrada por nueve oficiales de las tres fuerzas armadas. Con todas estas modificaciones desapareció la división de poderes del sistema republicano.

El gobierno militar también suprimió las libertades públicas de las personas y los derechos civiles, anuló las garantías constitucionales. Fueron suspendidas las actividades de los partidos políticos y sindicatos. Se suspendió el derecho a huelga de los trabajadores.

#### Terrorismo de Estado

El terrorismo de estado comienza cuando el Estado utiliza sus Fuerzas Armadas contra los ciudadanos y controlando todas las instituciones del gobierno los despoja de sus derechos y también de la vida. El Estado se convierte en terrorista cuando usa la tortura, la represión, oculta información, crea un clima de miedo, produce incertidumbre en las familias y confunde deliberadamente a la opinión pública.

La dictadura estableció un duro control sobre los medios de comunicación y la vigilancia de todas las manifestaciones artísticas con el fin de silenciar cualquier tipo de opinión u información considerada por el gobierno como "peligrosa" para el mantenimiento del orden social.



Marcha de Madres de Plaza de Mayo. Pañuelos Blancos y los retratos de sus

Esta dictadura cívico-militar gobernó la Argentina 1976 y 1983 y se caracterizó por comenzar a dismantlar el aparato productivo del país, la constante violación de los derechos humanos, la muerte y desaparición de miles de personas y otros crímenes de lesa humanidad

#### Crímenes de Lesa Humanidad

Son los actos inhumanos, tales como el asesinato, el exterminio, la esclavitud, la deportación o las persecuciones contra cualquier población civil por motivos sociales, políticos, raciales, religiosos o culturales, perpetrados por las autoridades de un Estado o por particulares que actúen por instigación de dichas autoridades o con su consentimiento.

## Malvinas: una guerra para ocultar el terror

Las Islas Malvinas estaban ocupadas por Inglaterra desde 1833. La Guerra de Malvinas se inició en 1982 con la ocupación de las Islas por parte del gobierno de la dictadura militar argentina.

Se desarrolló en un momento en el que el accionar de las fuerzas armadas que gobernaban el país estaba siendo cuestionado, no sólo por los actos de terrorismo de estado sino por las consecuencias de la política económica que impulsaron los militares.

Algunos partidos políticos y sindicatos habían comenzado a movilizarse. El 30 de marzo de 1982 la Confederación General de Trabajadores había convocado a una movilización contra la dictadura que fue duramente reprimida con un saldo de miles de detenidos, heridos y un jubilado muerto en la provincia de Mendoza. Además las movilizaciones de las madres de los desaparecidos las Madres de Plaza de Mayo- ya habían empezado a tener reconocimiento mundial.

En este contexto de tensión social y política contra la dictadura, los militares consideraron que la ocupación de las Islas Malvinas podía generar una adhesión de la población a su gobierno y, con ello tener un poco de alivio en los reclamos que se llevaban adelante dentro del país como en el exterior.



Represión por parte del Ejército



Madres de Plaza de Mayo denunciando las desapariciones en el contexto de Malvinas



Soldados argentinos tomados prisioneros por

sigue atrás

### Los para qué de la guerra

Si bien los militares sostuvieron que actuaban para defender la soberanía nacional, la guerra fue utilizada por ellos con diversos fines. Entre ellos lograr que la población se unifique detrás de un objetivo nacional para:

\*Ocultar los crímenes de lesa humanidad y las violaciones a los derechos humanos que los militares estaban cometiendo en la argentina.

\*Ocultar la creciente resistencia social a la dictadura y sus planes económicos.

\* La búsqueda de un enemigo externo para desviar la atención de la población



Tapa del diario Clarín 1982



Soldados argentinos recién llegados a Malvinas



### El modelo Económico

La economía que aplicó la dictadura militar de apertura de las importaciones (productos provenientes del exterior) tuvo un fuerte impacto en la población:

- \* Se redujeron los salarios.
- \* Descenso del consumo.
- \* Cierre de industrias.
- \* Aumento de los alquileres.
- \* Aumento de la tasa de Desempleo.
- \* Aumento de la brecha entre los más ricos y los más pobres de la sociedad.

