



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



Trabajo Integrador Final.
Especialización en Didáctica de las Ciencias
Sociales (Mención Historia)

Los sentidos del progreso en la historia escolar. Una propuesta para repensar otras periodizaciones



Mural elaborado por estudiantes de tercer año del colegio patagónico en el área de Ciencias Sociales.

Autor: Juan Fenner
Director: Gerardo Raul Añahual



ESPECIALIZACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

CON MENCIÓN EN HISTORIA,
GEOGRAFÍA Y EDUCACIÓN CIUDADANA

CARRERA ACREDITADA Y CATEGORIZADA "B"
RESOLUCIÓN CONEAU Nº 406/17

Trabajo Integrador Final (Mención Historia)

Los sentidos del progreso en la historia
escolar. Una propuesta para repensar
otras periodizaciones

Autor: Prof. Juan Fenner
Director: Esp. Gerardo Raul Añahual
-2021-



AGRADECIMIENTOS	4
INTRODUCCIÓN	5
ORIGEN DE LA INDAGACIÓN.....	7
CAPÍTULO 1. Fundamentos teóricos	12
1.1. Cambios y continuidades en la noción del progreso en la historia.....	12
1.1.1. Origen del concepto de progreso	13
1.1.2. Progreso en Latinoamérica en el siglo XIX	14
1.1.3. El progreso en el siglo XX. Crisis y renovación	17
1.1.4. El progreso en el siglo XXI. Nueva perspectiva	18
1.2. El rol de las ciencias sociales en la construcción, legitimación y reproducción del discurso de progreso en Latinoamérica.....	19
1.3. Crisis Civilizatoria. Nuevas perspectivas para deconstruir el discurso de progreso y proponer alternativas al mismo	22
CAPÍTULO 2. El trabajo como materialización del discurso de progreso en la Historia Argentina	26
2.1. Una periodización alternativa para pensar su enseñanza	26
2.1.2. Razones para abordar el progreso como objeto de enseñanza.....	28
2.1.3. “Civilización y Barbarie”, el trabajo como deber desde el siglo XIX hasta mediados de siglo XX	30
2.1.4. El trabajo como derecho. Desde mediados del siglo XX hasta los inicios del neoliberalismo	36
2.1.5. El trabajo como recurso en el neoliberalismo. Desde fines del siglo XX	43
2.1.6. Repensar el progreso en contextos del siglo XXI	56
2.1.6.1. El MOCASE. Una experiencia alternativa al progreso	62
CAPÍTULO 3. Algunas orientaciones para la enseñanza del progreso en la Historia escolar	68
3.1. Finalidades en la enseñanza de la historia	70
3.2. Orientaciones para la construcción de secuencias didácticas	71
3.2.1. Enseñar el progreso en Argentina desde una perspectiva de periodización vinculada a la historia comparada	73
3.2.2. Enseñar el progreso en Argentina a partir de conceptos claves (cambios y continuidades)	73
3.2.3. Enseñar el progreso en Argentina pensando en las propuestas de futuros alternativos	75
3.3. Materiales escolares para la enseñanza del progreso	80
CONSIDERACIONES FINALES	84
BIBLIOGRAFÍA	86

Agradecimientos.

Para ser un educador es importante además de enseñar tener ganas de aprender. Este trabajo fue una experiencia más de aprendizaje para enseñar. Es por ello que agradezco a los y las compañeras de Bariloche con las que compartimos un cotidiano en los viajes a Cipolletti. Charlas, mates y debates sobre la práctica de la enseñanza.

Agradezco también a mi compañera de vida, y mis hijos, uno de los cuales me acompañó desde la panza en un año de cuarentena mientras hacía este trabajo final.

Por último y no menos importante, agradezco, por un lado, la gestión y dedicación del director de la especialización, que sostiene un espacio profesional para seguir pensando la práctica de las ciencias sociales. Por otro lado, el acompañamiento académico y humano de mi director de TIF, que con dedicación y paciencia me fue aportando y sugiriendo ideas para lograr este proyecto.

INTRODUCCIÓN

El trabajo que presento constituye un primer ejercicio de indagación riguroso sobre los sentidos del progreso en la Historia escolar. Desde la perspectiva de las Epistemologías del Sur, propongo una propuesta alternativa de periodización del progreso. La misma pretende ofrecer conceptos y categorías que posibiliten distintos abordajes para la enseñanza de la historia en la escuela secundaria.

Inicialmente describiré el contexto de escuela comunidad que motivó la elaboración de este trabajo, analizando su contexto escolar y social que hacen a esa institución. Además, comparto la experiencia transitada en la escuela desde la cual surgieron los interrogantes para pensar en otras perspectivas sobre el progreso y su enseñanza.

Luego de esa descripción, abordaré en el primer capítulo de manera general los cambios y continuidades sobre el significado del concepto de progreso desde sus orígenes hasta la actualidad. En ese recorrido desarrollaré las concepciones eurocéntricas impuestas y reproducidas en Latinoamérica desde el siglo XIX, incluyendo el análisis del rol de las Ciencias Sociales en esa construcción y legitimación. Como cierre de este apartado propondré algunas reflexiones sobre la crisis civilizatoria de ese discurso de progreso de concepciones eurocéntricas y sugerimos algunas alternativas al mismo.

En un segundo capítulo, centrado en Argentina, profundizaré el análisis del progreso desde una periodización, que focaliza en el trabajo como elemento ordenador para comprender esa historia social, económica y cultural que gira alrededor del discurso de progreso. En este apartado, considero necesario plantear una propuesta de periodización que muestra los cambios y continuidades hasta la actualidad, ofreciendo algunas alternativas de futuro que recuperen experiencias y conocimientos de Latinoamérica que cuestionan el progreso capitalista, pensando en nuevas formas de relaciones entre personas y con el ambiente.

En el tercer capítulo ofreceré algunas posibilidades de abordajes para la enseñanza del progreso desde las ciencias sociales, en particular desde la Historia. Los mismos permiten orientar y materializar secuencias didácticas con las que se

pueda enseñar otra perspectiva de periodización del tema desarrollado. Además, se sugiere algunos materiales para los distintos abordajes.

Finalmente, expongo algunas consideraciones finales en torno a las contribuciones aportadas a partir de la reflexión sobre el progreso en Latinoamérica. Asimismo, menciono los desafíos y posibles líneas de investigación que devienen de esta primera instancia de indagación ya que existe la posibilidad de abordar otros aspectos como las resistencias en cada segmento de la periodización, relaciones con otros casos en Latinoamérica, en otros aspectos.

Origen de la indagación.

La idea de problematizar el concepto de progreso y pensar en dimensiones para su enseñanza surge de una experiencia docente vivida en el año 2018 en la ESRN N 138 (Escuela Secundaria Rionegrina) ubicada en el Barrio San Francisco de la ciudad de San Carlos de Bariloche,

La ESRN (Escuela secundaria Rionegrina) N ° 138, es una institución que se fundó en 2007 frente a las necesidades que el crecimiento poblacional de Bariloche impuso. A pesar del contexto favorable de su conformación, en el marco de la ley de educación de 2006 (establece la obligatoriedad de la escuela secundaria y la garantía del Estado sobre la misma), los recursos materiales y estructurales para su funcionamiento fueron escasos y precarios.

Desde el 2007 hasta el 2011 la escuela funcionó en dos edificios cedidos y refaccionados para la misma (primero en la ex escuela especial N ° 9 y luego en el ex Instituto de formación docente) ubicados en las zonas céntricas de la ciudad. Los espacios reducidos, los materiales edilicios de fácil combustión, la acústica y aislación sonora de las aulas de mala calidad, las instalaciones de gas, electricidad, cloacas eran las condiciones que presentaba esa nueva escuela.

El origen de la institución se plasma no solo en la demanda propia del crecimiento poblacional sino de la reubicación de estudiantes que, por razones varias, vinculadas a sus contextos socioeconómicos y culturales, se les dificultaba asistir a las otras escuelas secundarias de la ciudad. Tal como se menciona en el PEI (Proyecto Educativo Institucional) de la escuela: “Debido a sus orígenes la escuela no contaba con una buena imagen pública. Las condiciones edilicias, las dificultades que los chicos traían de sus otras escuelas; y los recursos humanos y materiales que les fueron negados, aumentaban las dificultades” (PEI, 2018, p. 4).

En relación a ello, las realidades de muchas familias ausentes, en contextos de marginalidad o riesgo social (hogares carenciados, familias disfuncionales y adicciones), comenzaron a construir la identidad en esa vida institucional que impactaba directamente sobre las trayectorias escolares de estudiantes. Las mismas se caracterizaban por la discontinuidad presencial, los problemas de convivencia, de hábitos, rendimiento académico y falta de sentido de pertenencia a la institución.

Desde el 2011 hasta hoy la escuela comenzó a funcionar en el nuevo edificio propio, ubicado en calle San Salvador 317 en el Barrio San Francisco, el cual cuenta con instalaciones dignas para la educación (aulas y pasillos amplios y luminosos, laboratorio, sala de computación y biblioteca, cocina y sum).

Desde ese año la escuela comenzó a pensarse como escuela comunidad, situada en un barrio del cual asisten gran parte de los y las estudiantes. Una de las primeras articulaciones fue con la escuela primaria N ° 311 del mismo barrio, de la que egresaron estudiantes que luego podrían elegir la opción de la secundaria del barrio.

Otros proyectos que se impulsaron durante esos años fueron: Taller de Trabajo Cooperativo, Taller de Matemática y Lengua, Mediación de Pares, Salidas Educativas, Taller de Danzas Folclóricas, Taller de Circo, Murga, Guitarra, Hip Hop, Orientación Vocacional Ocupacional, La Familia en la Escuela, Taller de Cocina (Micro emprendimiento Productivo).

En 2017 se llevó adelante la reforma educativa de escuelas secundarias de la provincia de Río Negro, que transformó la escuela de CEM (Centro Educativo Medio) N ° 138 a ESRN (Escuela Secundaria Río Negro) N ° 138.

Esta reforma planteó una nueva manera de organizar, concebir y accionar desde la educación formal. La misma modificó gran parte del plantel docente y directivos, reduciendo personal, pero aumentando la concentración horaria de los que quedaron en la escuela.

La implementación que se dio, modificó la organización institucional, los formatos y espacios de enseñanza, así como la vinculación disciplinar para la misma.

En relación a la organización disciplinar se propone la enseñanza en talleres que vinculen las distintas planificaciones multi e interdisciplinarias dentro como entre áreas, desde proyectos con ejes problemáticos que hagan hincapié en la construcción de saberes significativos.

En el caso del Área de Ciencias Sociales hay espacios y tiempos solo para la enseñanza de la disciplina (historia, geografía, etc.) y momentos de taller donde se articulan esas disciplinas con Filosofía o Economía. De esta manera, se busca brindar una educación que garantice un aprendizaje multidisciplinar desde propuestas ancladas en problemáticas que atraviesan las situaciones de la comunidad educativa. Además, estos espacios de taller posibilitan (habiendo varios docentes), la disponibilidad para acompañar las distintas trayectorias con

tiempos y ritmos particulares de aprendizaje de los y las estudiantes de un agrupamiento.

La implementación de la ESRN está en proceso, ya que, si bien lleva cuatro años de funcionamiento, la distancia entre el currículum formal y el vivido (Alba,1998) es significativa. Como se manifiesta en el PEI (2018) (Proyecto Educativo Institucional):

Se observan dificultades en la implementación de la nueva propuesta pedagógica, los motivos son diversos: el contexto político- social, la conformación de un nuevo equipo de trabajo, resistencias individuales. Cuando soplan vientos de cambio, algunos construyen refugios y otros construyen molinos. ¿Qué queremos construir cómo institución? La escuela hace pie en su inserción territorial, impulsando y sosteniendo diferentes propuestas de construcción colectiva barrial con las diferentes instituciones como, el centro de salud, el centro de prevención de adicciones, el CAAT N°1, y otros actores que desempeñan un rol protagónico en nuestra comunidad de San Francisco (p. 7).

Como podemos observar esta institución tiene una mirada crítica de la educación y su contexto reconociendo el tiempo global en que se encuentran las sociedades, atravesadas por valores y reglamentaciones de mercado que dificultan, contradicen y erosionan los pilares de las leyes educativas como, por ejemplo, la garantía del derecho social a la educación que implica: “Modificar las prácticas escolares selectivas, meritocráticas, individualistas y excluyentes de la Escuela Secundaria tradicional, para permitir la renovación e innovación de las unidades curriculares y de las propuestas formativas” (R.A, 2018, p.4).

Mi trayectoria en la institución me permitió observar una escuela que desde sus orígenes se vio atravesada por la complejidad social de las familias de sus estudiantes, las resistencias y propuestas de sus docentes a las nuevas perspectivas de la educación y los sucesivos cambios de conducción de sus equipos directivos (desde el 2011 al 2020 hubo 10 equipos directivos).

Desde el inicio de la reforma de la ESRN se comenzó a pensar en clave de inclusión educativa, poniendo la centralidad pedagógica como referencia de los proyectos que planificara la escuela y para ello fue clave pensar en el sujeto de enseñanza y su contexto. Esto se puede observar en la redacción del PEI (2018) cuando se interroga sobre:

¿Cómo lograr un aprendizaje significativo, si no conocemos los intereses de nuestros alumnos/as? ¿Cómo poder entendernos si hablamos lenguajes distintos? Ser educador hoy en día es un gran desafío, para

poder interactuar con el alumno/a actual debemos desarmar estructuras y desaprender metodologías. Las y los estudiantes son sujetos activos, predispuestos frente a una tarea docente que genere contextos que estimulan el desarrollo de esas capacidades de actuar (p. 11).

En este proyecto de escuela trabajé en un segundo año desde la disciplina historia y el taller de Ciencias Sociales que lo conforman Geografía, Historia y Economía. En la planificación anual abordamos el concepto de progreso desde distintas dimensiones y observamos que las intervenciones como intereses de los y las estudiantes estaban orientados al progreso en términos económicos y sociales. Se vinculaban con el trabajo, calidad de vida, los estudios, el lugar donde vivís, el dinero que se tiene. A lo largo de varias clases fueron surgiendo miradas que mostraban una idea de progreso anclada en los valores del capitalismo neoliberal.

La reflexión de la práctica sobre esta propuesta de enseñanza me permitió pensar algunos interrogantes sobre la mirada que tenemos desde la docencia de la concepción de progreso y la que tienen la/os estudiantes y su familia sobre el tema.

La especialización con sus distintos seminarios me ofreció categorías disciplinares de la historia y posibilidades de abordajes para pensar la enseñanza y profundizar sobre el tema.

Frente a estas categorías y abordajes pensé algunos interrogantes para iniciar este proceso de indagación. ¿Cómo vive y circula la idea de progreso en el mundo escolar? Siendo docente de escuela secundaria me interesa poder abordar esta categoría en contextos escolares donde las construcciones de conocimiento están atravesadas por la formación académica de los docentes y por las construcciones de sentido común de los estudiantes y familias. ¿Desde dónde se piensa el progreso en las escuelas? ¿Se piensa como problema emergente? ¿Cómo identificar un planteo de crítica eurocéntrica que no sea eurocéntrico? ¿Desde qué lugar construyen la idea de progreso las y los estudiantes?

Estos interrogantes me permitieron comenzar a problematizar sobre la construcción de la idea de progreso desde la escuela secundaria. Un espacio donde los discursos hegemónicos se filtran y rebalsan en los diálogos que se generan entre estudiantes y docentes.

En este sentido ¿Por qué es importante desarmar el concepto de progreso desde la escuela? Porque es el espacio posible para hacerlo, porque hay un fin

político en su enseñanza y ese sentido tiene que ser para emancipar, para generar herramientas que nos permitan pensar y pensarnos en el mundo en el que vivimos. Conocer quiénes somos es saber desde donde construimos nuestro presente y futuro, que deseamos y por qué. En este caso la respuesta a quienes somos y que proyectamos se podría pensar desde una alternativa Latinoamérica que no es la del paradigma dominante que analiza el mundo occidental desde una mirada eurocéntrica. Lo occidental es una perspectiva de análisis y un modelo dominante construido y reproducido desde los ámbitos intelectuales donde nos formamos como docentes.

Pensar desde Latinoamérica es pensar el multiculturalismo desde los distintos planos (lo económico, la ciudadanía, los derechos), de lo contrario ¿en qué lugar del progreso queda la economía popular? ¿Cómo se concibe el éxito desde la mirada de los pueblos originarios? La libertad de expresión y decisión concebida desde la matriz liberal, bandera del progreso ¿no es puesta en tensión con las prácticas colectivas democráticas de la constitución boliviana? Como afirma Boaventura de Sousa Santos (2006) “no es simplemente un conocimiento nuevo lo que necesitamos; necesitamos un nuevo modo de producción de conocimiento. No necesitamos alternativas, necesitamos un pensamiento alternativo de las alternativas” (p. 19).

En este sentido, la motivación de investigar sobre el progreso y sus dimensiones, surgió de la revisión de la propia práctica. Un ejercicio que permitió reflexionar sobre la posibilidad de otras maneras de pensar la enseñanza del progreso. El mismo implicó una revisión de la historia enseñada para tener una mirada diferente de las problemáticas de la historia.

Capítulo I: Fundamentos teóricos

1.1. Cambios y continuidades en la noción del progreso en la Historia.

Conocer los significados del progreso desde una concepción occidental capitalista, implica analizar su historia y sus distintos sentidos en el contexto latinoamericano. Un concepto presente y muy vigente, al que le debemos algunas interpretaciones más profundas más allá de los simples relatos que lo colocan desde un lugar de neutralidad.

El mismo fue “bandera” de proyectos de sociedad en el siglo XIX en Latinoamérica y es palabra con mayúscula en discursos políticos, clubes de fútbol, documentos oficiales y debates familiares hasta la actualidad.

La construcción del discurso hegemónico muestra al progreso desde un lugar positivo, que abraza, incluye, abarca y construye sociedades más igualitarias. Así en los discursos políticos de derecha y de izquierda desde una visión lineal de la historia es valorado y destacado como sinónimo de avance, mejora y crecimiento.

Desde los discursos de sentido común, no hay en la actualidad fisuras o cuestionamientos significativos a los ideales de progreso. Es un concepto que está presente desde los espacios de experiencias como de los horizontes de expectativas (Koselleck, 1993). Pero ¿Qué es el progreso? ¿Cuál es su origen y proyecto? ¿Qué incluye y que excluye? ¿Por qué la imagen del mismo sigue teniendo relevancia un siglo después de su fracaso como modelo? ¿Quiénes y desde donde reivindican el concepto? ¿Es posible pensar en una transformación en el tiempo de su significante? ¿Para quienes? ¿Con qué objetivo? ¿Hay otras formas de pensar el progreso? ¿Hay otras formas de pensar lo que el progreso dice que hay que pensar?

Este concepto circuló y circula desde variadas posiciones con distintos formatos discursivos, en diversos planos sociales reproduciendo sentidos comunes de una historia de dominación colonial capitalista latinoamericana. Esas distintas posiciones discursivas se expresan a lo largo de la historia desde la reproducción consciente o inconsciente del sistema como desde las críticas al mismo, poniendo en cuestión el concepto. Por ello, no es posible hablar del concepto de progreso si no lo pensamos históricamente en clave de dominación-resistencia.

Como podemos observar el concepto de progreso conlleva una tensión en su definición y sentido. El problema no es su origen sino la apropiación y universalización del mismo. Como expresa Aníbal Quijano (como se citó en Quinteros 2014):

El largo proceso histórico de colonialidad del poder en Latinoamérica que se inició con la conquista en el siglo XVI, mundializa el capitalismo, el racismo, el patriarcado, el eurocentrismo. Esa colonialidad del poder se construye entre la asociación estructural de dos ejes centrales: un sistema de dominación basado en una relación asimétrica de la población mundial sostenida en la configuración y naturalización de las ideas de “raza”, clase y “género” / sexualidad. Y, en segundo lugar, un sistema de explotación que articula todas las formas conocidas de explotación del trabajo (y de acumulación de capital) en una única estructura de producción de mercancías para el mercado mundial, alrededor de la hegemonía del capital. (p. 12)

1.1.1 Origen del concepto de Progreso.

Etimológicamente, la palabra progreso proviene del latín *Progressus* y cuyo significado según la RAE (2019) es: “Acción de ir hacia delante. Avance, adelanto, perfeccionamiento” (p. 1).

A esta definición se le incorpora la concepción teológica judeocristiana que percibe el mundo como un sistema de relaciones que están dirigidas hacia un fin determinado desde una concepción de tiempo histórico lineal y progresiva.

Como afirma García Jimenez (2002) “El pensamiento judeocristiano veía el progreso del hombre hacia la salvación como un acontecimiento universal y único, pero estaba dominado por un absoluto históricamente estable, y su progreso se dirigía a un fin fijo” (p.3).

Luego los pensadores de la Ilustración pusieron al ser humano en el centro de la escena cuestionando la concepción teocéntrica de la sociedad y proponiendo la filosofía antropocéntrica. La cual comprendía la existencia y desarrollo de las sociedades desde un protagonismo y empoderamiento del ser humano por encima de Dios.

De esta manera la razón sería el centro de la vida de las personas permitiendo a las mismas lograr una mayor plenitud y felicidad. En este punto retoma la concepción optimista de futuro de la tradición judeocristiana.

En este sentido García Jimenez (2002) afirma que: “los renacentistas de la Ilustración, que fueron los fundadores de la moderna historiografía, conservaron la

visión teleológica judeocristiana, pero secularizaron la meta pudieron así restablecer el carácter racional del propio proceso histórico. La historia se convirtió en el progreso hacia la consecución de la perfección terrenal de la condición humana, tanto material como espiritual” (p. 6).

Así, el progreso comienza a ser un culto que la modernidad termina instalando como ley histórica, de deber y cumplimiento, de convicción básica y profunda, como cimiento de la vida humana en sociedad. En este sentido, durante el siglo XIX la razón será significativa en el dominio de la naturaleza con el poder de decidir sobre ella para lograr una plenitud de perfección y bienestar de las sociedades civilizadas.

En definitiva, podemos observar cómo:

La idea de progreso se basaba en la creencia de que la civilización se ha movido, se va moviendo y se moverá en una dirección predecible y deseada. En este sentido, la idea de progreso es una concepción de la historia, según la cual hay un determinado orden en la sucesión de los acontecimientos, orden que realiza una mejora en la realización de los valores y orden que es considerado como una ley causal. (García Jimenez, 2002, p. 7)

La visión antropocéntrica del progreso divide a los seres humanos de la naturaleza y pone a los mismos por encima de ella, creyendo ciegamente en su capacidad de dominio y control. Esta concepción moderna será la hoja de ruta del Estado-nación, modelo de ordenamiento social impuesto bajo el sistema capitalista. Por lo tanto, el progreso será civilización o no será progreso. Es decir, que hay una resignificación y apropiación del significado del mismo que será unilateral desde el poder y se reproducirá y defenderá desde una construcción de sentido común.

1.1.2 Progreso en Latinoamérica en el siglo XIX.

Esta concepción de progreso se instaló en Latinoamérica en el siglo XIX con proyectos de sociedad desde una matriz positivista, la cual ponía en el centro de los procesos sociales la necesaria evolución con miras hacia un futuro mejor donde se dejará el retroceso en pos del progreso. Es decir, no como punto de inicio sino un punto de llegada, no como presente sino como proyecto de futuro.

En ese recorrido se da un doble movimiento de integración y diferenciación, de lo incoherente a lo coherente, de lo indefinido a lo definido donde se busca lo homogéneo a costa de la eliminación de otras cosmovisiones del mundo. No hay

lugar para otro orden social que no sea el capitalismo. Así se piensa la sociedad como un cuerpo, como un organismo que es necesario unificar e integrar para llegar al progreso (Chamorro, 2004). En definitiva: “la noción de progreso es entendida como el ir hacia delante, de manera evolutiva para alcanzar la cima de la civilización, e ingresar de esta forma para abandonar el barbarismo de su tiempo” (Chamorro, 2004, p. 330).

Como muchos conceptos pensados desde el poder hegemónico, sus significados fueron instalándose y reproduciéndose verticalmente desde arriba y horizontalmente entre las mayorías con el objetivo no solo de ser aceptados sino de ser defendidos creyendo que era lo mejor para realizarse como sociedad.

Desde el siglo XIX la imposición del sistema capitalista a nivel mundial por medio de la matriz del progreso indefinido, instaló a través de distintas campañas militares y con las instituciones educativas la idea de una sociedad civilizada, sostenida bajo matrices homogeneizantes de orden social capitalista. Los distintos Estados oligárquicos latinoamericanos adoptaron la ideología positivista postulada por el pensador Augusto Comte. Sus referentes en Latinoamérica fueron intelectuales de distintos países. En Argentina se agruparon en la generación del 80 tributaria de la del 37, en México se hacían llamar los Científicos y en Brasil la Academia de Praia Vermelha (institución de Río de Janeiro, donde dictaba cursos el pensador francés Benjamin Constant).

Referentes de la época como Domingo Faustino Sarmiento y Juan Bautista Alberdi en Argentina, José María Luis Mora en México hablaban de la necesidad de europeizar o norteamericanizar las sociedades latinoamericanas, no solo físicamente sino culturalmente. Así, un cambio de mentalidad era necesario para ello. La propiedad privada, la tierra (con todo lo que se produce en ella) vista solo como mercancía, el trabajo asalariado, la plusvalía, eran imposibles de lograr sin un cese de la resistencia social y cultural, por ello consideran necesaria para ese progreso, la eliminación o transformación de sociedades no civilizadas (bárbaras). Barbarie- civilización, retroceso- progreso eran dicotomías que hablaban de una temporalidad de corte evolucionista con miras hacia un futuro mejor que necesariamente traían aparejado la eliminación de otras formas de pensar y organizar la sociedad, otros modos de percibir la naturaleza, de producir y distribuir las riquezas que ella provee.

A continuación, expongo algunas ideas de los pensadores mencionados anteriormente:

Luis Mora (como se cita en Chamorro 2004), un pensador mexicano del siglo XIX, consideraba que “América Latina necesita de una emancipación mental (...) emancipación del espíritu. Por ello amerita desarrollar una revolución de las mentalidades para pasar del retroceso al progreso” (p. 331).

En relación con esta perspectiva Sarmiento (como se cita en Chamorro 2004), fue un pensador argentino del siglo XIX quien afirmaba que era: “Necesario incorporarse al progreso como agentes activos de la civilización (...) Ser como la poderosa nación del Norte, y por qué no llamarse también, Los Estados Unidos de la América del Sur y ser como ellos (p. 331-335).

Alberdi, en sintonía con la mirada positivista de Sarmiento (como se cita en Chamorro 2004) cuestionaba la monarquía, considerándolo un modelo de retroceso para una sociedad de libertades económicas.

En nuestros planes de instrucción debemos huir del monarquismo, que hace esclavos y caracteres disimulados. Que el clero se eduque a sí mismo, pero no se encargue de formar a nuestros abogados y estadistas, a nuestros negociantes, marineros y guerreros (...) ¿podrá dar el clero a nuestra juventud los instintos mercantiles e industriales que deben distinguir al nombre de Suramérica, sacará de sus manos esa fiebre de actividad y de empresa que lo haga ser el Yankee Hispanoamericano.? (p. 331-332).

Como podemos observar era clara la posición de los sectores hegemónicos respecto de ser parte de ese progreso y tener la posibilidad de estar en esa carrera indefinida. La cuestión era bajo qué condiciones. Estas ideas extranjerizante eurocéntricas fueron recibidas con optimismo por sociedades venidas de experiencias coloniales, las cuales ingresaron en ese orden del progreso capitalista desde lógicas de dependencia económica, reproducción de concepciones políticas y procesos de aculturación.

Tanto México como Argentina, venían de experiencias coloniales españolas desarticuladas por las luchas de la independencia. Las mismas generaron escenarios para nuevos proyectos de orden social.

En este contexto en la Argentina se va a vivir una etapa de lucha por definir qué tipo de proyecto se quiere para su territorio. No todos los sectores de la sociedad pensaban y soñaban lo mismo. La heterogeneidad abundaba en estas tierras,

pueblos originarios, criollos, gauchos, inmigrantes europeos y afrodescendientes eran diversos en sus concepciones de mundo y organización social.

Quienes triunfan en la imposición de un orden social capitalista es la oligarquía, élite criolla, liberal en lo económico y conservadora en lo político. Admiradora de la Europa ilustrada y deseosa de participar de ese mundo que el positivismo mostraba con la “receta” del progreso indefinido.

Estas élites pusieron a disposición la producción agraria y minera, con la intervención del capital extranjero, activando la producción primario exportadora, constituyendo un sector moderno de sus economías ligado a las inversiones de países industriales. Una inserción al mundo capitalista desde una posición desigual y dependiente en el marco de la división internacional del trabajo. Hacia el interior del país esa división se va a ver espejada entre los sectores oligárquicos (socios de las empresas extranjeras, grandes propietarios de la concentración de tierras y riquezas y apoderados del poder político de los Estados) y lo/as trabajadores sin garantía de derechos y pueblos originarios expulsados de sus tierras, asesinados y arrojados al mercado como mano de obra barata.

Los Estados nacionales de América Latina fueron organizados en base a reformas liberales que permitieron un paso directo al capitalismo dependiente.

Luego de la independencia estas reformas convivieron con el latifundio y las prácticas de trabajo servil. Además, se profundizó el despojo y racismo hacia los pueblos originarios.

Desplazaron comunidades indígenas de sus tierras obteniendo además la sumisión en la mano de obra. El plan del Estado en este proceso se puede observar en Argentina, en la conquista de la Patagonia, del Chaco y Tierra del Fuego. (Losada, 2012)

1.1.3 El progreso en el siglo XX. Crisis y renovación.

Las fisuras de la locomotora del progreso indefinido llegaron en el siglo XX con los sucesos de las guerras mundiales y el holocausto confirmando el límite a las ambiciones de ideas de perfección sobre la capacidad de raciocinio de los seres humanos. Las experiencias de estos acontecimientos mostraron que las decisiones de seres de razón son capaces de crear conocimiento y materializarlo en obras, que lejos de satisfacer las necesidades básicas de las personas, destruyeron sus cuerpos, sus sueños y esperanzas. La deshumanización de los planes, discursos

y ataques xenófobos, discriminatorios y raciales pusieron un límite a ese sueño que se vendía como moralista y ético.

Nadie dudaba ya de la capacidad de la ciencia de crear tecnología en todos los órdenes de la vida dando respuestas a las necesidades básicas de los cotidianos de las sociedades. El problema eran las contradicciones que se visibilizan en las decisiones tomadas frente a los conflictos de intereses económicos y desprecio racial entre sociedades. El “otro” no solo debía ser eliminado económicamente, en la competencia desleal del imperialismo, sino físicamente desde la tortura, persecución psicológica y muerte. En este sentido los discursos sostenidos desde la ciencia constituyeron el marco legal para justificar actos de racismo y xenofobia.

No es que el siglo XIX allá sido la excepción a estos actos, la “araucanización” y la “campaña de la Patagonia” son sucesos que muestran también la contradicción del progreso, pero el impacto de las guerras del siglo XX son un puñal en el corazón del germen de las teorías civilizatorias. Fue sobre esa tierra europea occidental y sus sociedades donde sucedieron violaciones a los derechos humanos que lejos estaban de la idea de progreso que se pregonaba.

En otras palabras “con el Holocausto, las dos guerras mundiales y la sobre-explotación de la naturaleza, comenzó a ser cuestionado de nuevo, en especial, empezó a dudarse de la idea de un progreso sin límites...»” (Mendiola y Zermeño, 1998, p. 165).

Por su parte Edgar Morin (1999), señala que:

Ya hemos aprendido con Hiroshima que la ciencia es ambivalente; hemos visto a la razón retroceder y al delirio stalinista tomar la máscara de la razón histórica; hemos visto que no había leyes en la historia que guiarán irresistiblemente hacia un porvenir radiante; hemos visto que el triunfo de la democracia definitivamente no estaba asegurado en ninguna parte; hemos visto que el desarrollo industrial podía causar estragos culturales y poluciones mortíferas; hemos visto que la civilización del bienestar podía producir al mismo tiempo malestar...» (p. 37).

1.1.4 El progreso en el siglo XXI. Nueva perspectiva.

Ese desenlace del siglo XX conlleva un cambio de época de la modernidad a la posmodernidad, tiempo en el que transitamos hoy día. Una época donde el progreso universal y la emancipación son ideas de las que se descrea, así como de las nociones clásicas de razón, objetividad y identidad y verdad. La conciencia de la incertidumbre histórica es el resultado del derrumbe del mito del progreso.

Los avances tecnológicos y científicos no garantizan una vida mejor para la totalidad de la humanidad. Las decisiones que se han tomado están impactando en el ambiente generando destrozos ecológicos y grandes desplazamientos obligados de poblaciones en condiciones indignas.

Sin embargo, lejos de generar cambios en el discurso dominante, las nuevas perspectivas de orden social instalaron sobre las sociedades en nombre del progreso los hábitos de consumo desde la perspectiva de una ciudadanía global, con derecho a elegir y demandar los productos y servicios que satisfagan sus necesidades más frívolas. La obsolescencia programada y percibida se ha vuelto motor de esta sociedad de consumo que busca venderse al mundo. “En este medio siglo se constituye una sociedad de consumidores y de medios, que cultiva el hedonismo, revaloriza el cuerpo, y en la que se busca el desarrollo personal. Estalla la consagración del mercado y se estabilizan las democracias” (García Jimenez, 2002, p. 12).

Esa crisis del sistema capitalista y su transformación pusieron en tensión las ideas positivistas del progreso indefinido, pero no cuestionaron al sistema, ya que la escisión entre sociedad y naturaleza sigue siendo una constante en la cosmovisión del mundo occidental. El largo siglo XX generó ese descreimiento sobre la verdad y la razón tradicionales del positivismo civilizador, pero sostuvo esa concepción del ser humano como persona que está por encima de la naturaleza y con derecho a explotarla a su antojo. Un ser escindido del mundo en el que vive, atomizado en la sociedad con la que construye su cotidiano y negador de la posibilidad de generar igualdad de oportunidades para las mayorías. Ese progreso del consumo masivo está basado en el deseo y la realización personal, siendo posible sólo en sociedades desiguales dentro como entre territorios nacionales.

1.2. El rol de las ciencias sociales en la construcción, legitimación y reproducción del discurso de progreso en Latinoamérica.

En el marco del desarrollo histórico del progreso capitalista, es importante mencionar el rol que tuvieron las ciencias sociales en sus investigaciones para los distintos ámbitos públicos como privado. Estas fueron constituidas y constituyentes de las teorías civilizatorias, defendiendo el orden social capitalista, establecido con

todos sus componentes y categorías que justificaron el progreso en las sociedades latinoamericanas desde el s XIX hasta nuestros días.

En este sentido como afirma Wallerstein (2001):

El progreso se convirtió en la explicación subyacente de la historia del mundo, y en el fundamento racional de casi todas las teorías de las etapas. Incluso se convirtió en el motor de todas las ciencias sociales aplicadas. Se nos decía que debíamos estudiar ciencias sociales para entender mejor el mundo social, ya que así podríamos impulsar el progreso de una forma más sabia y acelerar su ritmo de un modo más seguro en cualquier parte o, al menos, ayudar a eliminar los obstáculos que se interponen en su camino. Las metáforas de la evolución o del desarrollo no eran meros intentos de describir; eran también incentivos para prescribir. Las ciencias sociales se convirtieron en el consejero, a veces incluso en la criada, de los responsables políticos. (p. 10)

Para analizar las ciencias sociales desde otra perspectiva propongo desarrollar los argumentos de las Epistemologías del Sur. Estas toman distancia del pensamiento eurocéntrico, de sus “verdades”, modelos de progreso y desarrollo. Esa distancia permite pensar en otras realidades nuevas o viejas que fueron ignoradas.

Según estas epistemologías, las ideas modernas de la burguesía europea que impusieron el nuevo orden social capitalista en el mundo, lo hicieron en nombre de la libertad y la igualdad, desde la estructura de Estado nación suprimiendo la diversidad de naciones étnicas culturales. Así también las ideologías marxistas implican una continuidad en la lógica de progreso lineal y el uso ilimitado de los recursos naturales.

El crecimiento y reconfiguración del sistema capitalista en la larga tradición de siglos constituyó una “inclusión excluyente” de diversas culturas, con sus aspiraciones, universos simbólicos, concepciones de tiempo y formas y estilos de vida, que no sin resistencias forman hoy grandes ausencias.

Por ello las Epistemologías del Sur plantean la necesidad de tomar distancia teórica y práctica para analizar la diversidad de experiencias que se viven dentro de un sistema global que pretende homogeneizar el discurso y las prácticas. En este sentido, posibilitar que esos saberes que emergen de las luchas, esos conocimientos de culturas o sectores oprimidos puedan ser usados por los mismos para representar su propia realidad y transformarla desde sus propias aspiraciones.

Como afirma De Sousa Santos (2018).

Tomar distancia no significa descartar la rica tradición crítica eurocéntrica y arrojarla al basurero de la historia, ignorando de este modo las posibilidades históricas de la emancipación social en la modernidad eurocéntrica. Antes bien, significa incluirla en un panorama mucho más amplio de posibilidades epistemológicas y políticas. Significa el ejercicio de una hermenéutica de la sospecha respecto de sus “verdades fundamentales” al develar lo que hay debajo de su “sentido literal”. Significa prestar especial atención a las tradiciones más pequeñas suprimidas o marginadas dentro de la gran tradición occidental (p. 26).

Podemos decir entonces que las ciencias sociales constituyeron la teorización del colonialismo e imperialismo que se impuso sobre el continente americano, desde una forma de pensar, de dar respuesta a las preguntas sobre la existencia y la construcción histórica nacional. Imponiendo como recetas determinados caminos para el desarrollo. Estos significados desmontaron e invisibilizaron otras formas de pensar el crecimiento y la vida en sociedad propias de pensamientos ancestrales de pueblos originarios. Este proceso es definido por De Sousa Santos (2006) en las Epistemologías del Sur, como construcción de ausencias.

Esa matriz civilizatoria que impuso el paradigma de progreso, en la medida que lo menciona y lo describe diciendo lo que es, también manifiesta lo que no es. De esta manera, genera una diferencia que al mismo tiempo es ausencia de lo que se construye como inferior, retrasado, incivilizado, bárbaro, etc. En otras palabras, lo que no respondía a los valores y leyes del progreso capitalista era combatido eliminándolo o invisibilizándolo. No había posibilidad de convivencias entre modelos, no era posible pensar en formas no capitalistas. La homogeneización a la fuerza, desde el Estado impulsó y consolidó el modelo, no sin resistencias y transformaciones al mismo, pero consolidándose como lo hegemónico.

Esas ausencias, están impregnadas en la historia oficial del progreso. Hoy siguen vigentes, siendo resignificadas por gobiernos de distinto “color” político, invisibilizando otras formas posibles de vivir dignamente que son ancestrales, que vienen de culturas milenarias o de experiencias de resistencia al capitalismo que no lograron consolidarse.

Resumiendo, podemos decir que:

mucho de lo que no existe en nuestra sociedad es producido activamente como no existente, y por eso la trampa mayor para nosotros es reducir la realidad a lo que existe. Así, de inmediato compartimos esta

racionalidad perezosa, que realmente produce como ausente mucha realidad que podría estar presente (De Sousa Santos, 2006, p. 23).

1.3. Crisis Civilizatoria. Nuevas perspectivas para deconstruir el discurso de progreso y proponer alternativas al mismo.

En este contexto de imposición del progreso e invisibilización de algunos actores sociales es interesante poder pensar en alternativas para proyectar otros futuros posibles.

En relación a esas ausencias hay propuestas ancestrales que surgen desde las periferias de la periferia, desde esa Latinoamérica que no se nombra pero que existe. La que fue negada y buscó ser eliminada por el progreso capitalista pero que se incluyó en el discurso de la vida digna, saludable que pregonan los Estados en el siglo XXI.

El progreso (desde lo hegemónico) habiendo transitado grandes crisis y contradicciones sistémicas no logró tocar fondo en su concepción occidental antropocéntrica la que escinde al ser humano de la naturaleza colocándolo en un lugar superior de poder, de acción e imposición de condiciones sobre la misma. Seguimos reproduciendo como sociedad un discurso de progreso y desarrollo que nos piensa en la naturaleza, usando a la naturaleza, aprovechándola desde los deseos más mezquinos y avaros que la explotan sin preocupación de su impacto como si fuera un objeto descartable. Esas dicotomías de dominación de progreso civilizatorio reproducen esa lógica polarizada que separa desde la diferencia de poder y superioridad, de dominio de uno sobre otro¹. Esa estructura dominante según Anibal Quijano (como se citó en Quinteros 2014) se manifiesta en una continuidad histórica desde la conquista de América como colonialidad del poder, del ser, del saber ordenando la actualidad del mundo y las proyecciones globales de la misma.

Como afirma Quinteros (2014)

A lo largo y ancho del planeta, las sociedades fueron y continúan siendo reordenadas para adaptarse al “desarrollo”. El desarrollo se transformó en el destino común de la humanidad, una obligación innegociable. Para conseguirlo, por ejemplo, se acepta la destrucción social y ecológica que provoca la megaminería o la explotación petrolera, a pesar de que estas,

¹ Cabe aclarar que hay propuestas alternativas al progreso hegemónico que tienen una mirada holística del ambiente y las sociedades, desde perspectivas del Buen vivir y la economía social (Buen Vivir en Bolivia, Perú y Ecuador, vía campesina, MOCASE en Argentina).

además, ahondan la modalidad extractivista de producción heredada desde la colonia. En esta línea del extractivismo del siglo XXI aparecen también los transgénicos y los agrocombustibles (p.129).

Esa crisis que sufrió la ideología civilizatoria de progreso indefinido en el siglo XX en las guerras mundiales, esa ética ausente o contradictoria frente a las atrocidades inhumanas de las decisiones humanas, no alcanzó para repensar las acciones que cuestionan y cambian las formas de ser en el mundo. El siglo XXI manifiesta esa continuidad de crisis de sobre explotación y consumo de los recursos del planeta sin límite. El mercado capitalista sigue estando en el centro de la prioridad que ordena y marca el tiempo social y natural. Un lugar de intercambio mundial desde lógicas desiguales e injustas de trabajo, mercancía, servicios y personas. Una lógica que pone por delante todas las satisfacciones de poder de unas personas (sectores sociales, Estados) sobre otras en términos de decisiones o riquezas (dinero o lo que representa el mismo).

En este contexto no hay posibilidad de salir de estas sucesivas crisis, de resignificar los proyectos sociales alternativos sino reflexionamos, cuestionamos y cambiamos nuestra ética social frente a las decisiones que tomamos y su impacto sobre la naturaleza. No hay posibilidad de pensar un progreso y desarrollo distinto si no cuestionamos y nos despojamos de la concepción antropocéntrica de sociedad- naturaleza, de ser racional /naturaleza irracional, omnipotencia humana/ naturaleza salvaje.

En este sentido Acosta (como se citó en Quinteros 2014) afirma que:

Si queremos que la capacidad de absorción y resiliencia de la tierra no colapse, debemos dejar de ver a los recursos naturales como una condición para el crecimiento. Y por cierto debemos aceptar que lo humano se realiza en comunidad, con y en función de otros seres humanos, como parte de la naturaleza, sin pretender dominarla (p. 131).

Desde estas ideas, hablar de Buen Vivir es retomar, como dijimos anteriormente, las ideas ancestrales de los pueblos originarios andinos de Latinoamérica como también de otras sociedades, que buscaron y buscan alternativas para una vida más armónica en el mundo terrenal y más justa y digna dentro de las sociedades. Pensando en un conocimiento que incluya otros códigos de conducta ética y espiritual en un contexto que abarque los valores humanos como parte de la naturaleza. Una mirada holística sobre el planeta y las relaciones que se dan dentro

de él, poniendo por delante de los objetivos económicos las leyes de la naturaleza, sus tiempos y ciclos en el marco del respeto a la dignidad humana.

Una perspectiva que va en contra de los paradigmas de progreso del XXI, un tiempo social hegemónico que lejos de pensar en la solidaridad pone a la libertad de mercado, la libertad de elegir que consumir por delante de la igualdad y la equidad social. Instalando el mérito personal como razón de los logros de las sociedades, desconociendo el rol de un Estado regulador y garante de la distribución del ingreso y la riqueza.

Así el progresar (con toda la carga simbólica que implica) continúa siendo el sueño de las mayorías que sin tomar dimensión de lo que implica el concepto y sus consecuencias en la práctica cotidiana buscan lograrlo y fomentarlo desde el discurso doméstico y cotidiano.

Las ciencias sociales en Latinoamérica tanto en la formación profesional como en la enseñanza se encuentran atravesadas y condicionadas por esta historia de imposición y reproducción capitalista civilizatoria. Las mismas en su constitución son producto de la modernidad occidental y llevan en su sangre la racionalidad occidental que nos impuso una forma de pensar, de ser y vivir en el mundo. Esa formación nos induce a analizar el mundo desde el mundo occidental, lo cual obstaculiza las cosmovisiones particulares de cada región, negándolas, subestimándolas o interpretándolas desde “recetas” o teorías europeas. Ejemplos como el de las formas de la democracia en contextos de multiculturalidad, modelos de economías social y popular, los derechos indígenas, la ciudadanía cultural, son algunas de las experiencias de países latinoamericanos que no encajan en el corsé de las teorías de las ciencias sociales eurocéntricas y son (en la imposibilidad de ser interpretadas) consideradas errores o malas aplicaciones de recetas ideales de sociedad.

La apropiación del discurso homogeneizante se instaló en las ciencias sociales hasta nuestros días y estas experiencias diferentes ponen en cuestión a las propias ciencias o las teorías que ellas defienden.

Como afirma De Sousa Santos (2006):

Hoy vivimos un problema complicado, una discrepancia entre teoría y práctica social que es dañina para la teoría y también para la práctica. Para una teoría ciega, la práctica social es invisible; para una práctica ciega, la teoría social es irrelevante (...) No es simplemente un conocimiento nuevo lo que necesitamos; necesitamos un nuevo modo

de producción de conocimiento. No necesitamos alternativas, necesitamos un pensamiento alternativo de las alternativas (p.16).

En este sentido, el concepto de progreso occidental que las sociedades latinoamericanas reproducen es producto de la colaboración de las ciencias sociales tanto en sus prácticas universitarias de formación de profesionales como en la reproducción de esos conocimientos en la enseñanza en escuelas y de divulgación en redes sociales e internet². No hay posibilidad de pensar otro futuro si no conocemos nuestro presente fuera de las concepciones y recetas impuestas desde categorizaciones que no incluyen otras realidades y experiencias de nuestra sociedad. Proyectar alternativas en el marco del Buen Vivir es reconocer e investigar otras formas de orden de valores, de decisiones económicas y hábitos, que no condicen con el discurso y teoría de progreso lineal que necesariamente tiene que ir hacia el desarrollo capitalista.

Si podemos estudiar mejor la complejidad y especificidad de nuestro presente, podemos pensar otros futuros, redefiniendo el concepto de progreso o cambiarlo por otro que sí responda a las realidades de categorizaciones propias de modelos de ordenamiento y complejidad social Latinoamericana.

En este sentido desde la perspectiva de la sociología de las ausencias:

Se busca la inteligibilidad sin homogeneización ni destrucción de la diversidad, saber los puntos en común entre distintos grupos sociales en un mismo contexto territorial u/o Estado o en diferentes, un ejemplo: los indígenas del continente nunca hablan de emancipación social sino de dignidad y respeto (De Souza Santos, 2006, p. 32).

Lo mismo sucede con el progreso, concepto que buscamos repensar y redefinir desde propuestas de enseñanza que se base en estas miradas de la Epistemología del Sur.