Estas medidas fueron el punto de partida para la aplicación de planes económicos que beneficiaban a los empresarios y empresas extranjeras, y no a los

# ANEXO N° 4

## Trabajo Práctico Evaluativo

HISTORIA. 1º AÑO- TRABAJO PRÁCTICO Nº1

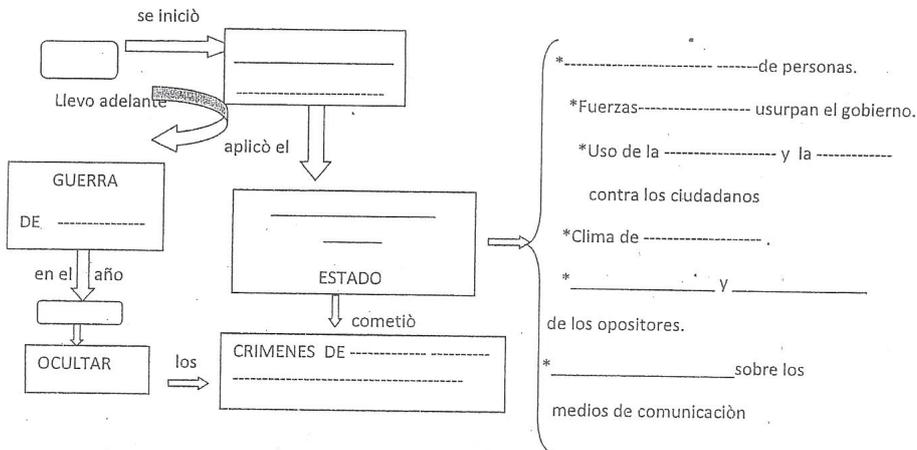
NOMBRE..... FECHA / /

Terrorismo de Estado y Guerra de Malvinas CEM 121

1- Ordenar en una cronología los siguientes hechos:

- \*1976- Dictadura Cívico –Militar / \* 1982 Guerra de Malvinas / \* 1883 Ocupación Inglesa de Malvinas
- \*1983 Fin de la dictadura Militar y comienzo de la Democracia / \* 1977 Primeras manifestaciones de Madres de Plaza de Mayo

2- Completar el cuadro:



3- Establecer al menos tres relaciones entre la dictadura militar y la Guerra de Malvinas. (Tener en cuenta los para què de la guerra)

4- a- Encontrar las siguientes palabras en la sopa de letras:

b- Elige tres palabras de las encontradas y escribe una reflexiòn, opiniòn o pensamientos utilizàndolas.

W	Y	Q	W	Z	G	H	G	M	V	A	W	B	Z	R	W	J	C	T
R	E	P	R	E	S	O	R	E	S	T	S	N	J	D	Z	L	W	Y
N	D	E	S	A	P	A	R	E	C	I	D	O	S	E	O	Y	O	W
F	R	J	B	H	R	D	S	P	H	I	J	O	S	R	P	U	B	E
F	H	N	N	U	N	C	A	M	A	S	T	J	O	N	B	G	J	R
D	Z	H	U	Y	C	T	M	K	P	N	M	H	J	F	E	P	T	T
I	X	V	B	U	B	V	E	O	C	X	U	U	Q	S	X	I	J	U
G	M	F	U	E	R	Z	A	S	A	R	M	A	D	A	S	X	L	N
O	R	Z	K	Q	A	S	S	G	Y	Z	A	R	Z	V	V	X	F	V
X	W	C	S	P	S	Y	T	I	H	T	R	N	W	P	F	F	W	N
Z	F	C	J	O	X	J	D	I	C	T	A	D	U	R	A	J	F	B
T	E	R	R	O	R	I	S	M	O	D	E	E	S	T	A	D	O	C
C	X	G	U	E	R	R	A	D	E	M	A	L	V	I	N	A	S	B
M	A	D	R	E	S	D	E	P	L	A	Z	A	D	E	M	A	Y	O
E	D	H	N	D	A	H	B	C	M	X	N	R	Z	U	D	X	Y	X
L	O	A	I	F	A	F	R	I	Y	C	B	G	O	D	H	T	A	P
K	U	K	D	I	L	J	N	R	J	W	A	L	K	D	E	I	V	W

- DEMOCRACIA
- DESAPARECIDOS
- DICTADURA
- FUERZAS ARMADAS
- GUERRA DE MALVINAS
- HIOS
- MADRES DE PLAZA DE MAYO
- NUNCA MAS
- REPRESORES
- TERRORISMO DE ESTADO