² Esto no significa que haya ausencia de propuestas alternativas, sino que lo hegemónico es la reproducción desde esta perspectiva de ciencias sociales occidentalizantes y eurocéntricas.

Capítulo 2. *El trabajo como materialización del discurso de progreso en la Historia Argentina.*

2.1. *Una periodización alternativa para pensar su enseñanza.*

*“Ten cuidado con el presente que construyes,
debe parecerse al futuro que sueñas”
(Quinteros, 2014, p. 11).*

Cuando nos proponemos enseñar a pensar históricamente es importante definir cómo ordenarlo y qué seleccionar para organizar el tiempo histórico al que vamos a hacer referencia. En ese sentido, resulta fundamental explicitar la concepción de periodización que elegimos para enseñar Historia.

El tiempo nos acompaña durante toda la vida, y las personas buscamos formas de organizarlo para estructurar nuestro pensamiento y acción en el espacio. Por ello, es importante enseñar las distintas dimensiones del tiempo ya que los y las estudiantes no poseen una comprensión espontánea del mismo (Pinto, 2019).

En este sentido, seleccionar una forma de periodizar es una decisión de concepción de enseñanza. Podemos observar en producciones escritas que la periodización tradicional o clásica cronológica de la historia lineal y la datación solo le dan relevancia al pasado o a su relación pasado-presente. Esta perspectiva puede orientarse a relatos descriptivos y sucesiones de fechas y acontecimientos que dificultan la elaboración de una conciencia histórica en el estudiantado.

Además, la periodización clásica está atravesada y determinada en sus orígenes por una mirada eurocéntrica de los procesos y los acontecimientos que dificulta pensar en enseñanzas que se elaboren desde perspectivas latinoamericanas, basadas en concepciones por ejemplo de las epistemologías del sur.

En otras palabras, como afirma Pinto (2019):

Transitar a una conciencia histórica implica desprenderse de las estructuras unidireccionales (positivistas) del tiempo para ampliar las visiones temporales, para ello se deben crear nuevas experiencias donde las personas puedan observar la “transitoriedad” de la vida y sus cambios provocando una conciencia de su tiempo (p. 19).

Esto no quiere decir que debemos desechar el tiempo cronológico por ser insuficiente para explicar la historia, sino que su uso puede ordenar, orientar y establecer sucesiones, simultaneidades y duraciones en el tiempo, siendo un complemento en la enseñanza.

Periodizar entonces implica, teniendo en cuenta elementos de la cronología, establecer etapas temporales que viven las sociedades organizándolas en clave de cambios y continuidades para poder explicar los procesos que se dan de diferente manera (revoluciones, transiciones, progreso). Reconocer los ritmos y las conexiones entre los movimientos temporales y sus actores sociales que hacen a esa temporalidad humana (Pinto, 2019). En síntesis, como afirma Torres (Pinto y Pages 2020) “el cambio nos permite construir y reconstruir una racionalidad temporal que facilita la interpretación de las diferentes sociedades en su tiempo, ya que “sin cambio, no hay tiempo” (p. 4).

Enseñar historia en el siglo XXI es un desafío ya que los cambios en el tiempo son acelerados y constantes, producto de la vida que llevamos como sociedades posmodernas. La velocidad de las redes de comunicación nos permite acceder a información instantánea, pero dificulta, si no seleccionamos y organizamos bien el saber a enseñar, el aprendizaje de la temporalidad en los estudiantes secundarios (Pagés 2004). En este marco, seleccionar la forma de periodizar es pensar en la enseñanza de la conciencia histórica. Una periodización alternativa a la clásica que ponga el foco en los elementos del cambio.

En el siguiente apartado desarrollare una periodización alternativa para la enseñanza del progreso en Argentina, donde el análisis del mismo se ordena en base a las transformaciones de la concepción de trabajo en términos políticos, económicos, sociales y simbólicos. Esta configuración del análisis histórico usa a la cronología sólo para referenciar contextos históricos amplios que no necesariamente responden a un gobierno en particular. Así mismo incorpora en la temporalidad al futuro como variable para la enseñanza de la conciencia histórica. Abordar esa tercera dimensión posibilita proyectarse desde la experiencia del tiempo y completar la relación de continuos de la triple temporalidad, sin dejar fuera las expectativas, propuestas que habilitan el rol protagónico de los estudiantes que aprenden.

De lo anterior resulta que:

La periodización y la conciencia histórica facilita entender cómo las personas aprenden a pensar su tiempo, y a su vez constituyen la base para identificar y comprender los signos escritos y no escritos del pasado, del presente y de los posibles futuros (Pinto, 2019, p. 20).

2.1.2 Razones para abordar el progreso como objeto de enseñanza.

Pensar en la posibilidad de enseñar el progreso puede sonar como una propuesta poco original, ya que es un concepto que desde la institucionalización de la escolaridad viene ocupando un lugar central en los diseños curriculares de nivel secundario³ La pregunta es desde qué lugar proponer esa enseñanza, como ordenar otras formas de periodizar ese concepto tan presente simbólicamente en nuestra historia. Es decir, encontrar un anclaje que permita comprender esa fuerza conceptual del mismo durante la historia argentina. Contextualizando lo nacional con lo internacional, identificando condiciones para las continuidades y cambios de esa colonialidad civilizatoria del progreso.

En este sentido propongo hacer una recorrida analítica en cuatro momentos de la historia argentina en las que considero hay una reconfiguración y legitimación del orden social basado en el progreso, pero visto desde distinta perspectiva desde el poder hegemónico.

Para este análisis seleccioné el trabajo como un elemento clave para desarmar y comprender el progreso en la historia del país. Un concepto que no solo explica las relaciones económicas de producción, sino que determina comportamientos sociales, formas de pensar, modos de sociabilidad y consumo de la población vinculados a cosmovisiones de mundo y sociedad.

En este sentido se desarrollará la concepción de progreso desde la perspectiva del trabajo en los siguientes contextos históricos: De mediados a fines del siglo XIX (consolidación del Estado Nación), el siglo XX (período peronista), tiempos de globalización (fines de siglo XX hasta hoy), futuro (una propuesta desde los horizontes de expectativas), pensando en la enseñanza que busque una mirada consciente de la historia.

En cada contexto de época, busco complejizar ese concepto de trabajo profundizando sus significados desde el desarrollo económico como desde el discurso/doctrina de cada período estudiado. Además, como forma de legitimación

³ En el Diseño curricular de la ESRN se mencionan en varios apartados los saberes vinculados al desarrollo del progreso en Latinoamérica y Argentina.

de un sistema que con un título u otro defienden un discurso de progreso que promueve las relaciones de explotación entre sectores de una sociedad constituida sobre la base de la desigualdad (social, económica, política) y la vinculación con la naturaleza percibida como un lugar cosificado, que puede ser explotado desde una mirada antropocéntrica.

Esta construcción del progreso, se dará en el contexto de un orden social capitalista basado en relaciones sociales que ordenarán y definirán las formas de vinculación entre países y entre sectores dentro de los mismos. Relaciones que estarán permanentemente atravesadas por las concepciones del trabajo, que no solo define la organización económica sino los vínculos sociales y los hábitos culturales.

Esa definición va a estar marcada por los distintos contextos de la época, pero tendrá una continuidad respecto a las relaciones en el marco del patrón civilizatorio que se darán en tres planos: la clasificación asimétrica de la población, un sistema de explotación del trabajo y acumulación de capital, y con un aparato ideológico constituido en un sistema cultural específico.

Como afirma Anibal Quijano (como se citó en Quinteros 2014):

La colonialidad del poder se constituye a partir de la asociación estructural entre dos ejes centrales. Primeramente, un sistema de dominación basado en una clasificación asimétrica de la población mundial, sostenida en la configuración y naturalización de las ideas de “raza”, clase y “género/sexualidad. En segundo lugar, un sistema de explotación que articula todas las formas conocidas de explotación del trabajo (y de acumulación de capital) en una única estructura de producción de mercancías para el mercado mundial, alrededor de la hegemonía del capital (p. 11).

Esa colonialidad tiene una impronta sólida en la legitimación y deslegitimación de los saberes, los cuales son responsables de ordenar la vida de las sociedades americanas desde los conocimientos validados o no por la modernidad occidental. Esa forma de sociabilidad se basó en la inferioridad etnocultural e incluso ontológica del otro.

Pensar en la concepción del progreso y dentro de ella el trabajo en Argentina es un interesante ejemplo para analizar esa colonialidad. En otras palabras, De Sousa Santos (2018) nos confirma que: “La colonialidad del conocimiento (como la del poder) sigue siendo fundamentalmente instrumental para expandir y reforzar las opresiones causadas por el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado” (p. 36).

En los siguientes apartados desarrollo cada una de las etapas seleccionadas para analizar los cambios y continuidades de la historia del progreso en Argentina. Al inicio de cada uno anticipo un contexto general de época para orientar con mayor claridad el análisis del mismo.

2.1.3 “Civilización y Barbarie”, el trabajo como deber desde el siglo XIX hasta mediados de siglo XX.

El tipo de nuestro hombre sudamericano debe ser el hombre formado para vencer al grande y agobiante enemigo de nuestro progreso: el desierto, el atraso material, la naturaleza bruta y primitiva de nuestro continente (Alberdi, 1852, p. 10).

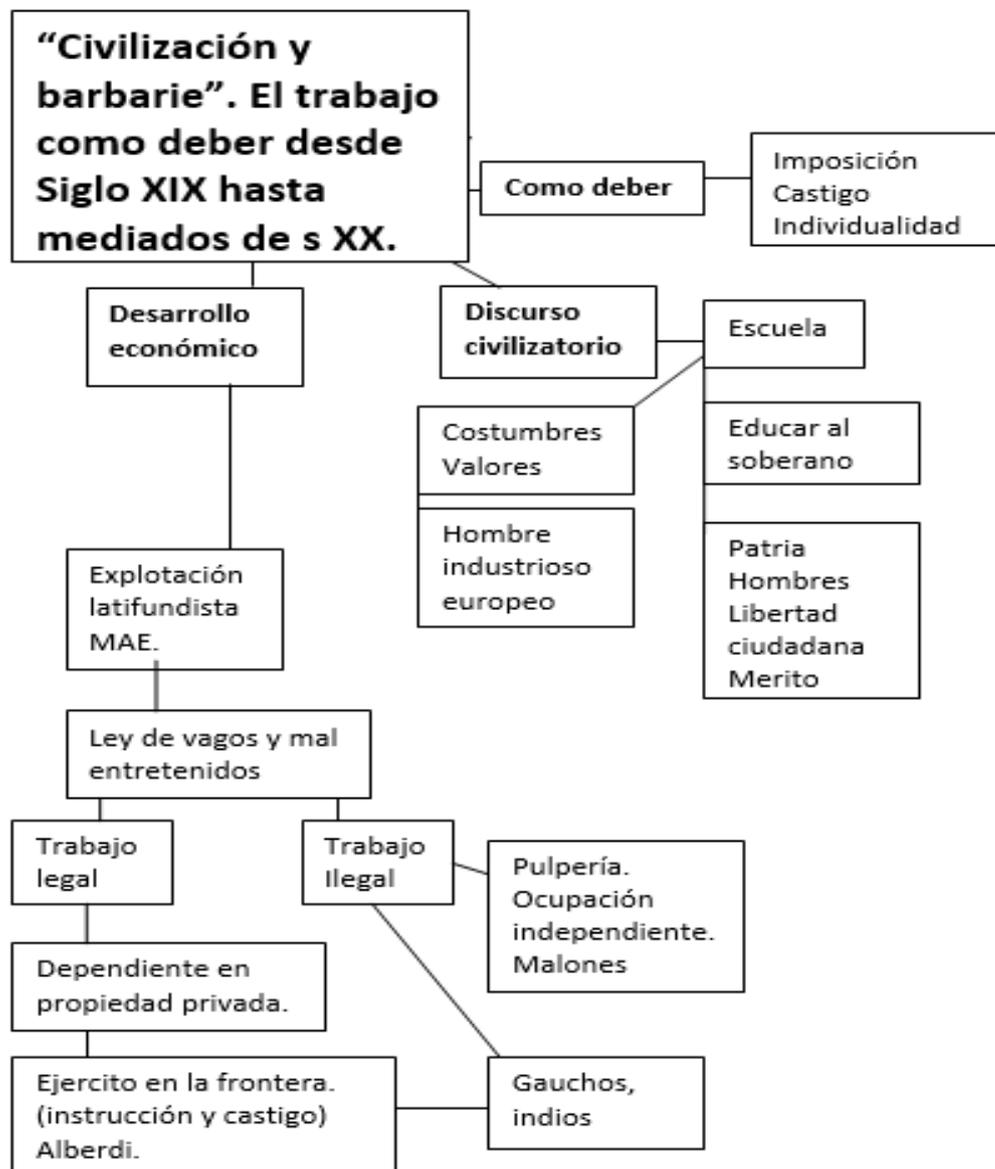


Ilustración: Red de contenidos N° 1. Fuente: elaboración propia

Luego de la Batalla de Caseros, Argentina comenzará un proceso de organización de las bases para la constitución del Estado Nacional capitalista. Cuatro gobiernos nacionales serán protagonistas de este período. En términos generales este proceso se dará en dos etapas. La primera con los llamados gobiernos del orden presididos por Mitre (1862- 1868), Sarmiento (1868- 1874) y Avellaneda (1874- 1880). Estos pondrán el foco en la eliminación por la fuerza de los caudillos, gauchos y pueblos originarios que imposibiliten condiciones y garantías de estabilidad para una economía capitalista de mercado internacional. Algunos ejemplos fueron la persecución y asesinato durante el gobierno de Mitre de Chacho Peñaloza, líder popular también llamado caudillo. Otro de los ejemplos fue la campaña de la Patagonia durante el gobierno de Avellaneda, que eliminó la resistencia de los pueblos mapuches expropiándoles las tierras para la producción capitalista, asesinando a sus líderes y esclavizando sus descendientes (Bonaudo, 1999).

Estos acontecimientos darán inicio a los gobiernos del P.A.N Partido Autonomista Nacional. Una alianza de gobernadores provinciales liderados por el presidente J.A Roca (integrante de la oligarquía), quienes, además del poder político, concentraban el poder económico siendo propietarios de grandes extensiones de tierras y teniendo el control comercial con el extranjero.

Esta etapa de la historia argentina se la denomina como la “etapa del progreso” o de “paz y administración”, haciendo alusión, por un lado, a la eliminación o control de los grandes conflictos con los pueblos originarios y las provincias, y por el otro a la inversión en infraestructura urbana, de transporte, el crecimiento del aparato estatal y la incorporación de población trabajadora al mercado.

Ambas etapas (la del orden y la del progreso) estaban enmarcadas dentro del proyecto económico agroexportador. Este requería de las siguientes condiciones para competir en el mercado internacional: tierras para la producción, inversión extranjera y nacional para la infraestructura de producción, circulación y venta, un Estado que pueda administrar y garantizar el funcionamiento de esa economía y población trabajadora que responda a los hábitos y exigencias de ese mercado.

Desde mediados del siglo XIX para la imposición del progreso se consideró necesario la constitución de un Estado nacional ordenador y administrador de los capitales que se invertían desde el exterior (en su gran mayoría provenientes de Inglaterra). En cuanto a los recursos naturales, su accionar se materializó en la

organización de grandes latifundios, pertenecientes a la oligarquía y conquistados bajo las campañas de expropiación y exterminio de sus antiguos pobladores. Pero, para llevar adelante este proyecto, faltaba un aspecto clave, la necesidad de mano de obra para esa nueva sociedad capitalista agro-exportadora. Una mano de obra que era heterogénea en su formación y origen. Poblaciones originarias y gauchos que trabajaban en formatos no capitalistas, de actividades y rutinas discontinuas, dependientes más de sus necesidades de subsistencia o cosmovisiones de vida que de la demanda de un mercado de capital. En este contexto se sumaba la ola de inmigrantes venidos de distintos lugares de Europa con distintas motivaciones y necesidades en las que se encontraban: mejores posibilidades laborales, condiciones de vida o escape por persecución política.

Era difícil imponer el progreso sin establecer un valor claro y específico de trabajo. Para ello fue necesario no solo establecer esa nueva concepción sino imponer con la fuerza del Estado por medio del discurso civilizatorio, y desde un plan económico.

El trabajo pasaría de ser de una opción a un deber, una imposición, una obligación necesaria para ser un buen ciudadano, de lo contrario serías castigado no solo socialmente sino penalmente.

El desarrollo económico demandaba trabajadores dependientes para la producción latifundista y de servicios relacionados a la misma como fueron los frigoríficos. La legalidad de la propiedad privada de las tierras vino de la mano con las obligaciones de los individuos de trabajar en esas propiedades privadas. Tal es así que la vigencia de la ley de vagos y mal entretenidos muestra como la decisión de una persona de trabajar o no se volvió un paso entre la ley y el delito. No trabajar representaba una rebeldía y resistencia a la autoridad y la misma era castigada. Iban presos o los encomendaban a la frontera con el ejército para ser “educados” desde la instrucción sobre valores patriotas.

En este sentido, fue clara la política de disciplinamiento de los gobiernos de Mitre, Sarmiento y Avellaneda respecto de la persecución del caudillismo y adoctrinamiento del gaucho. Varias legislaciones⁴ de la época muestran esa decisión de civilizar al bárbaro implantando una lógica de trabajo y vida específica.

⁴ Se puede observar en el decreto de Vagos y mal entretenidos 4/ 1822 de la provincia de Buenos Aires como también en la ley de Vagos promulgada en Entre Ríos en 1860, la estigmatización de ciertas prácticas cotidianas y trabajos que eran considerados delito.

En estas legislaciones se colocaba al patrón de estancia como garante de la legalidad del gaucho en cuanto a su condición de trabajador ya que eran ellos (los patronos) quienes entregaban el documento a los gauchos donde se constataba su vínculo laboral, enmarcados dentro de la ley. No solo se castigaba a quienes no tenían este documento sino a los que no tenían oficio conocido, los que transitaban por las pulperías.

Para describir la situación de estos actores sociales podemos recurrir a la literatura argentina, por ejemplo, el libro *Martín Fierro* (1872)⁵. En el mismo, se desarrolla la historia de los gauchos enviados a las fronteras y despojados de sus familias para servir en el Ejército, aunque no hubieran cometido ningún delito. Este servía de institución disciplinadora del Estado civilizatorio que se quería imponer. Esta política vinculaba relaciones entre jueces de paz, alcaldes, policías, que en muchos casos representaban los intereses económicos de estancieros y latifundistas.

No solo se reclutaban soldados para la frontera, sino que permitía proveer de mano de obra bajo relaciones informales sin regulación laboral a los establecimientos de campo.

En este contexto, no solo las personas sino las prácticas fueron reguladas en el marco de las legislaciones de la época. Los casos de las pulperías, malones y algunas ocupaciones independientes fueron considerados ilegales y amenazantes para el orden social y productivo del país.

Como se puede observar en la ley de Vagos de Entre Ríos de 1860, el problema no era el trabajo sino los hábitos y rutinas que se vinculan con esa vida laboral. En el siguiente artículo se puede identificar esta idea:

Art. 1. Serán considerados vagos simplemente para los efectos de esta ley.

1. Las personas de uno y otro sexo que no tengan renta, profesión, oficio u otro medio lícito con que vivir.
2. Los que, teniendo oficio, profesión o industria, no trabajan habitualmente en ella, y no se les conocen otros medios lícitos de adquirir su subsistencia.
3. Los que, con renta, pero insuficiente para subsistir, no se dedican a alguna ocupación lícita y concurren ordinariamente a casas de juego,

⁵ El *Martín Fierro* es un poema narrativo, obra literaria escrita por José Hernández en 1872. La misma es una crítica a las políticas del gobierno de D Sarmiento (1868- 74) sobre la reclusión del gaucho para ser usado como soldado en la frontera y la persecución de los gauchos matreros (fuera de la ley) en un contexto de injusticia social.

pulperías ó parajes sospechosos (La Cámara Legislativa de la Provincia de Entre Ríos, 1860, p. 1).

Disciplinar y normalizar las actividades consideradas como trabajo fue clave en este ordenamiento del sistema capitalista impuesto desde el discurso de progreso. Pero no alcanzaba solo con la fuerza de la ley. El discurso impuesto desde la escuela y la prensa eran fundamentales en la construcción de un ciudadano ejemplar y digno de ser respetado. La educación pública desde la Ley 1420 comenzaría a garantizar una enseñanza primaria, pública y obligatoria con el fin de en palabras de Sarmiento “educar al soberano”. Esto implicaba civilizar lo no civilizado. La dicotomía entre bárbaro y civilizado también se planteó en el plano del trabajo. Los valores en los que se plasmaba esa idea de civilización estaban vinculados a representaciones europeas occidentales. Un ciudadano industrial, que por mérito propio pudiera trabajar para la patria.

El modelo productivo implicaba, al igual que con la tierra, el disciplinamiento del trabajo: en otros términos, explotar, dominar, y transformar la “naturaleza salvaje” de las personas, seres humanos que por motivos varios (costumbres, orígenes, expectativas de inmigrantes, pueblos originarios, gauchos), no responden a las necesidades de ese progreso capitalista. La disyuntiva era si todos podían ser transformados y civilizados o de lo contrario era inevitable su eliminación.

En relación a los gauchos, es clara la perspectiva de Sarmiento en su libro *El Facundo* (1845) sobre esta tensión entre civilización y barbarie. Un referente intelectual y político que aportó a la implantación del progreso en Argentina. Parafraseándolo, Pablo Feinmann (2013) nos aporta lo siguiente:

Dejar vacas sin marcar, campos sin alambrar, eso es barbarie. La misión del hombre, por el contrario, radica en introducir determinaciones en la naturaleza. Pues si para Sarmiento, como para Hegel, la naturaleza es exterioridad, todo consistirá en interiorizar (civilizar) esa exterioridad, alambrarla, poblarla, marcarla con los signos de lo humano (p. 222).

En relación a ello, la perspectiva sobre el europeo como garantía de laboriosidad, disciplinamiento y poseedor de “cultura civilizatoria” era la expectativa de los que pensaban la profundización del progreso en Argentina. Si bien había distintas miradas sobre qué tipo de inmigrante debería llegar al país y de cómo se insertaría en el mercado laboral, había un gran consenso en los grupos de poder que veían a la inmigración europea como la población elegida para hacer posible este proceso.

En el debate entre J. B. Alberdi y J. D. Sarmiento de mediados del siglo XIX se pueden observar estas expectativas respecto al europeo. Los dos coincidían en el diagnóstico sobre los factores que permitirían la consolidación del Estado nacional: se requería tanto el progreso material como la estabilidad política, pero discrepaban en cuál sería la mano de obra que necesitaban para ello. Por una parte, Alberdi creía que era una pérdida de tiempo educar a los “salvajes”, se refería con este término a los pueblos nativos. Él creía más en la capacidad de trabajo de la inmigración europea que en las instituciones educativas.

Alberdi (1852) sostenía que poblar es civilizar cuando se puebla con gente civilizada, es decir, con pobladores de la Europa civilizada:

Por eso he dicho en la Constitución que el gobierno debe fomentar la inmigración europea. Pero poblar no es civilizar, sino embrutecer, cuando se puebla con chinos y con indios de Asia y con negros de África. Poblar es apestar, corromper, degenerar, envenenar un país, cuando en vez de poblarlo con la flor de la población trabajadora de Europa, se le puebla con la basura de la Europa atrasada o menos culta. Porque hay Europa y Europa, conviene no olvidarlo (p. 7).

A partir de esta idea se fomentaba la inmigración europea y se sancionó la Ley N ° 817 (1876) que en el artículo 14 establecía que “todo inmigrante que acredite suficientemente su buena conducta y su aptitud para cualquier industria, arte u oficio útil, tendrá derecho a gozar su entrada al territorio.” (p. 7)

En relación a la política migratoria, Sarmiento consideraba que era necesaria la acción política con marcada presencia estatal para lograr el pasaje de la barbarie a la civilización. De allí la importancia de la escuela pública debido a la posibilidad de ascenso social y la formación de ciudadanos con hábitos de respeto a las leyes. Por su parte, Alberdi consideraba que la inmigración y el crecimiento económico eran las únicas herramientas para construir una Nación moderna.

Sería interesante preguntarse si ese discurso de civilización y barbarie tiene algunas continuidades en el presente en relación al imaginario del inmigrante europeo laborioso, comparado con los descendientes de pueblos originarios o los inmigrantes limítrofes (paraguayos, chilenos y bolivianos) de la actualidad. ¿Qué peso tienen los rasgos, el idioma o las costumbres en la construcción simbólica que nos lleva a generar juicios de valor sobre esos inmigrantes?

En relación a ello, Alejandro Grimson (2012) sostiene que, “no todos los “blancos” eran blancos, pero es así como funciona: las sangres son materiales

sobre los cuales la historia, los conflictos y la política fabrican significaciones, clasificaciones y poderes” (p. 105).

2. 1.4 El trabajo como derecho. Desde mediados del siglo XX hasta los inicios del neoliberalismo.

Al Estado, rejuvenecido por el aporte de sangre trabajadora que nuestro movimiento inyectará en todo su sistema circulatorio, corresponderá la misión de regular el progreso económico nacional (Perón, 1946, p.1).

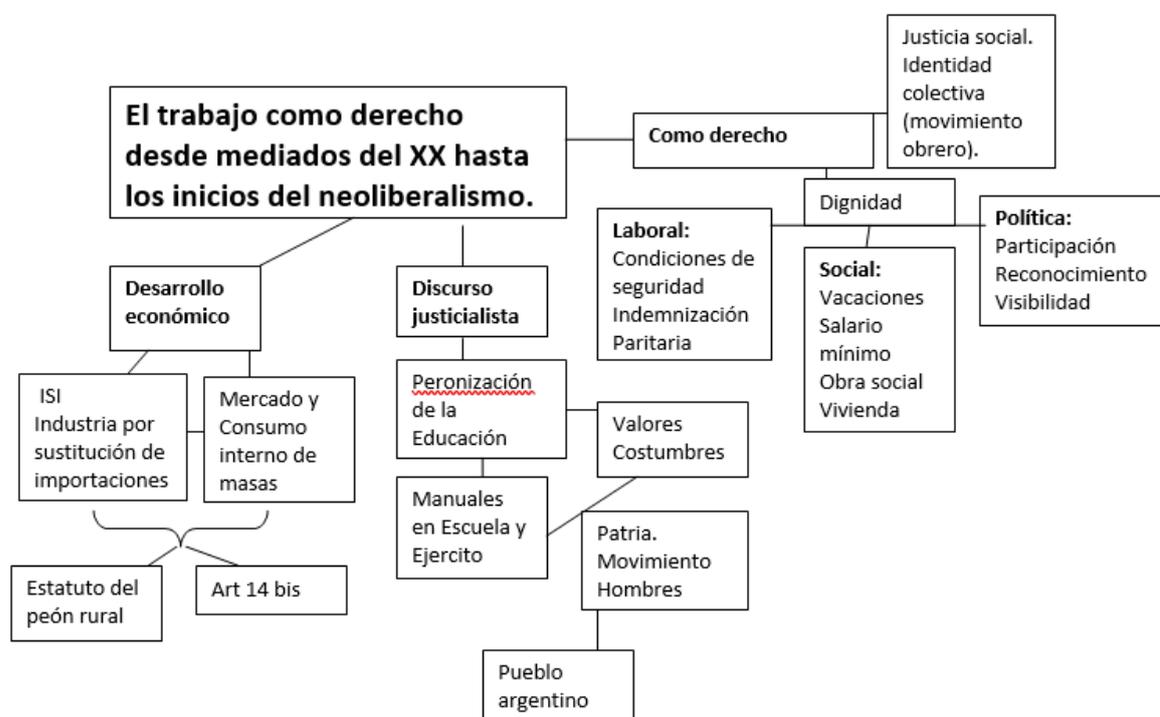


Ilustración: Red de contenidos N°2. Fuente: elaboración propia

El siguiente recorte de la historia argentina que analizaremos se sitúa entre el surgimiento del peronismo en 1943 hasta la última dictadura cívico militar que comenzó con el golpe de Estado el 24 de marzo de 1976. En este contexto se analizará cómo el discurso de progreso fue plasmado a través de una nueva concepción del trabajo en la sociedad capitalista de nuestro país.

Durante esta etapa de la historia se sucedieron gobiernos populares como fueron los dos mandatos del partido justicialista (1945-1955), luego una alternancia entre golpes de Estado y gobiernos democráticos en un contexto de proscripción del partido peronista y grandes influencias del poder militar en la vida política. Este período se extendió hasta la tercera presidencia de Perón en 1973, luego de que se levantara la proscripción de su partido.

La muerte de Perón y el desenlace de su gobierno encontraron su límite en el golpe de Estado de 1976, que, a diferencia de los golpes anteriores, tendrá en su

proceso dictatorial un plan sistemático de eliminación física de personas e instalación de las bases para la transformación cultural de la vida laboral, social, política y económica del neoliberalismo.

Si bien sólo desarrollaremos el origen y consolidación del trabajo como derecho y dignificación durante los primeros gobiernos peronistas, podemos observar una continuidad en términos estructurales y simbólicos en las coyunturas de las alternancias de gobiernos respecto de esta concepción hasta la última dictadura militar.

En pleno desarrollo del siglo XX, el contexto internacional de guerras mundiales manifestadas por intereses económicos y disputas ideológicas apostaban al discurso del progreso que seguía poniendo a los seres humanos por encima de la naturaleza. Los avances en materia de conocimiento del cuerpo (físico y psíquico), las medicinas, las armas, aportaron al ideal de ese control y explotación de la naturaleza. Sin embargo, las contradicciones sobre las diferencias entre grupos sociales en los países eran cada vez más profundas en relación a la dignidad humana, la vida, el reconocimiento cultural y social.

En Argentina el discurso del progreso, había generado un crecimiento productivo y tecnológico en relación a la alimentación, vestimenta, medicina, transporte, urbanización, que no se espejeaba en la realidad de vida de la mayoría de la población. Frente a un mundo donde los conocimientos hacían posible una mejor calidad de vida, las concepciones sociales, las decisiones económicas y la visión política de los gobiernos conservadores de la llamada década infame materializaba el progreso en un sector reducido de la sociedad.

Al respecto Egers (2004) sostiene:

De acuerdo al censo de 1935, había unos 38.000 establecimientos industriales, que daban trabajo a más de medio millón de personas. En diez años, esta cifra se duplicó. Así, el nuestro era el país más industrializado de América Latina. La política económica durante la Década Infame, que privilegiaba los grandes intereses económicos, favoreció la acumulación de capital mientras que la situación de los trabajadores era paupérrima. Se había descargado el peso de la crisis sobre los sectores de menores recursos, y la rentabilidad de los empresarios se había logrado en base a los magros salarios y deficientes condiciones de trabajo. (p. 170)

Los discursos hegemónicos que invisibilizan, o como plantea Boaventura de Sousa Santos (2006), construyen ausentes, mostraban a la sociedad argentina de

ese tiempo como ejemplo de progreso. Sin embargo, no reconocían ni material ni simbólicamente a la mayoría de la población (sectores populares, trabajadores) en su rol de fuerzas productivas, protagonistas directas de las transformaciones materiales de ese progreso. Así los sectores trabajadores quedaban en un lugar despojado de derechos, de servicios y productos que ellos mismos generaban, siendo desplazados geográfica, política y económicamente.

Desde el punto de vista demográfico, el crecimiento poblacional de las ciudades desde 1914 hasta 1947 fue significativo en relación a períodos anteriores. Ciudades como Córdoba, Rosario, Mendoza, La Plata, entre otras aumentaron más del doble conformándose los cordones industriales. La más significativa fue Buenos Aires que creció 15 veces en diez años. La migración interna y externa por año era de 8000 personas entre 1895 y 1936, la cual aumentó a 72.000 los 7 años posteriores y 117.000 desde 1943 a 1947 (Eggers, 2004).

Este contexto de migraciones masivas a las grandes ciudades en busca de trabajo estaba motivado por una doble demanda, por un lado, desde las nuevas industrias que requerían mayor cantidad de trabajadores y por otro desde la necesidad de trabajo escasa en las zonas rurales.

Esta aceleración del asentamiento en los cordones urbanos junto con la escasa planificación por parte de los gobiernos neoconservadores anteriores al peronismo, muestra el despojo y falta de interés de los mismos hacia la nueva clase trabajadora y sus condiciones de vida.

En ese marco, las y los trabajadores buscaban terrenos cercanos a las fábricas para evitar costos y complicaciones en el acceso a las mismas. En muchos casos esos terrenos no estaban aptos para poblar, siendo sitios inundables o con escasa agua potable. En la necesidad de sobrevivir se instalaban igual con viviendas precarias, con napas contaminadas por ausencia de servicios cloacales y agua potable, con calefacción a querosene o leña, produciendo la muerte de personas a causa de incendios e inhalación de monóxido de carbono.

Ese proceso de metropolización desordenada se presentaba en un continuo de calles de tierra abiertas de forma precaria, con terrenos en los que convivían grandes y pequeñas industrias de producción, talleres periféricos de reparación y/o abastecimiento de repuestos, depósitos, comercios y viviendas. Todos usando aguas de perforaciones o de cursos de agua como el Riachuelo, lugares a los que

volcaban directa o indirectamente desechos de la industria y de las viviendas (Eggers, 2004).

En ese contexto, el mundo del trabajo se presentaba diferente al del siglo XIX de la oligarquía en el poder político, de la democracia reducida a sectores de clase media y alta y de una ciudad más parecida a un pueblo que a una urbe.

El mundo de entreguerras, en el contexto de la crisis del 30 era diferente. La masividad de la población en los centros urbanos va a modificar, tensionar y cuestionar las viejas prácticas políticas, los espacios de uso público y la redistribución de las riquezas generadas por ese progreso.

Ese trabajo que se plantea como deber, obediencia, garante de un ciudadano industrial europeo del siglo XIX, que ponía el foco en garantizar la productividad del modelo agro-exportador, comienza a ser cuestionado. El mundo de la posguerra nos encuentra en una Argentina con trayectoria de lucha sindical, con mayor concentración de trabajadores en ciudades, con hábitos de consumo y servicios, y con un contexto político internacional donde la crisis del modelo económico/político liberal se profundiza mientras surgen los totalitarismos capitalistas y comunistas.

Ambos modelos totalitarios planteaban un rol estatal que visibiliza desde el derecho político, económico y cultural la participación y reconocimiento de los sectores populares de trabajadores en el mundo del progreso.

En Argentina en ese contexto se vivió el surgimiento del movimiento peronista que modificó la concepción del trabajo. Se pasó de la idea de trabajo como deber a transformarse en derecho. Una actividad que dignifica a quienes forman parte de ella. La y el trabajador/a pasaron a ser un sujeto reconocido como actor político, social y económico en la sociedad argentina. Estos fueron merecedores no sólo de un salario y una casa digna, sino de participar en la política desde sus sindicatos. Desde el Estado se reconoció a este sector como fuerza productiva en el modelo de progreso argentino.

En otras palabras, como afirma Juan Carlos Torre (2002):

La democratización del bienestar, desde el vértice del gobierno otorgó una dignidad hasta entonces desconocida a los valores y prácticas del mundo del trabajo. Por los derechos que consagraba, por los bienes que ponía a su disposición, la justicia social condujo a una mayor integración sociopolítica de los trabajadores (p. 49).

Desde la perspectiva del derecho, se van a institucionalizar leyes como el artículo 14 bis, el estatuto del peón rural, y/o resoluciones que garantizarán un marco de

legalidad para esa nueva concepción del trabajo. En materia laboral se establecen seguros de salud, indemnizaciones, condiciones de seguridad laboral, negociación paritaria de salarios, participación en las ganancias de trabajadores en las empresas. En materia social las vacaciones pagas, planes de vivienda, clubes, obras sociales y en lo político la posibilidad y reconocimiento en la participación sindical, gubernamental y mediática.

Perón materializa esta visión del trabajo y la transmite con gran claridad en el decreto N° 4865 del año 1947:

Derecho a trabajar: el trabajo es el medio indispensable para satisfacer las necesidades materiales y espirituales del individuo y la comunidad, la causa de todas las conquistas de la civilización y el fundamento de la posteridad general, de ahí que, el derecho a trabajar, debe ser protegido por la sociedad considerándolo con la dignidad que merece y proveyendo ocupación a quien la necesite (Perón, 1947, p. 1).

Esta centralidad del trabajo como eje de proyecto se puede observar también en las veinte verdades peronistas proclamadas por Perón el 17 de octubre de 1950: “4- No existe para el justicialismo más que una sola clase de hombres: los que trabajan; 5- En la Nueva Argentina el trabajo es un derecho, que crea la dignidad del hombre” (Torre, 2002, p. 56).

La dignidad no implicaba una voluntad individual sino un reconocimiento social. Ocupar y compartir espacios geográficos no desde la imposición sino desde el sentir propio, sin miedos, sin sentimientos de extrañeza. Un acto significativo de ello fue la movilización a la plaza de mayo para la liberación de Perón el 17 de octubre de 1945.

Así, el trabajo se constituyó en un símbolo de dignidad que jurídicamente se materializaba en el derecho y la justicia social, no como lucha y significación de la libertad individual y el mérito, sino como símbolo de lo colectivo y de identidad corporativa del movimiento obrero. En otras palabras, eran trabajadoras/es con un otro que se vinculaban con el gremio o sindicato. Por ejemplo, eran trabajadora/es del gremio de la construcción, del sindicato de la UOCRA, etc.

El cotidiano no solo incluía el trabajo sino las vacaciones, donde se hospedaban en el hotel de ese sindicato, y durante la rutina laboral iban al club de ese sindicato donde se encontraban con sus compañero/as y/o familiares de sus compañero/as, así también en la obra social. A su vez se organizaban competencias deportivas entre sindicatos donde se fortalecía esa fraternidad dentro del mundo del

movimiento obrero. Los lugares y rutinas que buscaban y alimentaban los encuentros fortalecían esas identidades del mundo del trabajo y la idea de lo colectivo. Así las marchas y actos conmemorativos, de lucha, serán otro momento de reconocimiento del sector en la construcción de esa historia sindical.

La CGT por su parte fue esa organización que aglutinó hacia dentro los distintos sindicatos de ese nuevo mundo industrial de posguerra, sintetizando hacia afuera la fuerza y la identidad frente a las relaciones políticas con el gobierno y económicas con el mundo empresarial, también nucleado en otras identidades corporativas como la UIA (Unión Industrial Argentina) y la SRA (Sociedad Rural Argentina).

Esa nueva constitución del trabajo fue posible desde un desarrollo económico con una fuerte presencia estatal en la planificación, administración y regulación del mercado, donde el trabajo ocupó un lugar predominante para el mismo, tanto como constitución identitaria del gobierno peronista como de fuerza de negociación en las relaciones entre capital y trabajo.

En esta nueva política económica, el Estado será árbitro en la relación entre sindicatos y empresas desde los mecanismos de negociación paritaria. También ocupará un rol esencial en la industria estratégica ya que será principal inversor o único dueño de empresas de servicios vinculados a la energía, la comunicación, la seguridad. Represas, telefonía, agua, gas, luz, naftas, aviones, armas, barcos, ferrocarriles, llevaban su impronta en empresas propias que no solo en el caso de los servicios regulaban un precio social justo para la población y un precio que permitía a las industrias nacionales ser competitivas en el mercado, sino que ponían en manos del Estado el control y la regulación de los servicios a las empresas del mundo privado. La dignidad en el mundo del trabajo entonces, estaba dada desde varias aristas.

En términos simbólicos se instaló el discurso justicialista desde la educación formal como en la educación militar y los sindicatos. Se buscaba “peronizar” a la población construyendo desde la base de las “verdades peronistas” un nuevo orden de valores que tenía como lugar esencial los derechos sociales por encima de los civiles. En este sentido la disputa con la oposición se va a plantear desde la falsa antinomia democracia- justicia social, asociando la democracia a los derechos civiles y la justicia social a los derechos sociales. En cuanto a esa imagen deseosa de trabajador, no se hablaba del europeo industrial y meritócrata del discurso de Sarmiento sino de la identidad del movimiento obrero, presente antes que los

hombres individuos sueltos. Ese pueblo argentino estaba por encima de las individualidades. Como se manifiesta en las verdades peronistas proclamadas el 17 de octubre de 1950: “Primero la patria, luego el movimiento y después los hombres” (Torre, 2002, p. 56).

En este sentido, el gobierno peronista supo incluir y atraer a la vida política a un sector amplio de la población que no se sentía parte de la misma, no solo en su representación sino en la participación activa. Esos sectores menos integrados vieron en el peronismo una forma diferente a la política tradicional. Esa afinidad o empatía que se generó con el partido y luego con el movimiento constituyó una identidad y conciencia de la participación anclada en la movilización de masas. “El movilizacionismo destinado a la ocupación del espacio público a través del cumplimiento de determinados rituales, recrea el mito de los orígenes” (Macor, 2009, p. 5).

En esta construcción de identidad del sujeto colectivo se apeló a la historia y su conmemoración. El peronismo pensó la construcción de la identidad nacional desde las tradicionales fiestas patrias como el 25 de mayo y el 9 de julio, las conmemoraciones de fechas internacionales como el 1 de mayo, y las asociadas exclusivamente a tradiciones peronistas como lo fue el 17 de octubre.

Cada una de estas fechas era recordada con movilización, concentración y fiestas masivas en los espacios públicos de las distintas localidades del país.

En el caso del 25 de mayo y 9 de julio, se convocaba a los actos y desfiles a la población, que participaba representando instituciones públicas como las escuelas, hospitales, ejército, entre otras, y privadas, como las distintas centrales sindicales, empresariales. Estos eventos festivos apelaban a reivindicar la liberación y soberanía del pueblo argentino oprimido.

Bajo la misma sintonía se hacía la movilización y el acto del 1 de mayo que se focalizaba en un discurso nacional de dignificación por los derechos ganados por los y las trabajadoras en Argentina (Egerss, 2004).

En el caso de las nuevas efemérides como el 17 de octubre, también se apelaba a las masas organizadas, a la movilización y la fiesta reivindicando la dignidad de la clase trabajadora y el reconocimiento al liderazgo de Perón y Evita.

Como podemos observar, la identidad del trabajo como derecho y dignificación humana no solo fue logrado en el ámbito de los acuerdos paritarios y luchas por leyes y resoluciones que garantizaron la mejora de las condiciones materiales, sino

por la reivindicación y concientización de esos logros en las conmemoraciones de fechas importantes de la historia argentina.

2.1.5 El trabajo como recurso durante el neoliberalismo. Desde fines del siglo XX y siglo XXI.

“El desarrollo desarrolla la desigualdad” (Quinteros, 2014, p. 16).

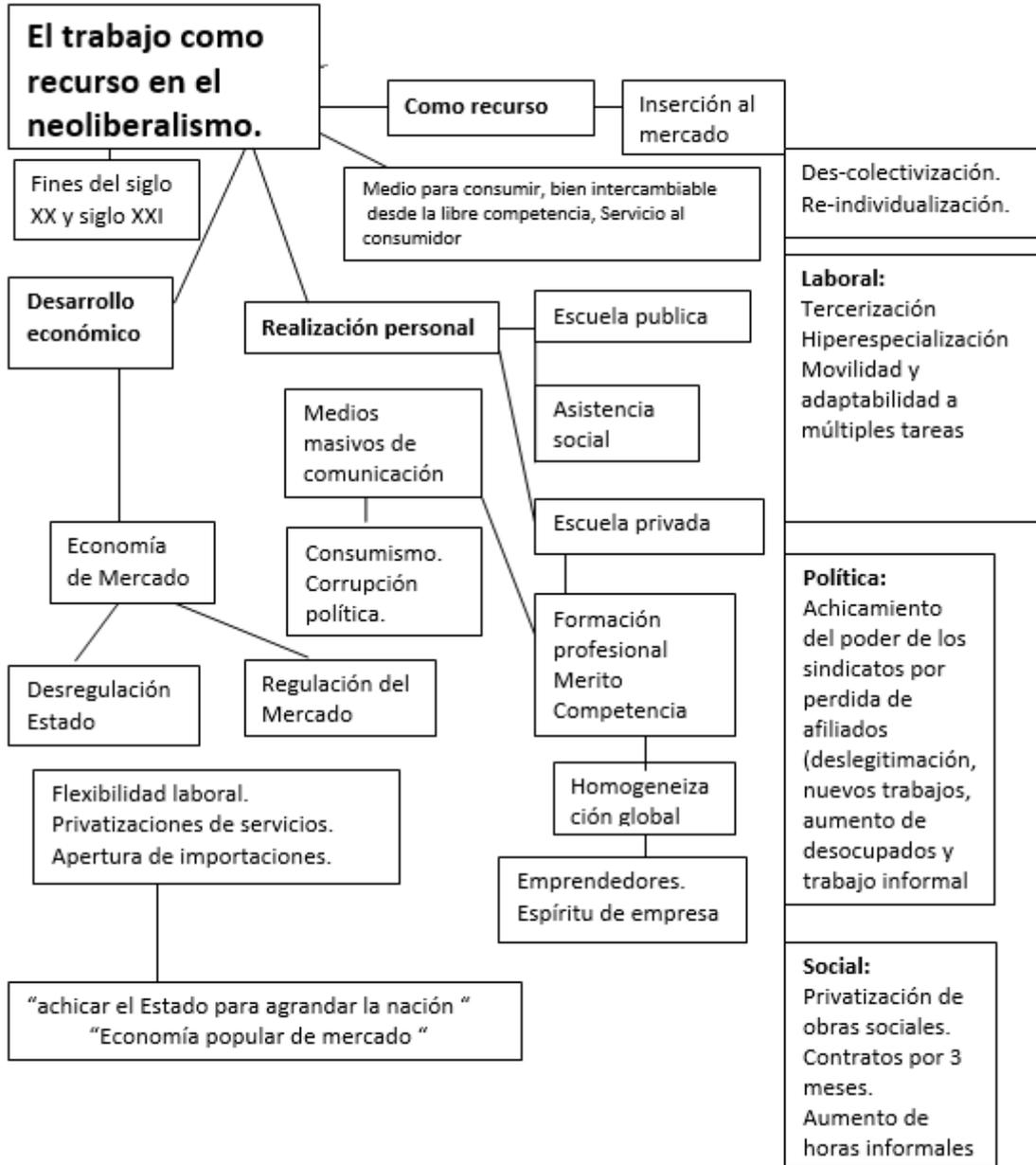


Ilustración: Red de contenidos N°3. Fuente: elaboración propia

En el siguiente apartado se abordan las transformaciones de la concepción del trabajo y su contexto dentro de los períodos que van desde la última dictadura militar de 1976 hasta nuestros días, haciendo hincapié, no en la historia política de

los gobiernos sino en las decisiones de los mismos y las consecuencias que generaron en las transformaciones de la sociedad, desde la perspectiva del discurso del progreso en el mundo globalizado. En este sentido, cómo, durante la dictadura militar se generaron condiciones culturales, sociales, políticas y económicas para la implantación del neoliberalismo y de qué manera los gobiernos democráticos (en particular las dos presidencias de Menem (1989- 1999), el gobierno de la Alianza de De la Rúa (1999- 2001)⁶ van a favorecer y profundizar esas transformaciones desde las reformas constitucionales, decretos, pactos y acuerdos gubernamentales y sociales⁷.

El agitado y convulsionado siglo XX puso en cuestión el ideal de progreso indefinido que había sido tan promocionado y vendido desde Europa como dentro del país de la mano de los intelectuales que defendían a ultranza la necesidad de incorporarse al mercado mundial a cualquier costo⁸.