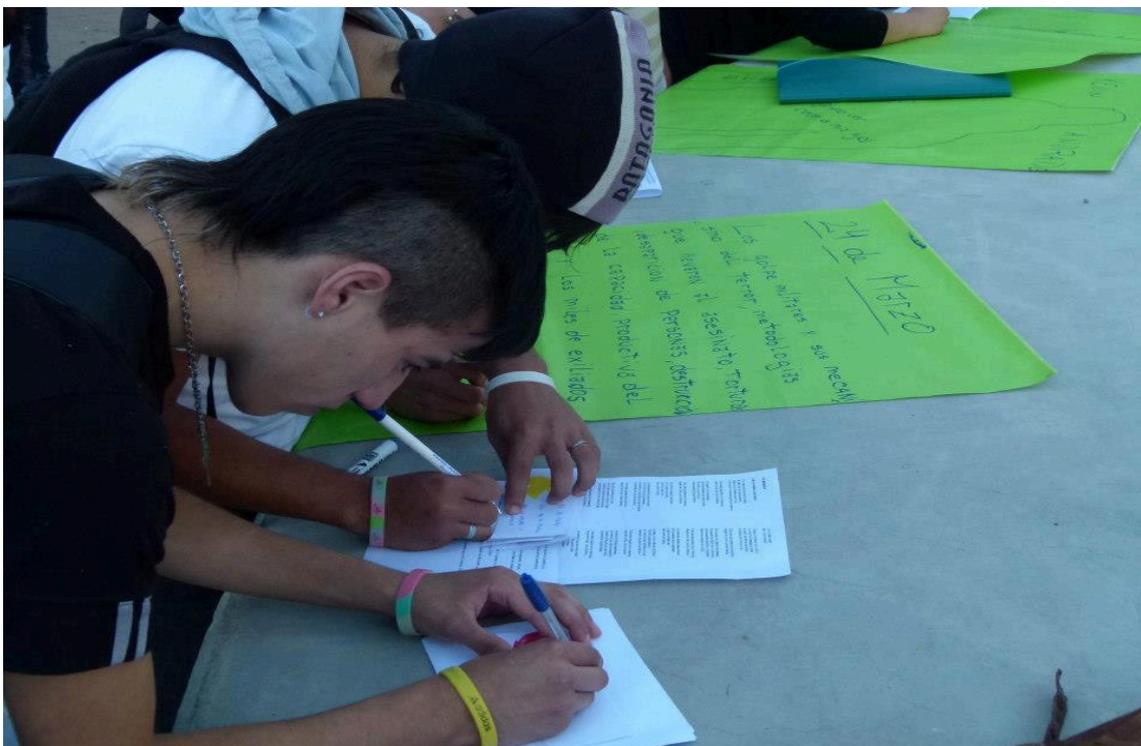
5- Buscar un tema musical que se refiera a la temàtica estudiada y transcribir su letra o parte de ella, justificando porquè elegiste dicha canciòn.