Las guerras mundiales, la crisis de 1930, la guerra fría, los años 60 y el proceso de descolonización de África, visibilizaron de forma extrema las diferencias de realidades sociales dentro de los territorios del mundo. Sectores sociales que al ritmo de los avances tecnológicos y medicinales vieron materializar la teoría de ese progreso en su vida, no así las grandes mayorías de los “otros” que recibieron el peso de la violencia racista, los ataques de armas de fuego y químicas. El progreso estaba manchado de sangre, tortura, persecución y muerte mostrando los límites de su discurso.

⁶ No se incluyen los gobiernos Kirchneristas (2003- 2015) porque las transformaciones en el mundo del trabajo no fueron acompañadas desde medidas neoliberales. Además, hubo un reconocimiento a nuevos sectores de trabajadores en las decisiones políticas de inclusión social y laboral.

⁷ Si bien hay puntos en común entre los gobiernos neoliberales menemistas y de juntos por el cambio no es objetivo de este trabajo desarrollarlos.

⁸ Autores como De Sousa Santos (2006), Wallerstein (2001) y García Jiménez (2001) entre otros profundizan en esta temática.

En Argentina por ejemplo se observa con claridad cómo se materializa esa crisis del discurso de progreso en los índices de vulnerabilidad social:

El porcentaje de individuos por debajo de la línea de pobreza era de 4,4% en 1974, pero había pasado a 8,3% en 1980, y saltaría luego a 21,8% en 1991, y a 35,4% en 2001. Por su parte, el porcentaje de individuos indigentes mudó de 1,7% en 1974 a 3,3% en 1991 y a 12,2% en 2001 (Damill, 2005, p. 163).

La guerra fría puso en tensión dos modelos que desde sus bases sostenían el discurso del progreso disputándose el mundo de forma indirecta buscando aliados por medio de venta de armas, financiación, relaciones comerciales y bloqueos. En ese contexto el rol del Estado como regulador de la economía tuvo legitimidad en ambos polos y en los países llamados de la “tercera posición”. En Argentina, como vimos en el capítulo anterior, ese contexto permitió la construcción del movimiento peronista, que humanizó y dignificó el trabajo, lo que hasta ese momento era una mera actividad, un fin en sí mismo, una herramienta para el progreso.

A pesar del intenso siglo XX, se sostiene y reproduce la matriz ideológica del progreso que impulsa las transformaciones en términos tecnológicos, económicos y políticos. La caída del mundo bipolar, las crisis del petróleo, las ideas del liberalismo renovado (neoliberalismo) marcaron la caída de esa legitimidad de los Estados en su rol protagónico de reguladores y ordenadores de la economía y la sociedad. Las nuevas tecnologías permitieron la profundización de ese mundo globalizado que, si bien se venía construyendo en términos culturales, sociales y económicos, el protagonismo único del capitalismo, “vencedor” favoreció la apertura de los mercados en términos de productividad, trabajo y consumo. Bajo este nuevo liberalismo, el Estado será un garante legal de la regulación del mercado y no ya su protagonista. En Argentina se puede observar este proceso desde la última dictadura militar donde las medidas económicas y políticas comienzan a

marcar otro rumbo en el que tendrán un rol determinante los mecanismos de endeudamiento externo y el crecimiento del mercado financiero.

A mediados de los años setenta Argentina tomó otro rumbo diferente al que venía teniendo en relación al crecimiento económico e inclusión social. Como desarrolla Mario Damil (2005) los efectos de estos nuevos contextos se observan en las condiciones sociales, laborales como en las transformaciones productivas.

La pobreza, la indigencia y sus secuelas como la subalimentación y la deserción escolar adquirieron también, aun antes de las convulsiones de fin de período, intensidades sin precedentes. La sociedad se hizo más heterogénea, al igual que el aparato productivo, donde algunas firmas y sectores se modernizaron mientras que otros sobrevivieron en la informalidad o desaparecieron. Así,

El endeudamiento externo y la "desindustrialización" son otros de los ejes temáticos que hilvanan la historia económica de esta etapa del país, a través de sucesivos gobiernos, al igual que la permanente tensión entre el papel del Estado y el del mercado en la determinación del curso de la economía nacional (Damill, 2005, p. 158).

La construcción simbólica y legal del trabajo como derecho, como dignificación humana durante los gobiernos peronistas, permitió que las grandes mayorías de trabajadores disputarán su lugar en otros sectores de consumo. Este avance masivo sobre el mercado, no ponía en cuestión al propio sistema de explotación de los recursos y generación de riqueza. No había por parte de las/os trabajadores un cuestionamiento masivo a la mirada antropocéntrica del progreso que cosifica a la naturaleza y la define como recurso a explotar. Lo que criticaban era la distribución de la riqueza que el progreso generaba. En términos culturales las modas, las tendencias, las ideologías, los hechos que sucedían en el mundo circulaban, gracias al avance de las tecnologías con mayor rapidez y claridad. Ya no eran los diarios de los años 20 ni la radio de los años 30, era la TV como símbolo del mundo

que se venía. No es casual que dos años después de iniciada la dictadura, la TV a color se presentaba en Argentina en el mundial 78.

En este contexto Argentina venía de 17 años de proscripción del partido peronista. Desde el golpe de 1955 el poder político-militar osciló entre golpes de Estado y gobiernos democráticos radicales, que lejos de tener el poder real, estuvieron influenciados y condicionados por ese partido militar. En este contexto, la identidad del trabajo dignificado propio del peronismo estaba impregnada en la sociedad civil, en los trabajadores que habían logrado un ascenso social. Las y los universitarios que eran primeras generaciones de egresado/as, tuvieron la posibilidad de acceder a otras formas de vida. En un mundo donde la revolución cubana, la descolonización de África, la revolución Sandinista en el Salvador, la Revolución Cultural china, la Primavera de Praga y el Mayo Francés del 68 mostraban no solo una resignificación y humanización del trabajo sino un planteo profundo de otra forma de pensar las relaciones humanas. La igualdad de condiciones para una vida digna era la bandera de las mayorías trabajadoras. La revolución socialista era un proyecto posible para muchas organizaciones como Montoneros y el Ejército Revolucionario del Pueblo (ERP).

Este contexto de proscripción política Argentina, en un mundo convulsionado por todos estos acontecimientos, lejos de generar amplitud democrática en los gobiernos argentinos, generaron persecución a esos movimientos que pretendían profundizar las reformas laborales del peronismo.

El gobierno de facto de 1976 ya no solo buscará eliminar los ideales de trabajo digno, las leyes laborales que humanizaban el capitalismo, sino que, desde un plan sistemático apuntará a eliminar los valores e ideologías que le daban contenido a esa sociedad corporativa del mundo peronista.

Los siete años de dictadura intentaron eliminar al peronismo al que consideraban como fuerza que pretendía transformar la sociedad. Si bien había diferencias entre organizaciones más cercanas al peronismo como fueron Montoneros y otras más radicalizadas desde posiciones anti sistémicas como el ERP, el clima de época en Argentina los encontraba luchando por transformar la realidad política, económica y social del país.⁹

Ese proyecto de dictadura será el inicio de un cambio de época en cuanto a las nuevas relaciones laborales que se plantearán en un mundo globalizado que presentará a la economía de mercado como solución a todos los problemas.

La persecución, tortura y desaparición de líderes sindicales, políticos, intelectuales sirvió como adoctrinamiento desde el miedo buscando instalar la idea del “no te metas”, “no te organices”, con el objetivo de desarmar las identidades colectivas de los y las trabajadoras con su gremio, sea laboral en el caso de sindicatos o sea de organizaciones estudiantiles, de científicos, partidos políticos. Se buscó destruir la identidad colectiva como forma de lucha, pero como forma de vida también.

Como afirma Stella Maldonado (2005), Ex secretaria de Educación de CTERA:

Según los datos recogidos por la CONADEP (Comisión sobre la desaparición forzada de personas) más del 50% de los desaparecidos eran trabajadores (industriales, agrarios, empleados, docentes) muchos de ellos eran dirigentes gremiales de base, comisiones internas

⁹ La proscripción del peronismo duró 17 años (1955- 1973), durante ese período la democracia estuvo regulada, controlada y limitada por la permanente intervención política del poder militar. En este contexto fue creciendo a lo largo de los años la movilización y las organizaciones revolucionarias. Una de ellas fue Montoneros, una organización guerrillera constituida en los años 70, que luchaba, por un lado, contra la dictadura autodenominada “Revolución Argentina. Por otro lado, luchaba por el retorno de Perón y las elecciones sin proscripción para establecer un socialismo nacional. Esta organización nucleaba un frente de organizaciones peronistas como la JP (Juventud Peronista), JUP (Juventud Universitaria Peronista), JTP (Juventud Trabajadora Peronista), UES (Unión de Estudiantes Secundarios), el MVP (Movimiento Villero Peronista) y la Agrupación Evita.

A diferencia de Montoneros surgió el ERP (Ejército Revolucionario del Pueblo), una organización guerrillera opuesta al peronismo, de ideología marxista, que siendo la estructura militar del PRT (Partido Revolucionario de los Trabajadores) proyectaban una revolución socialista latinoamericana, articulando con otras organizaciones de Chile (MIR-Movimiento de Izquierda Revolucionaria), Los Tupamaros (Movimiento de liberación Nacional de Uruguay) y el ELN (Ejército de Liberación Nacional de Bolivia). (James, 2007).

completas de fábricas que ocupó el ejército fueron secuestrados y la mayoría permaneció desaparecida (p 1).

En términos económicos no solo los salarios se deprecian, sino que la economía comenzó a insertarse en el mercado financiero mundial a partir de las políticas del ministro de economía Martínez de Hoz. Era necesario para un nuevo ciclo de capitalismo transformar las leyes económicas no sin una nueva cultura del trabajo y de las relaciones sociales.

Como afirma Héctor Palomino (2005), “con la reforma financiera de 1978 la apertura a las importaciones afectó notablemente a la industria local, estableciendo indirectamente un control de mercado sobre los salarios, en particular en las empresas más expuestas a la competencia externa” (p. 384).

Otro punto en el plano económico fue la deuda externa, que aumentó más de un 100 % durante los años de dictadura. A ello se sumaron las políticas de apertura de importaciones, la campaña anti nacionalista de industria nacional de manufacturas y las políticas que inclinaron la inversión del desarrollo industrial hacia la especulación financiera. Las mismas generaron una crisis económica que se materializó con fuerza en la hiperinflación de los gobiernos de Alfonsín (1989) y de Menem (1990).

Durante los dos gobiernos de Menem (1989-1999), en un contexto de hiperinflación e incertidumbre de mercado se tomarán medidas económicas y laborales que modificarán la concepción del trabajo que había sido durante décadas símbolo e identidad de “comunidad organizada” del peronismo.

El desarrollo económico neoliberal implantado en Argentina en los años 90 definió a la economía de mercado como protagonista del nuevo orden social capitalista. El mercado privado será quien regule las relaciones comerciales y

laborales, como la que implante nuevos hábitos, costumbres y valores en la sociedad.

En este contexto la desregulación del rol Estatal se manifestará con claridad en las medidas que garantizan el libre juego de mercado y su protagonismo: la flexibilidad laboral, las privatizaciones de servicios como el agua, la luz, el gas y el transporte. La Apertura de importaciones de manufacturas y maquinaria antes producidas nacionalmente.

Estas políticas fueron acompañadas de una nueva doctrina que mediante las instituciones educativas y los medios masivos de comunicación se encargaron de reproducir y consolidar el neoliberalismo. La realización personal como ese ejercicio permanente donde el Estado parece ser un ausente, instaló el discurso del mal llamado mérito que esconde la meritocracia. El sueño profesional y la competencia fueron puntos de referencia en ese camino a una vida digna.

El espíritu de empresa puso al individuo en una relación de competencia con otro, arrancándole esa identidad colectiva de gremio, de colectivo de lucha y reconocimiento social. Una competencia en contextos de achicamiento de la oferta laboral, achicamiento de los derechos laborales y ausencia de regulación de los convenios colectivos de trabajo por parte del Estado.

Esta política meritócrata desconoció la herencia o dicho por Bourdieu (2006) el capital cultural, simbólico, social como económico, que genera esa diferencia o desigualdad de condiciones de accesos a diversos trabajos calificados, no calificados, etc. Esa diferencia era reducida con la presencia colectiva de los sindicatos y el rol interventor del Estado en tiempos previos a los años de neoliberalismo.

En relación a lo expuesto anteriormente, Subinas (2019) afirma:

Se suele equiparar el mérito a la meritocracia, cuando el primero hace referencia a una dimensión individual y el segundo a una dimensión social. El mérito corresponde a la evaluación del esfuerzo y del valor de las acciones individuales, mientras la meritocracia (que en el sufijo-“cracia” se refiere al kratos) hace referencia a cómo se organiza el poder. Podría argumentarse que tiene todo el sentido del mundo nombrar a las personas para realizar trabajos concretos en función de sus méritos, pero construir una forma de gobernabilidad y de organización social con base en virtudes individuales, debe analizarse desde sus efectos y consecuencias (p. 1).

En este sentido una de las instituciones públicas que permite reducir esa diferencia es la escuela pública. En ese contexto, quedó “aplastada” por un Estado que le achicó el presupuesto, con una sociedad mediatizada que la desprecio poniendo a los y las docentes como “incapaces y vagos”. En un período de privatizaciones y reducción del gasto público para garantizar derechos, la escuela pública será cuestionada por el mismo poder político, conducción del Estado, buscando el desprestigio social y el crecimiento de la demanda de escuelas privadas. Una política que directa e indirectamente busco construir la convicción de que la administración pública de la educación era ineficaz, costosa y no productiva. En este contexto, de alto impacto social de desocupación y pobreza de amplios sectores de la población, la escuela pública ocupará un lugar de asistencia social.

Como Afirma Adriana Puiggrós (1996)

La política educativa del gobierno menemista se ajusta exactamente a las directivas del Banco mundial. Esas políticas tienen el objetivo global de disminuir el gasto estatal para desviar fondos al pago de la deuda externa.

La política puede resumirse en el ajuste de la educación al programa económico neoliberal. La estrategia consiste en:

- Disminuir la responsabilidad del Estado como financiador y proveedor de educación pública.
- Establecer aranceles o subsidios privados en todos los niveles y modalidades.
- Achicar el sistema de educación pública hasta el mínimo (p. 140-141).

Así el crecimiento de los establecimientos privados será visto como oportunidad de formación educativa en donde el mensaje estará vinculado con las competencias, el mérito y el individualismo.

En este contexto se dará una transformación de la mirada sobre el trabajo, ya que las instituciones públicas educativas venían construidas desde la colectividad gremial, de derecho, de sentido de pertenencia y lucha por un trabajo digno donde la educación era puesta en un lugar de derecho. No así la educación privada, que buscará instalar una mirada sobre la educación como servicio y al docente como un técnico, empleado de una empresa que ofrece servicios educativos a quienes lo demanden, imponiendo una lógica vinculada a la demanda de necesidades de mercado tanto de conocimiento como de enseñanza. El fin de un negocio no es garantizar derechos sino generar ganancias y en ese sentido los proyectos de estas escuelas estarán apuntados a dar un servicio educativo que brinde conocimientos, comportamientos y valores que reproduzcan el mercado de trabajo y consumo.

Lo significativo de la educación y los medios masivos de comunicación fue convencer desde las prácticas y los discursos que el Estado no estaba para hacer “gastos” en educación, salud ni servicios estratégicos, que las personas éramos capaces de crecer y formarnos sin la ayuda del Estado, como de un colectivo sea un sindicato o mutual. En este sentido los medios de comunicación instalaron tres ejes que favorecieron el desprestigio de ese rol Estatal y corporativo. En primer lugar, construyendo noticias con las que ponían a la administración pública como un ente ineficiente y corrupto en la gestión política de los servicios estratégicos del país, de derechos como la salud y la educación. En segundo lugar, el discurso en contra de los sindicalistas a quienes separaban de los trabajadores considerándolos personajes que no representaban a los trabajadores sino a sus

intereses personales. Por último, reproducen un mensaje de éxito individual que podía ser logrado producto del esfuerzo personal (sin ayuda del Estado y del sindicato) o producto del azar.

Como afirma Astarita (2014):

La corrupción se ha instalado en forma permanente en la agenda pública en la Argentina. El tema concita un marcado interés no solo de los medios de comunicación y de la ciudadanía, sino también en el propio ámbito científico. El flagelo que representa para la legitimidad de las instituciones democráticas, su nocivo impacto en el desarrollo económico y en la erradicación de la pobreza y toda forma de exclusión social, son, a primera vista, poderosos argumentos capaces de justificar tal relevancia. (p. 2)

Como pudimos observar el desarrollo económico y el discurso de la realización personal consolidaron la visión del trabajo como recurso para la inserción en el mercado. Una actividad deshumanizante, como bien intercambiable desde la libre competencia, como servicio al consumidor. Una tarea que no es un fin en sí mismo sino más bien el motivo, la razón, un medio para acceder a los bienes y servicios de consumo del mundo globalizado.

Ese derecho al trabajo que se garantiza desde mediados del siglo XX, sobre marcos de identidad gremial corporativa, pasó a ser un recurso individual que no respondía a entidades gremiales, poniendo el centro en la auto representación del/a trabajador/a.

Desde el punto de vista laboral, la tercerización, la hiperespecialización y la adaptabilidad/ movilidad a múltiples tareas generó, por un lado, la falta de continuidad en un mismo lugar y tarea, debilitando la profundización de los vínculos afectivos y laborales entre trabajadores. Por otro lado, profundizó la inestabilidad laboral producto de las nuevas leyes de flexibilización que generó el miedo al reclamo, la formación de conciencia de lucha por los derechos y la falta de continuidad en una empresa.

En otras palabras, hubo una transformación de la organización y concepción del trabajo. Como sostiene Castel (2010):

Primero, asistimos a una individualización creciente de las tareas, que exige la movilidad, la adaptabilidad, la asunción de responsabilidad por parte de los “operadores”, como se dice de buena gana en la actualidad, porque el término “trabajador” ha dejado de ser *up to date* (...) El trabajo se organiza en pequeñas unidades que auto administran su producción, las empresas apelan más ampliamente a los temporarios y a los contratados, y practican la tercerización en una gran escala (p.18).

En relación a lo político se dio un achicamiento de los sindicatos por pérdida de afiliados producto de su deslegitimación desde el discurso político oficial y mediático, del crecimiento de la desocupación y el trabajo informal, como de la aparición y desarrollo de los nuevos trabajos profesionales. El contexto tan diverso en el que se encontraba el mundo del trabajo imposibilitaba a los tradicionales sindicatos organizados bajo la CGT poder aglutinar a los distintos colectivos del mundo del trabajo que se encontraban tan atomizados producto de las nuevas demandas del mercado laboral o de la exclusión que este mismo generaba.

Este achicamiento de los sindicatos impactó directamente en el contexto social de ese mundo del trabajo, ya que la falta de afiliados, como la pérdida de reconocimiento de la sociedad y el Estado disminuye su posibilidad de sostener con la misma calidad sus obras sociales, planes de acompañamiento habitacional, servicios para vacaciones y clubes entre otros beneficios.

Estas transformaciones fueron un límite de los sindicatos para continuar con la dinámica tradicional de negociación con el Estado con la que lograban beneficios para su sector. Como afirma Palomino (2005):

El límite puesto por la emergencia de un actor clave constituido por inversores financieros externos que, a través de la presión ejercida para el cumplimiento de los compromisos derivados de la voluminosa deuda externa, viene a disputar los excedentes que en el antiguo modelo económico se repartían según la puja distributiva interna. Este nuevo actor influye y opera internamente a través de su articulación con el

establishment financiero local, y de un predominio ideológico que se expresó con fuerza durante los noventa, que explica la orientación favorable a la reducción del déficit público y del gasto social y reformas neoliberales como privatización de empresas estatales, flexibilización laboral y eliminación de controles institucionales para el ingreso/egreso de capitales (p. 417- 418).

En este contexto político y económico surgieron en paralelo a la reconfiguración de las centrales sindicales, nuevas formas de organización que cuestionaron el progreso capitalista y la distribución de la riqueza. Estas fueron el movimiento de desocupados, las asambleas barriales y las empresas recuperadas surgidas desde la crisis de los años 90.

La autogestión de emprendimientos productivos, las formas de organización horizontal desde acciones democráticas no delegativas y el desarrollo de cooperativas fueron algunas de las prácticas y acciones que realizaron estas nuevas organizaciones, con el fin de reivindicar el derecho al trabajo y la participación política.

En el caso de las empresas recuperadas y las cooperativas pusieron en cuestión las relaciones capitalistas de producción con nuevas concepciones de propiedad social o comunitaria y el trabajo asociado.

En relación a lo político se puso en práctica la democracia directa en las asambleas barriales, cooperativas y empresas recuperadas, poniendo en tensión las formas de la política institucional de la democracia representativa (Palomino 2005). Como podemos observar, estas son algunas de las experiencias que comienzan a cuestionar desde otra perspectiva, no sindical, el progreso capitalista y sus fisuras, instalando otras prácticas de organización y visiones sobre el trabajo.

2.1.6 Repensar el progreso en contextos del siglo XXI.

“Creer en el progreso social es pensar que mañana será mejor que hoy y que, por lo tanto, se puede apostar desde ahora a esa mejora todavía venidera y actuar en consecuencia” (Castel, 2010, p. 9).

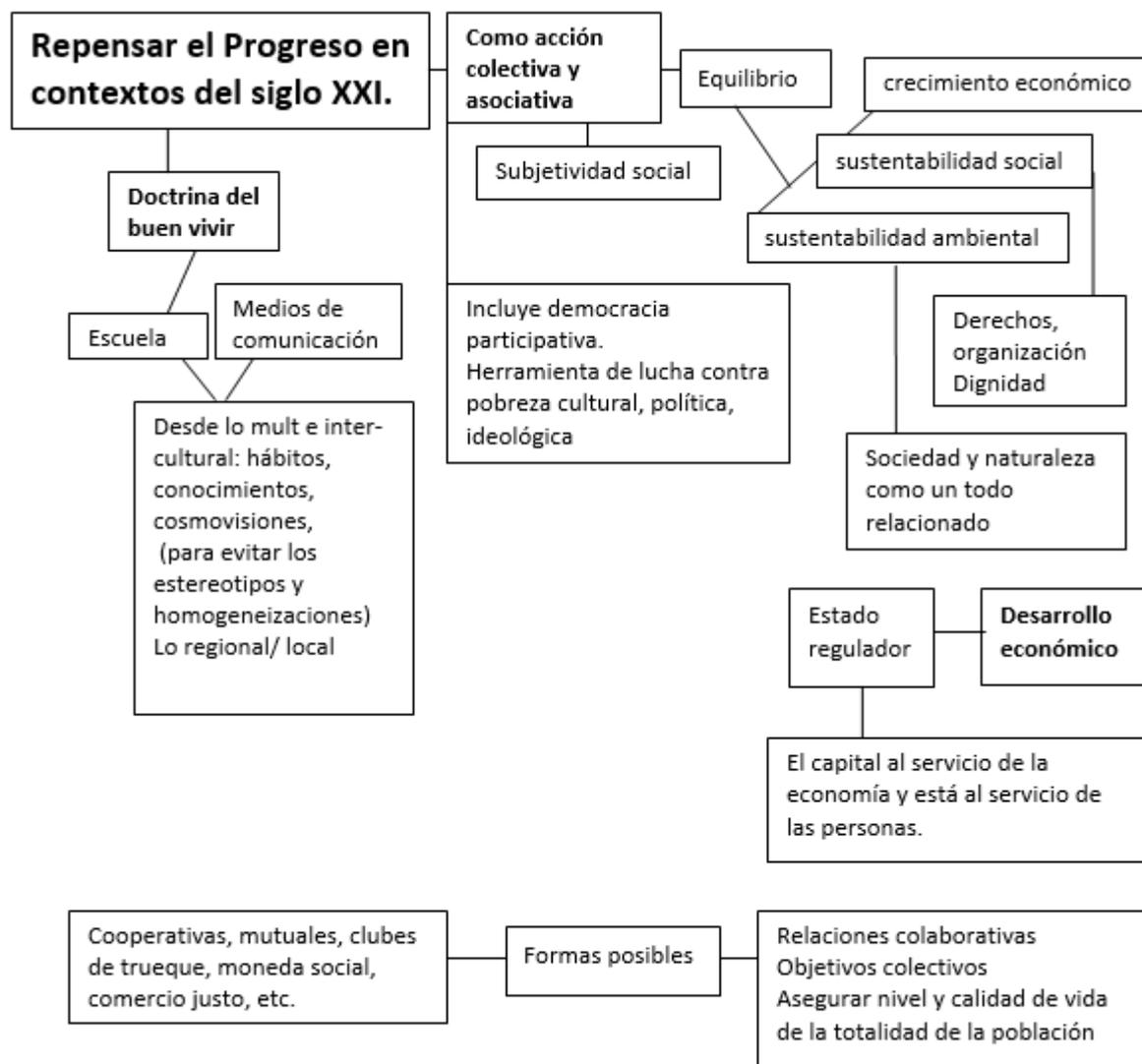


Ilustración: Red de contenidos N ° 4. Fuente: elaboración propia

Llegamos a un presente por el que transitamos el mundo del trabajo o lo proyectamos más como un elemento que nos posibilite acceder a las necesidades básicas y deseos del mercado de consumo que a un lugar de identidad colectiva, de reconocimiento y de derecho.

Las distintas profesiones se volvieron una carrera contra el tiempo de reconocimiento académico, competencia laboral, puestos y sueldos diferenciales.

En los ámbitos públicos estatales como la salud y la educación el trabajo oscila entre los que defienden la tarea social y profesional de la misma hasta los que solo lo ven como un ingreso para satisfacer las necesidades.

Las generaciones que se forman en las escuelas suelen estar desorientadas respecto a cómo proyectar su futuro laboral. El deseo de consumo es más claro que el gusto o expectativa por lograr desarrollar experiencias significativas laborales o sociales. Lejos de ser un problema solo de los adolescentes, es una realidad de muchos adultos y adultas también. Ese lugar de reconocimiento por tener un trabajo, ser un profesional, se presenta en segundo plano en un mundo donde las expectativas presentadas para ser felices son adquirir cierto estatus social, ser reconocido y exitoso.

Como desarrollamos anteriormente seleccionando autores como Jimenez (2002), Palomino (2005) y De Sousa Santos (2006) entre otros, observamos que el progreso, palabra que nunca nos dejó en el relato de la historia se encuentra anclada en esa lógica de mundo que lejos de cuestionar las desigualdades sociales, las profundiza planteando este tipo de deseos personales que profundizan el individualismo. Una actitud de vida que no solo facilita la profundización de las desigualdades en el acceso a un trabajo digno, sino que nos aleja de la conciencia ambiental.

Como analizamos en los apartados anteriores el progreso capitalista desde sus orígenes permanece en una lógica de escisión entre la sociedad y la naturaleza, poniendo a los seres humanos por encima de ella y no como parte de la misma. En esta lógica prevalece en la actualidad la razón mercantil, y el Estado como la comunidad quedan sujetos a la lógica de rentabilidad. Desde esta perspectiva la política gubernamental se posiciona en muchos casos en un lugar de gestión y administración de los negocios productivos y financieros de las grandes corporaciones y monopolios mundiales.

Ese lugar de cosificación que se le da a la naturaleza también se traslada a amplios sectores de la población, que a pesar de su sobre explotación no acceden a las necesidades básicas para una vida digna.

Como afirma Pablo Quinteros (2014) “es necesario rechazar tales asimetrías y comprometerse profundamente con encontrar una alternativa auténtica y diferente al fracasado desarrollo” (p.16).

Para la acción del mercado las personas son vistas al igual que la naturaleza como sujetos-objetos a explotar en trabajos que generen competencia entre los mismos. Lugares donde el fin sea solo conseguir dinero para consumir. Como vemos son dos planos de cosificación, por un lado, la mirada deshumanizante del mundo laboral en su pretensión de eficiencia y competencia, y por otro, la construcción de la felicidad como satisfacción del deseo de consumo masivo.

En este plano podemos observar cómo se desdibuja la perspectiva de derecho, tanto laboral en todos sus planos como humano como forma de vida.

Habiendo realizado un análisis del progreso en Argentina desde la perspectiva del trabajo, sería interesante pensar en cómo desarrollar futuros posibles en otras claves de organización, valoración y convivencia dentro de los sectores de una sociedad como entre estos y el ambiente en el que viven. Pero ¿es posible pensar una nueva perspectiva del trabajo dentro de las lógicas del progreso en el XXI? ¿Qué debería incluir el progreso que hoy está dejando fuera? ¿Qué presentes se invisibiliza que no nos motiva a pensar otros futuros? ¿No hay otras formas de pensar el progreso? ¿Hay otras formas de proyectar progreso desde un lugar alternativo al de las teorías neoliberales?

La perspectiva del buen vivir (Acosta 2014) como la de la economía social (Roitman 2016) son categorías que proponen otras formas de pensar la relación entre las personas y entre ellas y el ambiente con el que convivimos y crecemos.

Como afirma Alberto Acosta (2014):

El buen vivir se asoma como categoría en permanente construcción y reproducción. En tanto planteamiento holístico, es preciso comprender la diversidad de elementos a los que están condicionadas las acciones humanas que propician Buen Vivir, como son el conocimiento, códigos de conducta ética y espiritual en relación al entorno, los valores humanos, la visión de futuro entre otros (p. 130).

En relación a la economía social Roitman (2016) afirma que se puede organizar a la sociedad desde otras perspectivas económicas que favorezcan relaciones más igualitarias entre los distintos sectores de la sociedad e incluyan la conciencia del intercambio responsable con el ambiente natural.

Así, propone como desafío crear y crear otras economías que se organicen desde una política pública, generen normativas que reconozcan la diversidad de las y los actores de la economía social. En suma, que concienticen sobre la

producción y consumos responsables, el desarrollo de tecnología apropiada y apropiable. Instalando siempre la lógica del cuidado para ello.

En cuanto a la circulación de personas y productos pensar en mecanismos de distribución de oportunidades y de promoción de escenarios favorables para la expansión de esta economía.

La propuesta, en este contexto, es pensar futuro desde una perspectiva diferente, desde un discurso del “buen vivir”, que nos permita distanciarnos de los estereotipos y valores dominantes que tipifican los hábitos y costumbres. Que instalan un deber ser desde el poder económico que condiciona las decisiones y emociones de los seres en el mundo.

Repensar el trabajo desde una perspectiva que incluya a la naturaleza como lugar de armonía de esa relación y no como una “cosa” a explotar y desechar, donde el negocio no sea la prioridad sino la humanización de las relaciones laborales y en la naturaleza.

Una propuesta posible en este sentido sería la de pensar el trabajo como acción colectiva y asociativa, donde poder lograr una armonía entre desarrollo económico, sustentabilidad social y sustentabilidad ambiental. Estas relaciones serían posibles en el marco de una democracia participativa, la cual permite una acción continua que genera herramientas de lucha contra la pobreza cultural, política e ideológica.

El desarrollo económico planteado desde una base política de Estado regulador del mercado donde el capital esté al servicio de la economía y está al servicio de las personas. Desde una perspectiva de economía social donde humanizar las relaciones de producción e intercambio posibilite alejarnos del negocio como principal y único fin de la economía.

En este sentido facilitar las relaciones colaborativas que estén enmarcadas bajo objetivos colectivos, asegurando el nivel y la calidad de vida de la totalidad de la población, y garantizando las condiciones dignas de trabajo que hacen posible una vida digna, que no solo se mide materialmente sino desde la mirada de la salud física, psíquica y emocional.

Salarios a la baja, propiedad de la tierra sobrevaluada, ideales de felicidad y consumo estereotipados y segregacionistas, competencia laboral que exige mayor conocimiento académico y/o técnico, mirada sobre la realización personal cada vez más ajena a la construcción colectiva. Estas variables son algunas de las que condicionan la mirada y la significación que se le da al trabajo en el siglo XXI. Un

contexto que es necesario cambiar para pensar en otra forma de vivir, de proyectarse y realizarse.

Como afirma Edgar Morín (2011):

El ideal de la sociedad occidental – «bien-estar» – se ha deteriorado en cosas puramente materiales, el confort y la propiedad de objetos. Incluso si está palabra «bien-estar » es muy bonita, debíamos encontrar otro. Y cuando el presidente de Ecuador Rafael Correa propuso esta fórmula del «buen-vivir », retomada luego por Evo Morales (el presidente boliviano, nota del autor), estaba pensando en un desarrollo humano, no solo en el seno de la sociedad sino también en y con la naturaleza. Pero esta idea es lo que más se acerca a la idea de calidad de vida, a lo que llamo la poesía de la vida, el amor, el afecto, la convivencia y la alegría, y entonces lo asociado a lo cualitativo, lo que debemos oponer al dominio de lo cuantitativo y de la acumulación. El buen vivir, la calidad y la poesía de la vida, incluso en su ritmo, son cosas que deben -juntos- guiarnos. Es una bonita finalidad para la humanidad (p.1).

En concreto la mirada del desarrollo económico desde esta nueva perspectiva podría materializarse en formatos de cooperativas, mutuales, clubes de trueque, moneda social, comercio justo entre otros, que funcionen articuladamente bajo un Estado democrático en sus condiciones productivas y comerciales que haga foco en la generación de condiciones de igualdad para la producción, intercambio y distribución de las ganancias. No es posible pensar un proyecto desde el buen vivir y la economía social si se favorece a los monopolios, la producción externa y el negocio financiero, ya que el mismo es para las minorías y no tiene una mirada responsable sobre el ambiente.

En relación a la sustentabilidad social, es importante plantear la garantía jurídica de derecho al trabajo que ordene las relaciones contractuales dentro de las organizaciones y empresas. No desconociendo los intereses y mecanismos que conviven en el sistema capitalista en el cual nos movemos. Creer que las leyes no son necesarias para evitar la explotación y monopolización del mercado de trabajo es pecar de inocencia o esconderse detrás de discursos objetivos que reproducen el neoliberalismo en su máxima expresión.

El derecho al trabajo como los derechos sociales que defienden la igualdad y la dignidad deben estar presente no solo en letra de ley sino en gestión y garantía desde las instituciones públicas como desde los sindicatos, mutuales y otras organizaciones.

Lo sustentable es lo que se sostiene desde relaciones humanizantes las cuales apuestan a garantizar la dignidad de las personas. Esto no implica una sociedad sin clases sino una sociedad en que la diferencia económica, cultural, ideológica y política no justifique la falta de dignidad humana sobre algunos sectores de la población. Esa base de igualdad no es posible sin un Estado que regule los mercados de intercambio y contratación de servicios, de productos como de relaciones laborales. Sin embargo, no alcanza con ello, es necesario un cambio cultural y un rol protagónico en la mira sobre el trabajo y su fin. Ser parte de, implica involucrarse en las propuestas y acciones que llevan a tomar decisiones sobre qué tipo de relaciones laborales, comerciales y de consumo queremos.

Desde esta perspectiva la sustentabilidad ambiental, se plantea como una relación responsable entre la sociedad y el ambiente, desde el uso y cuidado del mismo, y no desde la cosificación de la naturaleza. Es una mirada que permite estudiar la relación con el ambiente como lugar del que somos parte activa desde una perspectiva de intercambio recíproco. Es imposible no generar impacto, pero que el mismo sea desde una lógica de necesidad humana y no de interés de capital.

Uno de los ejemplos de la actualidad en este caso es la cuestión energética. El mercado capitalista demanda un volumen energético para producción y transporte que no busca solo satisfacer las necesidades básicas sino reproducir y profundizar la satisfacción del deseo consumista que ellos mismos generan con la construcción de hábitos (alimentos, ropa, cremas, vehículos, objetos electrónicos de comunicación, etc.). Servicios y objetos que están cada vez más estudiados para dar respuesta a la obsolescencia programada y percibida.

Al igual que con el trabajo, debe haber regulaciones desde el Estado para controlar y ayudar a concientizar sobre esa relación entre sociedad- naturaleza. Por ejemplo, poder instalar la regionalización de los mercados, desarrollando economías que se proponen achicar su dependencia de productos y servicios de otras partes del mundo implica un cambio de perspectiva ambiental.

Pensar el progreso, tomando el significado más general de avance y transformación no implica seguir en la misma dirección por la que vamos. Pero entonces, ¿avanzar hacia dónde? ¿transformar qué?.

Pensar una nueva mirada sobre el trabajo desde la acción colectiva y asociativa implica un nuevo discurso desde la base del buen vivir enseñado desde la escuela y transmitido desde los medios de comunicación. Desarmar un discurso único que

instala estereotipos homogeneizando la forma de trabajo, de vivir, de ser feliz y poder educar desde la enseñanza de lo multi, lo inter y lo transdisciplinario, descolonizado e intercultural. Construir conocimiento en clave de derechos humanos, sin caer en relativismos que justifiquen la violencia y el abuso en los comportamientos sociales.

Existen diversos ejemplos vinculados a esta perspectiva diferente de futuros, relacionadas con el buen vivir y la economía social en Latinoamérica. Algunos son: el Movimiento Sin Tierra de Brasil, el Barzón de México, CONAMURI y la Federación Nacional Campesina en Paraguay. En Argentina el MOCASE, la Asociación de productores del noroeste de Córdoba (Apenoc) vinculadas a la tierra y empresas recuperadas como la Cooperativa Cintoplom, Hotel Bauen y FaSinPat, entre otros.

El caso seleccionado para desarrollar en este trabajo es el del MOCASE (Movimiento Campesino de Santiago del Estero), una experiencia de organización campesina que se conformó como tal en 1990. Su origen se vincula a la necesidad de la tierra para vivir y producir dignamente por parte de comunidades campesinas de la provincia de Santiago del Estero, y la disputa de esa tierra por parte de empresas vinculadas al negocio de la producción agraria para la exportación.

2.1.6.1 EI MOCASE. Una experiencia alternativa al progreso.

En este contexto el MOCASE se constituyó por 13 organizaciones que representaban aproximadamente 5000 familias. Entre las organizaciones había cooperativas como “La Estrella” Ltda., la CCPPAS, “Ashca Cayku”, Agropecuaria “Unión Campesina” Ltda., la CUPPAF, Pequeños Productores Agrícolas y Caprinos (CAPPAC), “La Criollita” Ltda.

También la integraban algunos movimientos como la UPPSAN, delegados del departamento Guasayán, la Comisión Central de Campesinos “Tata Iaia Ashpacan” de Tintina, la Organización Central Campesina de Copo, Alberdi y Pellegrini (OCCAP) y la Unión de Pequeños Productores de Figueroa (UNPEPROF) (Desalvo, 2014).

Este conjunto de organizaciones que apela a un nosotros campesino es heterogénea en su constitución ya que incluye campesinos, peones, obreros, hacheros, changarines y trabajadores golondrinas (Barbetta, 2019).

Desde sus orígenes el MOCASE buscó tener sustentabilidad social en términos de reconocimiento y lucha por los derechos laborales y sociales como se observa en las conclusiones del Primer Congreso del MOCASE de 1999 (como se citó en Desalvo, 2014):

La lucha por la tierra, si bien ha sido un elemento clave para motivar y sostener a la organización, no ha sido el único. También hicimos intentos por mejorar 'la calidad de vida campesina', mediante una 'mayor valorización del trabajo, el modo de producción y la cultura campesina (p. 13).

En este sentido, la defensa de los derechos laborales, como la obra social, jubilaciones y el salario familiar estuvieron presentes desde un principio dado que muchas familias no les alcanzaba la producción propia para sustentar la vida y por ello debían trabajar fuera de las cooperativas en un empleo asalariado (Desalvo, 2014).

Además, esta organización, desde sus inicios, buscó la articulación y vinculación con el Estado para el desarrollo económico. Viendo al mismo como regulador de las relaciones de producción en el mercado. En otro fragmento del mismo Congreso (1999) (como se citó en Desalvo 2014) se manifestó lo siguiente:

Valoramos especialmente el aporte de las ONGs, del INTA y de los diversos programas sociales del estado, que ofrecieron la posibilidad de formular y ejecutar micro-proyectos que incluían líneas de créditos subsidiados como alternativa al tradicional financiamiento del 'bolichero', posibilidades de subsidio de la asistencia técnica necesaria para mejorar o diversificar la producción agropecuaria, planes de capacitación para la organización, promoción de actividades de huerta y granja para autoabastecimiento, construcción de sistemas de agua, construcción de viviendas rurales (p. 13).

La articulación se constituyó en uno de los pilares claves para sostener relaciones colaborativas dentro del MOCASE y consolidar la organización hacia fuera en su vínculo con: el Estado y sus distintas instituciones (INTA, PSA, municipios), ONGs, centrales sindicales como ATE y CTA y la pastoral social de la Diócesis de Santiago del Estero.

Las cooperativas y organizaciones nucleadas en el MOCASE fortalecieron el autoconsumo familiar por medio del desarrollo de producción agropecuaria y artesanías para el intercambio dentro de las mismas. Además, accedieron a créditos y planes de la PSA (Programa Social Agropecuario) y el INTA, con el objetivo de ampliar los fondos del Estado para aumentar la producción y

comercialización. En este sentido implementar además una política de compensación de precios para lograr que los productos de los pequeños campesinos sean competitivos en el mercado (Desalvo, 2014).

Como podemos observar, la perspectiva económica que tiene esta organización está vinculada al desarrollo de capital para un intercambio y redistribución justa, colaborativa, donde el Estado ocupa un rol de regulación, asesoramiento y financiación.

En 2001 el MOCASE sufrirá una escisión hacia el interior de la misma como producto de las diferencias de perspectiva en cuanto a las distintas concepciones de organización y de la relación con el Estado.

Luego de esta división quedaron conformadas el MOCASE- PSA y el MOCASE-VC (Vía Campesina). El MOCASE o MOCASE- PSA continúa, desde entonces, con la organización de referentes o delegados zonales bajo sistema de votación y con una fuerte vinculación al Estado y sus distintas instituciones. Esta fracción de la organización obtuvo su personería jurídica en octubre del 2004 y participó de la creación de distintos espacios a fin de dar salida a los conflictos “campesinos” por la vía institucional. Así, por ejemplo, en noviembre del 2004, intervino en la creación de la “Mesa de crisis” donde también confluyeron el gobierno provincial y representantes de la Mesa de Tierras del Obispado” (Desalvo, 2014, p. 18).

El MOCASE – VC se conformó como un espacio “sin patrón ni presidente, como movimiento solidario participativo (...) organizado en comisiones” (Barbetta, 2019, p. 401), eliminando el sistema de votación y la comisión directiva, definiendo los acuerdos por consenso de manera más horizontal en una estructura descentralizada.

Se distanció del Estado en cuanto a las relaciones política formales de financiamiento y asesoramiento, fortaleciendo su autonomía y la relación con ONGs “A través del CENEPP, se vinculó con ONGs catalanas: SETEM, Vetermon, Educadores sin Fronteras, Abogados sin Fronteras, Manos Unidas, Juristas sin Fronteras y la Escuela Superior de Cine de Catalunya” (Desalvo, 2014, p. 20).

Si bien ambas se diferencian en las formas de organización y articulación política, mantienen los mismos objetivos de lucha. Ese proceso que llevan adelante desde 1990 permitió y permite cuestionar y afrontar las diversas relaciones sociales de desigualdad y opresión que vive el campesinado Santiagueño en el contexto de relaciones capitalistas.

En este sentido cuestionan las relaciones sociales de producción como la vinculación de la sociedad con la naturaleza, generando conciencia de un desarrollo de mercado productivo y de intercambio justo, sin especulación financiera ni monopolios. Recuperando algunas tradiciones y técnicas productivas como los sistemas agrosilvopastoriles, “experiencias que se proponen transformar relaciones asimétricas, tales como las de productor–acopiador, patrón–asalariado y agricultura familiar-agricultura industrial” (Barbetta, 2019, p. 402).

En cuanto al plano ideológico las organizaciones pudieron no solo desde lo productivo, como vimos anteriormente, sino desde lo identitario y educativo desarrollar otra mirada sobre la historia y sus tradiciones. Las prácticas productivas y políticas de la organización incluyeron a las mujeres en otros roles que las desplazaron de esa sujeción patriarcal al ámbito privado del hogar. Estos nuevos espacios de participación y formación generaron nuevos hábitos de conocimientos en las mujeres como una reorganización y nueva concepción familiar.

En relación a la identidad, la experiencia del MOCASE, generó en algunas comunidades la necesidad de reconocimiento de su historia indígena y con ello de sus tradiciones. Así:

La (re)construcción de la identidad étnica, en tanto práctica descolonizadora, conlleva a la lucha por el reconocimiento de las personerías jurídicas como pueblos indígenas, de modo que se reconozca su forma histórica de organizar la producción y la tenencia de la tierra en forma comunitaria (Barbetta, 2019, p. 403).

En este sentido el MOCASE conformó la escuela de Agroecología y participa además en la Universidad Campesina e instituciones (no Estatales) que buscan resignificar, profundizar y defender los conocimientos ancestrales y campesinos sobre la tierra, el territorio y lo que se desarrolla en él. Estos conocimientos se enmarcan dentro de concepciones del buen vivir, es decir, buscan la armonía entre sociedad-naturaleza cuestionando las formas deshumanizantes de la agroindustria del monocultivo y los agroquímicos.

Así estas distintas acciones que cuestionan el mercado global capitalista, proponen alternativas que rescatan y valoran lo multi y lo inter cultural, tomando conocimientos de la modernidad, pero cuestionando otros para transformarlos desde concepciones indígenas y/o campesinas propias de la región.

Así el MOCASE:

Incorpora en los discursos la función social de la propiedad, la reforma agraria integral y la propiedad comunitaria. A su vez, la agroecología ha surgido como propuesta de otra forma de desenvolvimiento, basada en el aprovechamiento de la diversidad social y de los sistemas agrícolas. La propuesta agroecológica es tomada por las organizaciones como una alternativa a la agricultura industrial, en gran medida debido a los vasos comunicantes que existen entre aquella y los modelos tradicionales de agricultura campesina e indígena (Barbetta, 2019, p. 404).

En síntesis, desde el MOCASE se plantea el qué, el cómo y el para quién se produce. El qué y el para quién están vinculados a la soberanía alimentaria. El cómo se produce, se relaciona a la reforma agraria integral que no sólo cuestiona las condiciones laborales de los y las trabajadoras del campo sino la dependencia de los mismos en la cadena de producción, distribución y consumo. Así se busca resignificar el rol histórico del campesinado como sujeto de derecho a la producción, procesamiento, acopio, comercialización y consumo de alimentos.

“En definitiva, reforma agraria integral, soberanía alimentaria y agroecología son los principios rectores de las estrategias políticas y jurídicas de la organización para postular un modelo agropecuario y agroalimentario alternativo al de los agronegocios y combatir el fascismo social” (Barbetta, 2019, p. 404)

Como observamos en la historia del MOCASE, la experiencia de proyectar otros futuros posibles es una realidad alcanzable. La fuerza del discurso de progreso capitalista desde sus orígenes se basa en tratar de convencernos que no hay otro camino posible, otro futuro alcanzable sino es bajo sus preceptos y recetas. Desde esa estrategia invisibilizan propuestas históricas de organización de las sociedades y valoración de la naturaleza que son posibles.

En este sentido enseñar en clave de futuros alternativos es reconocer esas experiencias posibles desde todas sus dimensiones. Experiencias que nos aportan a la historia de nuestro país y nos permiten ser más críticos con el discurso hegemónico. Además, estas experiencias son un interesante ejercicio de proyección a futuro como personas y comunidad, barrio, ciudad, provincia, país y continente, teniendo en cuenta lo propio cuestionando valores, ideas, hábitos, proyectos y deseos eurocéntricos.