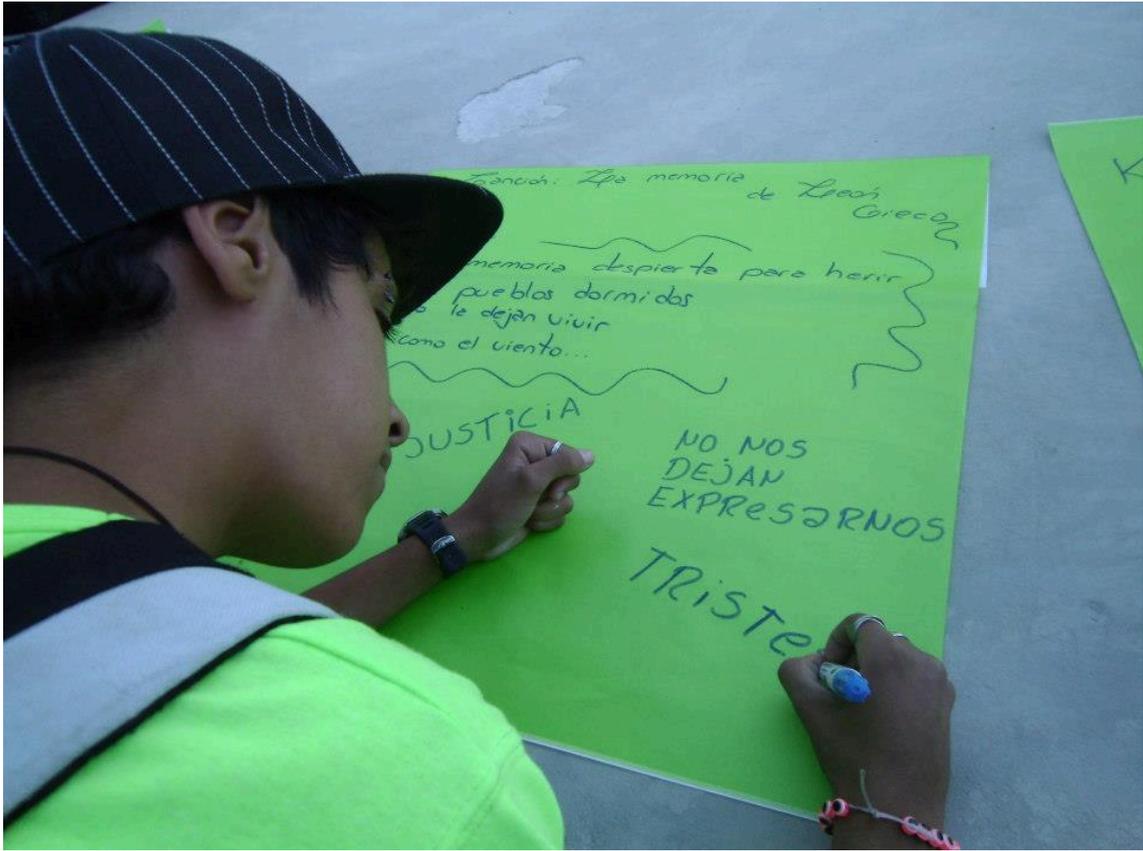
## ANEXO N° 5

Fotos del acto escolar por el 24 de Marzo centrado en la justicia y los derechos humanos para el año 2013. Ideas y propuestas de los estudiantes para nutrirlo. Se realizó en la Plaza central de la localidad "Plaza de la Justicia" como una jornada que vinculó a todos los alumnos de los CEM N° 102 y 121.

Los alumnos realizaron estenciles, cabezones representando a las madres de plaza de mayo, caretas, globos con frases, banderas, maquetas, tarjetas, trípticos explicativos, afiches, invitaron y entrevistaron a víctimas del Terrorismo de Estado, armaron una radio abierta e invitaron a una murga local . Fue un proyecto del área de Ciencias Sociales en el que directa o indirectamente participaron la mayoría de los profesores y estudiantes de los establecimientos.









30 001  
DESAPARECIDOS  
NOS FALTAN  
A TODOS

NUNCA  
MAS  
MIRAR PARA  
OTRO LADO

24 DE MARZO

"A 37 AÑOS DEL ÚLTIMO GOLPE DE ESTADO"

"...NO OLVIDAR SIEMPRE RESISTIR QUE LA IDEA SEA EL SOL QUE EL MILAGRO LOS ALCANSE Y SE HAGA VERDAD, NO EMPEZAR A DEJAR QUE A LAS MASAS PENSANDO NO LAS VENCERAN ¡JAMÁS!..."

"...ROBAR LA IDENTIDAD DE UNA PERSONA ES RETRASAR SU NACIMIENTO..."

"...QUE ESTO NO QUEDE SOLO EN LA MEMORIA QUE SE HAGA JUSTICIA Y PONGAN MANOS A LA OBRA..."

"...AYER DICTADURA MILITAR, HOY DICTADURA DEL CAPITAL..."

"...LOS DESAPARECIDOS DE AYER SON SILENCIO EN LA NOCHE DE HOY..."

1976 - 2013 ... JAMÁS SERÁN  
OLVIDADOS!



41

CEM 102"



# "Los Dinosaurios"

Imaginense a la hora  
de acostarse, la hora de la  
reflexión y pensar en todas  
las vidas que arruinaste...

debe ser terrible y muchas veces  
gracias a esta justicia "que  
mira y no ve" el remordimiento  
es el peor castigo en la vida.

Los equipajes que cargaron por  
siempre son los desaparecidos.

"IMAGINEN A LOS DINOSAURIOS  
EN LAS CAMAS"

Charly Garcia



ELÉGIAMOS ESTE PÁRRAFO  
PARA HACER NOTAR  
QUE TODA VÍA NO HAY  
JUSTICIA.

AUN TENEMOS MUCHOS  
DESAPARECIDOS SIN  
IDENTIDAD.

REPRESORES QUE ESTÁN LIBRES

Y SIN JUSTICIA

!!! JUSTICIA!!!

!!! JUSTICIA!!!

!!! JUSTICIA!!!

!!! JUSTICIA!!!

!!!

!!! JUSTICIA!!!

!!! JUSTICIA!!!

# EL SUEÑO DEL ENCUENTRO CON ESE NIETO TAN DESEADO Y TAN BUSCADO

Durante la dictadura militar fueron secuestrados su único hijo José Hector Mangone y su nuera María José Rapela, embarazada de seis meses el 30 de julio de 1977 de su casa de Ituzaingó provincia de Buenos Aires, su nieto debió nacer a fines de Noviembre de ese mismo año

Por: Electra Romeo.