Capítulo 3. Algunas orientaciones para la enseñanza del progreso en la historia escolar

“Enseñar historia, es comprometerse con una determinada visión del mundo y del futuro”
(Pagés. 1999b, p. 2).

En este apartado me propongo desarrollar algunas orientaciones para la enseñanza del progreso en Argentina. Pensar en la enseñanza de la historia nos ubica en un lugar inicial de toma de decisiones, las cuales implican algunos interrogantes: ¿Qué elecciones realizo para enseñar historia? ¿Cómo las organizo y las llevo a la práctica? (Pagés 2004). ¿Qué saberes quiero enseñar? ¿Con qué finalidad? ¿Desde qué orientación? ¿Cuál es la periodización y en qué anclajes históricos me voy a referenciar? ¿Desde qué perspectiva voy a enseñar ese saber?

Estos son algunos de los interrogantes que nos hacemos para enseñar historia en un contexto situado en la comunidad.¹⁰

La concepción de la enseñanza desde la que me posiciono para desarrollar estos interrogantes se enmarca en la construcción metodológica elaborada por Gloria Edelstein (1996). La misma se caracteriza por ser una elaboración del docente y por tanto particular, singular, casuística y única. Esta especificidad de su construcción tiene que ver con lo situado en la propuesta, ya que tiene en cuenta para su elaboración el diagnóstico que incorpora del análisis de la comunidad educativa (institución como contexto social).

Su mirada sobre las formas y abordajes de la enseñanza no es absoluta, sino relativa ya que no es posible un método único si reconocemos la complejidad y particularidad del sujeto que aprende.

Como afirma (Edelstein 1996)

La construcción metodológica deviene fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos y las situaciones y los

¹⁰ Entiendo por escuela comunidad a la institución que planifica su proyecto escolar reconociendo el rol de las familias dentro de la misma y a las y los distintos actores que intervienen tanto dentro de los espacios estatales (otros ministerios como desarrollo social, salud, etc.) como no estatales, organizaciones barriales, centros comunitarios.

contextos particulares que constituyen ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan (p. 85).

Enseñar desde esta perspectiva es poder desarrollar un problema que conecte las y los estudiantes con la realidad y la materia, donde se da una tensión permanente entre el aula deseada y el aula posible.

En ese contexto es donde debemos decidir qué, cómo, para quién y el para qué enseñar historia.

3.1. Finalidades en la enseñanza de la historia.

Enseñar implica dar sentido a lo que hacemos, generando respuestas y nuevos interrogantes a los problemas que nos atraviesan. Esa enseñanza tiene una direccionalidad, un posicionamiento ético-político (Santisteban 2012, Pagés 2017, Siede 2007).

Como afirma Joan Pagés en Jara (2017), “enseñar historia en secundaria consiste en preparar a los jóvenes para que se sitúen en su mundo, sepan interpretarlo desde su historicidad y quieran intervenir en él con conocimiento de causa, quieran ser protagonistas del devenir histórico”. (p. 52).

En otras palabras, enseñar historia implica enseñar a pensar históricamente. Guiar, sostener y acompañar un proceso de aprendizaje que involucre al estudiantado en la práctica consciente de su toma de decisiones en relación al tiempo que vive y el lugar que ocupa en el mismo. Esa consciencia nos permite intervenir de manera activa como protagonistas de nuestro tiempo.

Los y las estudiantes miran mucho más hacia el futuro que hacia el pasado porque su pasado es corto por su edad, pero el futuro es enorme. Sin embargo, nos situamos en un presente, que antes fue futuro y después será pasado. La tarea de la educación y en este caso la de la enseñanza de la historia es para proyectarse hacia el futuro. Pensar históricamente implica entonces, ser conscientes de nuestro espacio-tiempo presente (futuro del pasado que estudiamos) y de las decisiones que tomamos en él. Cómo intervenimos en nuestra realidad y de qué manera nos proyectamos hacia un futuro.

Como afirma Jara (2017):

El pensamiento como actividad intelectual, tanto racional como abstracta, constituye un proceso mediante el cual, las personas, se configuran, significan y representan la realidad, el entorno y el mundo en el que viven. El pensamiento se desarrolla y complejiza en la medida que

se promueven actividades específicas tendientes a tal consecución. Por ello, enseñar para generar un aprendizaje que contribuya al desarrollo de un pensamiento histórico crítico y creativo debería ser la principal finalidad de la enseñanza de la historia; es decir, enseñar a pensar históricamente (p. 47).

Esa mirada crítica de la enseñanza de la historia nos permite vincular el por qué y el para qué desde un lugar de indagación de la realidad que busque desnaturalizar las prácticas, los conocimientos y los hábitos hegemónicos institucionalizados en los ámbitos científicos y educativos.

Si elijo y decido enseñar el concepto de progreso en Argentina desde esta perspectiva, buscaré miradas que tensionan esa historia oficial eurocéntrica. En este sentido el desarrollo conceptual realizado por autores posicionados desde las Epistemologías del Sur hace aportes vertebrales sobre la colonialidad en Latinoamérica y los modelos alternativos a la misma (De Sousa 2006, Quinteros 2014).

En este sentido la periodización desarrollada problematiza sobre las transformaciones del progreso en el mundo del trabajo, en el que se pone en cuestión esa mirada hegemónica desde el poder.

Como afirma (Jara 2017):

Desde una didáctica crítica se concibe que la formación de ciudadanías tenga como horizonte construir sociedades con más y mejor democracia. Una historia que ofrezca a los y las jóvenes, argumentos contra hegemónicos para construir un pensamiento crítico de las relaciones entre el pasado, el presente y el futuro (p. 48).

Es importante proponernos desarrollar una visión crítica del presente que explique las razones de las desigualdades sociales y ayude a luchar contra la degradación de la naturaleza., el eurocentrismo y la negación del “otro” en todas sus formas. Interpretar la realidad en clave histórica desde un pensamiento creativo que aumente nuestra capacidad de autonomía para dejar de reproducir preceptos, conceptos y categorías que se nos imponen desde una mirada Eurocéntrica.

Cuando no hay pensamiento alternativo al hegemónico, todo lo que está fuera de las ideas aceptadas sobre el progreso capitalista termina siendo un gran ausente que se ve, pero desde un lugar de desprestigio y desprecio. Desde una diferencia que desvaloriza el origen, sentido, utilidad y legitimidad de ese conocimiento.

En este sentido, para elaborar pensamientos alternativos es necesario cuestionar lo naturalizado, que en este caso se vincula a la mirada de progreso que

tenemos, que es histórica, que tiene una trayectoria que se impregna en el sentido común de nuestras sociedades. En el apartado sobre periodización del progreso propongo un análisis que busca identificar esa construcción histórica y ofrecer alternativas que recuperen conocimientos que fueron desvalorizados por su origen, utilidad o sentido.

En este marco, la propuesta de desnaturalizar la idea de progreso y elaborar alternativas al mismo desde la didáctica crítica, contribuye y ayuda a pensar históricamente. En relación a ello, adhiero al planteo de Jara y Cerdá (2016), quienes nos ayudan a clarificar y ofrecen una síntesis ordenadora de lo que implica pensar históricamente:

1. Pensar históricamente es la finalidad última de la enseñanza de la historia.
2. Pensar históricamente implica desarrollar modos diversos de razonabilidad y de competencias cognitivas.
3. Pensar históricamente es un proceso dinámico y contextualizado.
4. Pensar históricamente presupone considerar los modos contingentes de su constitución.
5. Pensar históricamente admite relaciones temporales no convencionales.
6. Pensar históricamente pone el acento en el futuro más que en el pasado.
7. Pensar históricamente es promover un pensamiento crítico y creativo.
8. Pensar históricamente contribuye a la construcción de ciudadanías democráticas.
9. Pensar históricamente implica identificar las intencionalidades que subyacen en los modos de producción y comunicación del conocimiento histórico.
10. Pensar históricamente es problematizar la dinámica de la realidad social (p. 50).

3.2. Orientaciones para la construcción de secuencias didácticas:

Habiendo definido y enmarcado el posicionamiento didáctico para la enseñanza de la historia esbozaré algunas orientaciones posibles para desarrollar propuestas de enseñanza sobre el progreso en Argentina a partir de la periodización construida en este trabajo.

Los abordajes planteados se vinculan entre sí desde una mirada de enseñanza anclada en la conciencia histórica desarrollada anteriormente. La misma percibe al tiempo como relativo (de acuerdo a la época y cultura), irreversible (que no puede ir hacia atrás) e indisoluble (con relación al espacio). Sabemos cuándo y cómo pasa el tiempo a través de los cambios y permanencias en el espacio.

Las orientaciones están pensadas en clave didáctica y tienen como finalidad brindar a las y los profesores posibles ejes de análisis en función de la periodización construida. Cabe aclarar que cada docente podrá intervenir y adecuar su propuesta de acuerdo a su contexto.¹¹ Así, a continuación, se ofrecen algunos semblantes sobre posibles abordajes a partir de:

- Enseñar el progreso en Argentina desde una perspectiva de periodización vinculada a la historia comparada.
- Enseñar el progreso en Argentina a partir de conceptos claves.
- Enseñar el progreso en Argentina pensando en las propuestas de futuros alternativos.

3. 2.1. Enseñar el progreso en Argentina desde una perspectiva de periodización vinculada a la historia comparada.

Pensar que decisiones tomar para proponer una enseñanza del tiempo histórico es una decisión inicial que nos permite ordenar, priorizar, destacar y hacer relevante unos conceptos, categorías, acontecimientos y coyunturas sobre otros. En este caso abordamos el progreso desde la concepción del trabajo en el cual destacamos cuatro momentos en la historia argentina para desarrollar.

- *“Civilización y Barbarie”, el trabajo como deber desde el siglo XIX hasta mediados de siglo XX.*
- *El trabajo como derecho desde mediados del XX hasta los inicios del neoliberalismo.*
- *El trabajo como recurso en el neoliberalismo. Desde fines del siglo XX.*
- *Repensar el progreso en contextos del siglo XXI.*

Desde una propuesta diacrónica podemos estudiar cómo la concepción y materialización del trabajo se fue transformando durante dos siglos en Argentina, destacando el aspecto político-económico como social. Esos recortes seleccionados no responden a clásicas periodizaciones positivistas de la historia política sino a la identificación de transformaciones del sistema capitalista y las resistencias que él mismo genera producto de ellas. Así también como tensión del

¹¹ Se recuperan los aportes de Jara (2020a) considerando a “la secuencia didáctica como una síntesis de opciones, de orden metodológico, epistemológico y contextualizado, que realiza el profesorado de acuerdo a las finalidades de su práctica docente. Desde esta perspectiva, el paso a paso evidencia las decisiones de quien/es elaboran las propuestas de enseñanza, en el que el grupo de estudiantes es fundamental” (p.85)

capitalismo con otras formas de pensar y organizar a las sociedades como son el socialismo, comunismo y anarquismo.

En este sentido el ordenador explicativo de esa historización es la concepción y materialización del trabajo. Una práctica tan cotidiana y cercana a la sociedad que permite comprender las distintas situaciones históricas que se dan en torno al mismo.

Ese ordenador está atravesado y construido por las dimensiones políticas, económicas y sociales que serán elementos claves para poder explicarlo. De esta manera, la realidad histórica puede ser analizada, comprendida desde estas múltiples dimensiones: socioeconómica, sociopolítica y sociocultural. Dependerá de las decisiones de cada docente, el recorte de contenido en base a sus finalidades.

Esta periodización se puede abordar desde la perspectiva de la *Historia comparada*, desarrollando un mismo concepto (en este caso el trabajo) en distintas épocas.

El trabajo es un elemento organizador de la sociedad que va sufriendo transformaciones en el tiempo. En relación a ello, uno de los interrogantes de conflicto que podemos proponer para desarrollar esas comparaciones en los distintos períodos de la historia argentina es el siguiente: ¿Las transformaciones del sistema capitalista imponen nuevas concepciones de trabajo o el trabajo genera nuevas rutinas, hábitos que tensionan la organización de una sociedad capitalista? Identificar características de las concepciones de trabajo vinculado a la relación del desarrollo económico, de la visión cultural (educación y medios de comunicación) y la decisión política.

Esta caracterización se puede abordar desde el análisis, la comparación y valoración, siendo tres habilidades de pensamiento claves para poder enseñar y aprender desde esta óptica.

Como afirma (Pagés 2005- 2006) “La comparación permite dar respuesta a la contradicción más flagrante de la historia: el hecho de que su objeto es singular mientras que su objetivo busca lo universal” (p. 4).

En esa historia comparada donde se abordan problemáticas de la historia es importante buscar relaciones complementarias entre lo cercano y lejano, lo local y lo mundial. Las mismas pueden ser analizadas desde la estrategia cognitiva pragmática de la analogía.

En este sentido y sin caer en generalizaciones ni homogeneización, se puede buscar conceptualizar desde ese ejercicio de comparación de lo que es común y lo que marca la diferencia.

Como podemos observar, esta perspectiva de enseñanza de la historia desde la comparación es una forma de acercarnos a la realidad ética, cultural y social histórica.

3.2.2. Enseñar el progreso en Argentina a partir de conceptos claves (cambios y continuidades).

La enseñanza de la historia puede ser abordada desde conceptos claves, vinculados al campo general de las ciencias sociales, los cuales permiten estructurar, ordenar y establecer marcos generales para construir conocimiento social desde la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido:

La didáctica de las ciencias sociales (...) debe intentar seleccionar y definir unos conceptos claves transdisciplinarios que den cuenta de la realidad del mundo de hoy, y basar su justificación en su capacidad para adaptarse a la función que han de realizar en el contexto concreto y cambiante del aula (Benejam, 1999, p. 6).

Desde esta perspectiva, los conceptos claves permiten establecer algunos anclajes en la interpretación de la historia con criterios de científicidad como son los vinculados a la convergencia o coincidencia de razones, evidencias y pruebas. Pero a la vez dar lugar a la crítica y debate de esos mismos en un contexto determinado.

En el caso abordado sobre la historización del progreso, analizar los cambios y continuidades en el mundo del trabajo en esos distintos procesos de la historia, es un lugar interesante para la enseñanza. Los cambios y las continuidades en la experiencia de las sociedades forman parte de la vida cotidiana y por ello hacerlas visibles y poner en práctica su análisis es una manera de comprender el mundo en el que vivimos en su complejidad histórica.

Así también permite correr del discurso generalizante y conformista del “siempre fue igual, nada cambia”, y poder hacer análisis más complejos y realistas sobre los procesos históricos desde sus múltiples dimensiones.

En el caso del mundo del trabajo, poder observar, analizar las transformaciones económica- políticas, y lo que implican las mismas en los derechos ganados o perdidos en los distintos momentos históricos.

Este abordaje también nos posibilita la valoración de los derechos logrados como sociedad, de las discusiones dadas, viendo no solo el proyecto social triunfante sino las alternativas que no pudieron ser en ese proceso, alejando la visión de una historia resultadista que solo lee a ganadores y perdedores.

Como afirma Benejam (1997):

Vivimos en un mundo cambiante en el que algunas cosas permanecen. El cambio es una constante de la sociedad. Este cambio puede presentarse como un proceso en evolución o como una revolución e implica nuevas interpretaciones o maneras de comprender el mundo. El cambio hace posible la crítica y la alternativa y abre la posibilidad de un mundo mejor (...) Los alumnos deben aprender a vivir en un mundo en cambio, lo que implica una indagación constante y una capacidad de diálogo que hace imposible el fanatismo y la intransigencia (...) nada nos es dado para siempre y nada debe ser apropiado y manipulado por unos pocos (p. 79).

Pensar el progreso en clave de cambios y continuidades nos permite complejizar la concepción del trabajo en los distintos períodos de la historia, identificando las transformaciones del mismo en cuanto a: avances y retrocesos en derechos, concepciones de lo que es un/a trabajador/a, que rol ocupan en la sociedad entre otros. Analizar el trabajo en el contexto de esas transformaciones propias de una época determinada evita las analogías no controladas o salvajes (Cariou, 2006).

Esta forma de abordaje propone otro tiempo diferente al lineal pensando en lo múltiple y relativo del mismo, complejizando, pero a la vez comprendiendo con más claridad la realidad histórica.

En este sentido Pagés y Santisteban (2008) nos proponen algunos conceptos para el análisis y la comprensión de los cambios.

Conceptos para valorar las cualidades del cambio. a) Según el ángulo de observación: corta o larga duración. b) El grado de incidencia: coyuntura, estructura. c) El ritmo: ciclos, crisis.

Conceptos para valorar la concreción de los cambios. a) Según criterios de velocidad- aceleración: evolución, revolución. b) Cuantificación: crecimiento, desarrollo. c) Madurez: transición, transformación.

Valoración del proceso (orden o desorden). a) Tendencias negativas: decadencia. b) tendencias positivas: modernidad y progreso (p. 112).

Desde esta perspectiva podemos seleccionar algunos puntos para ese abordaje. Por ejemplo, analizar la política laboral en cada período, las necesidades básicas, la construcción simbólica del trabajador y trabajadora. ¿Qué cambia y que no en el mundo del trabajo en cada período analizado? ¿Cuáles son las razones y

consecuencias de esos cambios y permanencias? ¿Qué incluye y que excluye la concepción de deber, derecho y recurso sobre la perspectiva de trabajo en las épocas que se analizan? ¿Qué elementos rescatarías y cuáles no de la concepción del trabajo en una propuesta alternativa al progreso?

Poder desarrollar esta perspectiva de cambios y continuidades en el plano de relaciones entre pasado presente y futuro, implica una mirada desde la conciencia histórica que nos permite conocer y comprender nuestra historia.

3. 2.3. Enseñar el progreso en Argentina pensando en las propuestas de futuros alternativos.

*“Para la juventud actual, la Historia sin un proyectarse hacia delante es letra muerta”
(Pagés. Santisteban, 2008, p. 119).*

El trabajo como actividad laboral, como ordenador social, como perspectiva o proyecto, nos atraviesa toda la vida. Las y los estudiantes están muy familiarizados con el tema ya que es parte de su cotidiano. El trabajo organiza los tiempos familiares, determina las condiciones de vida de la misma y es parte de la formación tanto de las y los adultos como de los hijos e hijas. Alguno/as estudiantes sobre todo en los últimos años de la escuela secundaria comienzan a trabajar por elección o necesidad, lo cual los involucra aún más en el tema, pero en este caso desde un lugar de experiencia, y protagonismo.

Desde la escuela en muchas ocasiones, directa o indirectamente se los incentiva a estudiar para desarrollarse en el mundo del trabajo. No siendo el único fin de la escuela, pero un objetivo útil y ordenador para mucha/os estudiantes y sus familias. Así también un motivo de sentido educativo para alguna/os docentes.

Es usual que en el último año del nivel medio haya propuestas tanto dentro de la escuela como extraescolares que promuevan estudios terciarios y universitarios con el fin de proyectarse en la vida. En ese marco algunos de los discursos que transmitimos como docentes en el taller de ciencias sociales, dejan entrever mensajes vinculados al estudio como proceso para obtener un mejor trabajo, trabajar de lo que deseen y no de lo que puedan. Lograr mejores condiciones de vida, poder adquirir herramientas que les permitan defender sus derechos laborales, etc¹².

¹² Estas experiencias devienen de algunos momentos del Taller de Economía y Sociedad donde desarrollé junto a otros profesores la propuesta sobre la enseñanza del progreso.

Hay dos discursos muy instalados en la escuela vinculados al mundo laboral y, que son en muchos casos reproducidos por las propias familias. Por un lado, el mensaje de terminar la escuela secundaria para tener un trabajo, o un mejor trabajo. Por otro lado, el mensaje de terminar la escuela secundaria para ir a la universidad y elegir qué estudiar para luego trabajar de lo que te gusta. Ambos mensajes tienen un camino directo al mundo laboral.

Sin profundizar en el tema, pude observar en mi experiencia, que el trabajo como actividad laboral pero también como ordenador social está presente en los estudiantes, por ello es interesante usarlo como insumo para explicar las transformaciones del progreso a lo largo de la historia argentina pudiendo colocar el foco en el futuro.

Es clave poder enseñar a construir futuro desde una mirada histórica en la que los y las estudiantes se vean implicadas desde lugares de protagonismo. Así como también para reconocer sentidos y construcciones históricas en su propia vida que le permitan proyectar futuros deseables.

La idea es que podamos comprender que el trabajo no es solo una herramienta que nos permite acceder a los bienes y servicios, sino que es una totalidad que vincula la vida de las personas desde dimensiones sociales, económicas, políticas, culturales, emocionales, etc.

Entonces, ¿cómo podemos pensar la enseñanza del futuro en la escuela? Es fundamental para ello tener claro cómo organizar el pensamiento histórico que nos permitirá construir conciencia histórica. Desde esta mirada, Santisteban (2017) nos propone vincular la interpretación histórica (análisis de fuentes) con la imaginación histórica (empatía histórica) en una narración histórica, que desarrolle explicaciones causales- intencionales para contribuir a una conciencia histórica. y que la misma por medio del análisis de los cambios y las continuidades pueda comprender la temporalidad humana (pasado- presente- futuro).

En relación a esta temática, otros autores como Rüsen (2001):

Relacionan la conciencia histórica con la formación de la conciencia ciudadana, ya que el aprendizaje de la historia es esencial para la educación democrática y la conciencia crítica (Freire, 1978, 1979). Para Freire (1978) y para Rüsen (2001) la conciencia histórica nos ayuda a tomar decisiones sobre los problemas sociales actuales. Así, consideramos la historia como un instrumento de liberación y de intervención social (citado en Santisteban y Serra, 2018, p. 48).

El futuro como parte de la temporalidad histórica es lo deseado, pensado y proyectado desde un presente. Son ideas que nos atraviesan permanentemente y que en muchas ocasiones se relacionan a las problemáticas históricas que se nos entrecruzan como sociedad e individuos. Coincidiendo con lo postulado por Oyserman y James (citados en Santisteban y Serra 2018), el futuro es un elemento de construcción de las identidades de las personas en su presente y por ello se debe enseñar como parte de la acción de un ahora y no como algo que se espera que llegue. Es por ello que considero que la enseñanza de futuro se puede desarrollar en clave de problemáticas actuales, historizando sus procesos y proyectando desde un protagonismo social las alternativas para dar soluciones más democráticas a esos nudos de nuestra historia.

En otras palabras, como afirma Dewey (1995) (citado en Santisteban y Serra 2018):

El punto de partida debe de ser siempre una situación problemática del presente. La enseñanza de la historia y de las ciencias sociales deben partir de problemas sociales relevantes que nos preocupan, analizar su evolución histórica, hasta llegar a construir una proyección hacia el futuro (p. 50).

Desde esta perspectiva es interesante pensar una enseñanza de futuro que surja de problemáticas de trascendencia histórica vinculadas al modelo eurocéntrico de progreso que se desarrolló en Argentina. La inserción al modelo impactó transformando las relaciones entre los sectores sociales como de ellos con el ambiente.

Propongo desde el análisis de esas problemáticas históricas la enseñanza de futuros alternativos que focalicen la mirada en ideas y proyectos que quedaron trancos en la historia o propuestas que estén presentes en la actualidad pero que no siendo hegemónicas sean visibilizadas.

Para esta propuesta de enseñanza de futuro tomamos como referencia una de las corrientes de investigación y producción de proyectos alternativos denominada Buen Vivir o alternativa al desarrollo. La misma cuestiona la escisión entre sociedad-naturaleza planteada desde el origen del progreso, así como también la superioridad humana sobre la naturaleza a la que considera descartable.

Esta alternativa al desarrollo capitalista no es nueva, sino que es una propuesta de futuro que viene desde pensamientos ancestrales. La cuestión es que, al igual

que otras, no se enseñan ya que no determinan los valores, costumbres y leyes que componen y ordenan la sociedad capitalista global. Son formas que cuestionan lo hegemónico y como tales implican un análisis crítico de la realidad.

¿Por qué cuestionar el orden establecido? ¿Para qué cuestionarlo? ¿Cómo sabemos que una propuesta de futuro alternativo al presente que tenemos va a ser mejor? Lo interesante de la enseñanza del tiempo histórico en clave de futuro es que podemos recuperar experiencias posibles, reales de otros tiempos que se piensen como otra forma de vivir, sin caer en la ficción. En este sentido, es clave poner al presente como centro y al pasado al servicio del mismo para pensar en futuros posibles, deseables y probables.

En otras palabras,

La construcción del futuro y la intervención social son dos aspectos inseparables de las ciencias sociales y de su enseñanza. Debe tenerse en cuenta que el tiempo histórico es también el futuro que se está por decidir. El control y el poder sobre el tiempo es, en buena parte, la capacidad para construir el futuro y transformar la realidad social (Pagés. Santisteban, 2008, p. 100).

Desde esta perspectiva se podría desarrollar una propuesta didáctica que inicie la enseñanza desde el contexto presente, tomando los saberes articulados en el apartado sobre: *El trabajo como recurso en el neoliberalismo desde fines del siglo XX* del ensayo sobre el progreso. Contextualizando el presente con interrogantes para buscar en el pasado. Aquí podemos indagar en los apartados. *“Civilización y Barbarie”*, *el trabajo como deber desde el siglo XIX hasta mediados de siglo XX*, y, *el trabajo como derecho desde mediados del siglo XX hasta los inicios del neoliberalismo*.

La posibilidad de identificar los cambios y continuidades en el mundo del trabajo sobre la periodización desarrollada de la historia del progreso, nos dará insumos para poder pensar propuestas de futuro. Futuros que incorporen experiencias truncas del pasado. En otras palabras, revisar, estudiar esas ideas o proyectos de futuro del pasado que lograron en cierto momento de la historia sus objetivos y luego fueron absorbidos, transformados o eliminados.

En este sentido (Pagés y Santisteban 2008) nos proponen tres niveles de proyección de futuro para pensar la enseñanza de la historia: El futuro desde las creencias, el futuro desde las ideologías y el futuro desde la ciencia. El primero se vincula a los mitos de origen o de fin de las sociedades y del universo, los relatos

mesiánicos y fenómenos apocalípticos de naturaleza profética. El segundo se refiere al plano de las utopías, es decir, ideas vinculadas a las revoluciones que se declaran como fundadas en bases científicas, pero resultan irrealizables materialmente. En un tercer plano se ubica el futuro desde la ciencia, que a diferencia de los otros tiene su base en la prospectiva. Analizando posibilidades de proveer y proyectar desde perspectivas científicas identificando y valorando variables.

Como mencionamos en párrafos anteriores, la periodización construida sobre la historia del progreso en Argentina propone algunas líneas en relación al futuro. Se recuperan propuestas que fueron invisibilizadas por el poder hegemónico como son el buen vivir y la economía social y otras como la concepción de derecho al trabajo, que tuvo su lugar preponderante durante la segunda mitad del siglo XX y luego fue en parte deslegitimada y desarticulada desde las nuevas políticas neoliberales¹³.

En este sentido, el último subtítulo de esa periodización (*Repensar el progreso en contextos del siglo XXI*) se elaboró teniendo en cuenta el futuro desde la ciencia, ya que implicó un estudio de elementos del presente y del pasado en relación a las distintas variables que intervienen.

Un análisis histórico que, si bien se sustenta en un plano de ciencia, tiene algo de utopía, de ese futuro desde las ideologías, donde la democracia real, la desconcentración de monopolios y la mirada holística del ambiente son objetivos difíciles de lograr en su totalidad, pero no imposibles (Pagés y Santisteban 2008).

Es importante la utopía para soñar y pensar posibles mundos más justos, equitativos no solo entre las personas sino también entre ellas y la naturaleza. Como afirma Pagés y Santisteban (2008) “La utopía se sitúa entre la necesidad humana de pensar el futuro desde un cierto idealismo y la realidad que se muestra en la interpretación de la historia contemporánea” (p. 99).

Ayudar a pensar quienes somos, de dónde venimos y dibujar futuros posibles es una tarea fundamental de la enseñanza del tiempo histórico. Es clave que en la propuesta que pensamos para el aula los y las estudiantes no se sientan ajenos ni extraños. Generar la sensibilidad para que sientan que les estás hablando a ellos y

¹³ No corresponde al desarrollo de este ensayo, pero corresponde aclarar que se desarrollaron experiencias políticas durante los diez años de kirchnerismo que cuestionaron y propusieron otras formas y concepciones del trabajo y la organización social contrarias al neoliberalismo. Las mismas se sostuvieron desde una política activa de regulación del mercado por parte del Estado. Sin embargo, fueron modificadas por una nueva política de Estado neoliberal llevada a cabo por la alianza política de Juntos por el Cambio.

que esa propuesta de enseñanza los incluye como protagonistas de su realidad social, posible de modificar y transformar desde propuestas de futuro. En este sentido, “es importante comprender que no existe un solo futuro, sino diversos futuros alternativos que dependerán de las acciones de las personas” (Santisteban-Pagés, 2008, p. 104)

Es clave en este sentido, considerar al futuro como una parte de nuestra temporalidad, de nuestra realidad, de un cotidiano y no solo como un objeto de deseo, en planos de imaginación.

En otras palabras,

La clave de este tipo de propuestas es hacer reflexionar al alumnado sobre qué futuro desea y cómo debe conseguirse, sobre su futuro personal, sobre su participación en la sociedad, sobre la conservación del medio ambiente, sobre la construcción de la democracia en su ámbito de actuación (Santisteban y Pagés 2008, p. 103).

3.3. Materiales escolares para la enseñanza del progreso.

Cuando hablamos de los materiales para la enseñanza, pensamos en un objeto (material o no) de mediación, puente y anclaje para el aprendizaje significativo. Elementos que le dan un sentido determinado que se vincula con la propuesta. Son parte del “cómo” y del “con qué” enseñar. Los materiales no son ni la finalidad ni la estrategia, sino los objetos que materializan y posibilitan ese acto de enseñanza-aprendizaje. Facilitadores que constituyen un sentido y modo de acción (Jara 2020b).

Como afirma Jara (2020b):

Los materiales son objetos o componentes mediadores -materiales o no- que posibilitan la enseñanza de contenidos curriculares con la finalidad de producir aprendizajes significativos. Son construcciones o elaboraciones que se definen con relación a los propósitos, los contenidos y los contextos y procuran reflejar la síntesis de opciones epistemológicas y metodológicas que se deciden en toda práctica de enseñanza situada. (p. 8).

La elección de un material no es azarosa, ya que un mismo material, puede ser usado en diversas propuestas de enseñanza, pero con finalidades distintas. Un buen ejemplo de ello son los manuales escolares que siendo un material cercano para docentes y estudiantes son elegidos usualmente para la enseñanza. Sin embargo, el abordaje de los mismos difiere según la propuesta, los contextos de aula, escuela, población estudiantil, entre otros.

A veces perdemos de vista que el objeto “libro de texto” o “manual” no es más que eso, un objeto. Cargado de ideología, de contenidos, de imágenes, de actividades, de... potencialidades educativas. Pero no deja de ser un objeto que, como cualquier otro objeto, no es “nada” en sí mismo. Depende del uso que se haga de él (Pages, 2009, p. 25).

Por ello cuando vamos a seleccionar materiales es importante preguntarse ¿A partir de qué criterios lo hacemos? ¿A qué finalidades responden esos materiales seleccionados o elaborados? ¿Qué construcciones temporales sustentan el contenido de esos materiales? ¿Qué pensamiento histórico promueve en los y las estudiantes? ¿Cómo ordenar el uso de un material u otro en determinado momento de la clase? (Jara 2020b).

El material por sí solo no define la propuesta de enseñanza ni el perfil del docente, pero sí ayuda a generar una u otra forma de enseñanza. Pensar en una propuesta que genere interacción, actitud abierta a la indagación, cooperación y diálogo nos habla de docencia democrática. Y si estas prácticas las enseñamos en el marco de problemáticas actuales podremos aportar a la formación de la conciencia histórica. O sea, esa relación entre pasado presente y futuro.

La finalidad de la enseñanza de la historia necesita materializarse en una propuesta presentada con la mediación de materiales, sin los cuales no podríamos enseñar. Materiales para el aquí y el ahora, para potenciar la enseñanza de las ciencias sociales en clave situada. “Materiales como productos altamente flexibles y adaptables a diversos contextos” (Zenobi, 2013, p. 8).

Para ello necesitamos pensarnos desde una perspectiva docente que deje de moverse en escenarios prefigurados para devenir en sujetos que, reconociendo su propio quehacer, analicen la problemática a abordar y piensen en función de la misma una metodología propia (Diseño Curricular ESRN, 2018). En otras palabras, poder pensarnos como protagonistas en la construcción y/o uso de materiales, desde una perspectiva que entiende a la construcción de conocimiento en y con la praxis, desde una acción democrática.

Como afirma Zenobi (2013) “Si entendemos a los docentes como actores centrales en los procesos de innovación y de cambios en la enseñanza de una disciplina es porque partimos de la idea de que enseñar es un acto creativo, innovador, intuitivo y espontáneo” (p. 7- 8).

En la misma línea, Villa y Zenobi (2007) plantean en el marco de la enseñanza de la geografía la necesidad y potencialidad de elaborar materiales. Esta

perspectiva permite desarrollar desde la complejidad, propuestas de enseñanza-aprendizaje situadas que articulen los contextos, contenidos, metodologías y las perspectivas epistemológicas actualizadas sobre la disciplina.

Elaborar materiales desde esa mirada permite no solo enseñar con mayores márgenes de libertad y creatividad, sino que posibilita desarrollar enseñanzas desde nuevas perspectivas educativas. En este caso, la de una nueva periodización sobre la historia del progreso en Argentina.

En este sentido compartimos la mirada de Jara (2020) cuando afirma que: “La innovación en el material de didáctico debería estar dada por la diversidad de fuentes, información, recursos y, especialmente, por el tratamiento de problemas sociales candentes que promuevan aprendizajes significativos y críticos para una ciudadanía que habita el S. XXI” (p. 6-7).

Podemos sugerir para la enseñanza del progreso en Argentina la elaboración o uso de materiales desde medios de comunicación de distintas plataformas y formatos, desde fuentes primarias y secundarias. A continuación, se enumeran algunas posibilidades de elección:

- Uso de fuentes literarias como El Facundo, El Martín Fierro.
- cartas, telegramas.
- biografías, autobiografías.
- Caricaturas de la época de la revista Caras y Caretas.
- Publicidades vinculadas a políticas públicas en relación al trabajo en los distintos períodos.
- Legislaciones sobre el trabajo en distintas épocas: Ley de vagos de Entre Ríos, art 14 bis, ley Nacional de Empleo de 1991.
- Estudios de caso como por ejemplo el MOCASE.
- Historietas y/o comics.
- Documentales de imágenes y videos.
- Discursos de diferentes referentes políticos, sociales.
- Estadísticas y encuestas.
- Materiales publicados en plataformas digitales como Twitter, Facebook, WhatsApp, etc.
- Artículos periodísticos.
- Cuentos y poesías.
- Programas de televisión.

- Obras de arte (esculturas, pinturas, etc.).
- Cartografía.

Vivimos en una era digital que nos permite, pero también nos tensiona a utilizar otro tipo de materiales, dado que los y las estudiantes son mediados por la información y formas de aprendizaje que circulan dentro como fuera de las instituciones escolares, transformándose en parte de la cotidianidad de estas nuevas generaciones. Por ello es importante tener presente el uso o elaboraciones de materiales que incorporen estos nuevos formatos digitales. Los mismos son una posibilidad más para la enseñanza dependiendo de la propuesta pensada por docentes y las características del contexto áulico como escolar.

Consideraciones finales

Luego de esta primera instancia de indagación, se pueden mencionar algunas contribuciones de este trabajo a partir de la reflexión en torno a los sentidos del concepto de progreso en la historia argentina. En primer lugar, se aporta una forma alternativa de pensar el progreso en la historia argentina, destacando el trabajo como eje ordenador de las transformaciones en los distintos períodos seleccionados.

En segundo lugar, la periodización construida desarrolla una perspectiva de progreso vinculada a las Epistemologías del Sur, problematizando sobre las concepciones del progreso, su enseñanza y proponiendo otras visiones de futuro ligadas a la diversidad de saberes y conocimientos. Esto último, permite dialogar entre las distintas maneras en la que se pensó el progreso e incluir otras visiones que han sido silenciadas o invisibilizadas en la enseñanza de la Historia.

Por otro lado, la propuesta facilita otros abordajes desde la enseñanza y la elaboración de materiales didácticos desde diferentes concepciones de la periodización.

Cabe destacar, que este trabajo constituye una primera aproximación al tema en la que se comparten algunos itinerarios y bosquejos posibles de abordaje de esta problemática. A partir de este primer proceso de indagación, se abren muchas líneas de investigación para continuar indagando a futuro. En este sentido, tanto en la formación profesorado como en la construcción de propuestas de enseñanza se puede pensar en la posibilidad de estudiar las resistencias sociales frente a la imposición del modelo de progreso en otros momentos históricos. Así como también el abordaje desde la enseñanza de estudios de casos para comparar con otras realidades de Latinoamérica.

Enseñar ciencias sociales desde Latinoamérica implica un desafío mayor en el ejercicio de pensar históricamente. La historia de nuestro continente está atravesada por la construcción eurocéntrica de modelos de sociedad en los diversos planos. Proponer una enseñanza desde una mirada descolonizadora, que cuestione los aprendizajes impuestos y proponga otros que nos posibiliten pensar en formas diferentes de comprender y proyectar nuestras sociedades, es un desafío interesante para nuestro rol como docentes.

Esta mirada pretende hacernos más conscientes de nuestra historia, con posibilidades de intervención de manera activa como protagonistas de nuestro tiempo en las transformaciones del futuro.

Bibliografía

- Alberdi, J. B. (1852). *Bases y puntos de partida para la organización política de la República de Argentina*. Fundación Biblioteca Miguel de Cervantes.
- Astarita, M. (2014) Los usos políticos de la corrupción en la Argentina: una perspectiva histórica. *Espectros*, año 1(1), 1-24.
- Barbetta, P (2019). MOCASE y MOCASE – Vía Campesina. En: A. Salomón y J. Muzlera (Eds.), *Diccionario del agro iberoamericano* (pp. 397-406). TeseoPress http://www.pertuba.com.ar/archivos/publicaciones/1Diccionario-del-agro-iberoamericano-1575648456_17782.pdf
- Benejam, P. (1997). La selección y secuenciación de los contenidos sociales. En P. Benejam y J. Pagés (coord). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (pp. 71- 95). ICE-UB/ Horsori.
- Benejam, P. (1999). La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de ciencias sociales. *Iber Didáctica de las Ciencias Sociales Geografía e Historia*, (21), 5-12.
- Bonaudo, M (1999). A modo de prólogo. En M Bonaudo (Ed), *Liberalismo, Estado y Orden Burgués. (1852-1880)* (pp. 11-26). Sudamericana.
- Cariou, D. (2006): Estudiar los caminos de la conceptualización en Historia a partir de los escritos de los alumnos. En M.J. Perrin-Glorian e Yves Reuter (eds). *Los métodos en investigación en didáctica*. Presses Universitaires du Sptentrion.
- Castel, R. (2010). *El ascenso de las incertidumbres, Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Fondo de Cultura Económica.
- Cámara Legislativa de la Provincia de Entre Ríos (1860). *Ley de Vagos*. Entre Ríos. http://servicios.abc.gov.ar/docentes/efemerides/10denoviembre/site_10denoviembre/descargas/ley_vago.pdf
- Congreso Nacional (1876). Ley de Inmigración y Colonización. N°817. Buenos Aires. Argentina.
- De Alba, A. (1998). En torno a la noción de currículum. En A. De Alba *Curriculum, crisis y perspectivas* (pp. 57- 75) Miño y Davila Editores. http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_De_Alba_Unidad_1.pdf
- De Sousa Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. CLACSO.
- De Sousa Santos, B (2018). Introducción a las epistemologías del sur. En M. Meneses y K. Bidaseca (coord.). *Epistemologías del Sur*. (pp. 25-61) Centro de Estudos Sociais - CES - 1a ed. CLACSO.
- Damil, M (2005). La economía y la política económica: del viejo al nuevo endeudamiento. En J. Suriano. (Ed), *Nueva Historia Argentina Dictadura y Democracia (1976- 2001)*. (pp. 155-224) Sudamericana.
- Desalvo M (2014). *El MOCASE: Orígenes, consolidación y fractura del movimiento campesino de Santiago del Estero*. *Astrolabio nueva época*, N 12, CONICET, Córdoba, Argentina <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/563>

- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. *En AAVV. Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós.
- Eggers-Brass T (2004) *Historia argentina contemporánea 1810-2002*. Maipue.
- Feinmann, P (2013) *Filosofía y nación*. Planeta.
- García Jimenez, L. (diciembre-2001-junio 2002) La idea de Progreso desde la Perspectiva Histórica. *FACES* (Universidad de Carabobo). 21 (21), 1-14.
- Grimson, A (2012). *Mitomanías Argentinas*. Siglo XXI.
- Hernández Chamorro, G. (2004). *Reflexiones sobre el positivismo en América Latina (México. Argentina S. XIX)*. Facultad Ciencias Humanas y Sociales Universidad del Cauca. 327-339.
- James, D (ed) (2007). *Violencia, proscripción y autoritarismo (1955-1976)*. Sudamericana.
- Jara, M. A. y Cerdá, M. C. (2016). Historia, conmemoración/ efeméride y enseñanza: aportes del enfoque didáctico crítico para visitar el bicentenario de la independencia argentina. En: M. A Jara y M. C. Cerda (comp.). *La enseñanza de la historia, ante los desafíos del bicentenario de la independencia*, (pp.19-29) APEHUN, Pueblo de la Toma.
- Jara, M. (2017). Formar para desarrollar el pensamiento didáctico de la historia. En V. A. Salto. (Ed), *En: Prácticas docentes en la enseñanza de la historia: narrativas de experiencias* (pp. 43-57). Serie Formación. 1° edición. UNCo
- Jara, M (2020a) El enfoque interdisciplinar en la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanas. Reflexiones epistemológicas y metodológicas. *Clío & Asociados. La historia enseñada*. (30), 75-89. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i30.8951>
- Jara, M. (2020b). Los materiales didácticos en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales en Argentina. Percepciones del profesorado: *Escritas Do Tempo*. 2(5), 243-264. <https://doi.org/10.47694/issn.2674-7758.v2.i5.2020.24326>
- Koselleck, R (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Paidós.
- Losada, L. (2012). *Historia de las Elites en Argentina, desde la conquista hasta el surgimiento del Peronismo*. Sudamericana.
- Maldonado, S (4 de marzo 2005). *Terrorismo de Estado y movimiento obrero*. Página oficial de CTERA. <https://www.ctera.org.ar/index.php/prensa/item/582-terrorismo-de-estado-y-movimiento-obrero>
- Macor, D (2009). Representaciones colectivas en los orígenes de la identidad peronista. *Estudios Sociales Contemporáneos*, N° 3. Universidad Nacional de Cuyo. 84-102.
- Mendiola, A. Y G. Zermeño (1998). Hacia una metodología del discurso histórico. En: J. Galindo (Coord.) *Técnicas de investigación en sociedad, Cultura y Comunicaciones*. (pp. 165-206) Addison Wesley L.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*, Unesco.

- Morin, E. (2011) *Edgar Morin, Multiversidad Mundo Real, Ecuador y el Plan Nacional "Buen Vivir"* Edgar Morin
<https://edgarmorinmultiversidad.org/index.php/blog/39-nueva-civilizacion/429-fragmento-en-espanol-de-entrevista-a-edgar-morin-en-revista-terraeco-francia.html>
- Ministerio de Educación y DDHH de la provincia de Río Negro (2018). *Diseño Curricular de la ESRN (Escuela Secundaria de Río Negro)*.
https://educacion.rionegro.gov.ar/admarchivos/files/seccion_238/anexo-1-disenio-curricular-esrn.pdf
- Pagès, J. (2004). Tiempos de cambios... ¿cambios de tiempo? Sugerencias para la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico a inicios del siglo XXI. En Ferraz, F. (org.). *Reflexões sobre espaço-tempo* (35-53). Coleção Textos de Graduação, v. 3. UCSAL/ Quarteto editora.
- Pagés, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de la Enseñanza de la historia*, Apehun, octubre, (7), 69-91.
- Pagés, J y Santisteban, A. (2008) Cambios y continuidades, aprender la temporalidad histórica. En M. Jara (coord.). *Enseñanza de la Historia, Debates y Propuestas*. (pp. 95-127) EDUCO - Universidad Nacional del Comahue.
- Pagés, J. (2005-2006). La comparación en la enseñanza de la historia. *La historia enseñada UAB. Clío y asociados* (9- 10). 17-35.
- Pagés, J. (1999). Es necesario conectar los contenidos históricos con los problemas del presente. *Revista novedades educativas*, 100, 10-11.
- Palomino H (2005). Los cambios en el mundo del trabajo y los dilemas sindicales. En J. Suriano. (Ed), *Nueva Historia Argentina Dictadura y Democracia (1976-2001)* (pp. 377-442). Sudamericana.
- Presidencia de la República Argentina (1947). *Decreto presidencial N° 4865* Buenos Aires, P.E.N. <http://pinotdf.com.ar/peron-proclama-los-derechos-de-los-trabajadores-en-1947/>
- Perón, J.D. (1946). *Discurso en el acto de proclamación de su candidatura a presidente*. El historiador <https://www.elhistoriador.com.ar/discurso-de-j-d-peron-en-el-acto-de-proclamacion-de-su-candidatura-1946/>
- Pinto, D (2019). La periodización y la conciencia histórica en la formación del profesorado. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (REIDICS)*. (6) 6-23, DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.06.6>
- Pinto, D y Pagès J (2020). Los ritmos del cambio en la enseñanza-aprendizaje de la periodización. Una propuesta desde la historia global. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*. (30), 90-106.
- Puiggrós, A (1996). *Qué pasó en la educación argentina. De la conquista hasta el menemismo*. Kapeluz.
- Quinteros, P (Ed). (2014). *Crisis Civilizatoria, Desarrollo y Buen Vivir*. Del Signo.
- Roitman R, D. (2016) *¿De qué hablamos cuando hablamos de economía social?* Marcos Mattar.

- Santisteban, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana, *Aula de Innovación Educativa*, (189), 12-15.
- Santisteban, A. (2012). La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica. En N. De Alba, F. García, A. Santisteban (eds.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (Vol.II. pp. 277-286) Díada.
- Serra, J y Santisteban, A. (2018). La construcción del tiempo histórico. En M. Jara, A. Santisteban (coords). *Contribuciones de Joan Pagés al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*. (43-53) Cipolletti: Universidad Nacional del Comahue; Universitat Autònoma de Barcelona.
- Siede, I (2007). Hacia una didáctica de la formación ética y política. En G. Schujman, y I. Siede (comp) *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y ciudadana* (pp. 227-242). Aique Grupo Editor.
- Subinas, J (2019). Meritocracia: Límites, paradojas y riesgos: CIEPS (Centro Internacional de Estudios Políticos y Sociales AIP). <https://cieps.org.pa/meritocracia-limites-paradojas-y-riesgos/>
- Torre, J. C. (2002). Introducción a los años peronistas. En J. C.Torre (Ed), *Nueva Historia Argentina. Los años peronistas (1943- 1955)*. (pp. 11-73) Sudamericana.
- Villa, A. Zenovi, V (2007). La producción de materiales como apoyo para la innovación en la enseñanza de la Geografía. *Revista Innovaciones didácticas*. (6), 169-178. <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126346>
- Wallerstein, I (2001). El Eurocentrismo y sus avatares: los dilemas de la Ciencia Social En: W. (pp. 95-116) Ediciones del Signo.
- Zenobi, V. (2013) El lugar de los materiales curriculares en la renovación de las prácticas de enseñanza de Geografía. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: revista de investigación* (12), pp. 12-26.