

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

CARRERA DE POSGRADO: Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales.  
Mención en Historia.

TRABAJO INTEGRADOR FINAL: "América Latina en el aula. Repensando una propuesta de enseñanza para la escuela media."

Directora: Dra Graciela Funes.

Autora: Prof. Maldonado, Andrea Graciela



## Índice

Introducción.....	3
Primera parte	
Capítulo 1. Contexto del sistema educativo neuquino y de la práctica específica. ....	5
Capítulo 2. Las prácticas docentes.....	10
Capítulo 3. El CPEM N° 53: su historia, sus proyectos, sus estudiantes y docentes.....	13
Capítulo 4. Caracterizaciones sobre el siglo XX.....	15
Segunda parte	
Capítulo 5. La Didáctica del Extrañamiento y la Enseñanza de la Historia Reciente (EHR).....	19
Capítulo 6. La enseñanza y el aprendizaje de la Historia. ....	22
Capítulo 7. Repensando América Latina en el aula.....	32
Tercer parte	
Capítulo 8. Los recursos didácticos. ¿con qué enseñar?.....	41
Capítulo 9. La propuesta: Repensando el siglo XX latinoamericano.....	43
Capítulo 10. A modo de cierre .....	63
Bibliografía .....	64

*“el gran desafío para quien escribe, creo, en mi caso por lo menos, es la revelación de esa historia escondida, lo que fue, lo que es, pero también a partir de una necesidad de celebración. Yo creo que aquella definición tan linda de Carpentier de lo real maravilloso de América es cierta porque si bien tiene lo real maravilloso también tiene lo real horroroso, pero ambos conceptos son hermanos siameses, tienen las espaldas pegadas. Así se barajan los naipes de la vida”*

**Entrevista a Eduardo Galeano. Revista Pueblos, diciembre 2006.**

## **Introducción.**

Recientemente dos sociólogas argentinas publicaron un libro titulado *Todo lo que necesitas saber sobre América Latina* (Inés Nercesian y Julieta Rostica, 2014) en el cual se recorren períodos históricos complejos desde los orígenes y sus primeros habitantes en este territorio, la llegada de los europeos y los inicios del sistema capitalista mundial, al período de las democracias más actuales. Allí en reiteradas ocasiones se afirma que América Latina es ante todo *unidad y diversidad*. Esta consideración es un punto de partida interesante para comenzar a rever, repensar, y reflexionar sobre la enseñanza de historia latinoamericana en la escuela media.

Esta idea de trabajar el siglo XX latinoamericano surge de una temática abordada en el Seminario de “Problemas de la Historia Latinoamericana y Argentina. Siglo XX” dictado por la Doctora Beatriz Gentile (2013), en el marco de esta especialización. Como docente del nivel medio, mi interés cobró más relevancia y a su vez se convirtió en un gran desafío para construir una propuesta de enseñanza diferente a las ya dictadas, pues implica reflexionar sobre mis propias prácticas, por qué y para qué, desde donde, qué y cómo enseño historia latinoamericana. Actualmente, como Profesora en Historia, egresada de la Universidad Nacional del Comahue, trabajo hace ocho años en escuelas medias de Neuquén capital dictando las asignaturas de Historia y Educación Cívica.

El objetivo del presente trabajo es generar una propuesta de enseñanza innovadora que genere cambios en el quehacer docente. En la primer parte, se analiza el contexto político del sistema educativo neuquino y de la práctica específica, se contextualiza la institución donde se llevará a cabo esta propuesta, su origen, sus características, luego algunas caracterizaciones sobre el siglo XX,; el segundo apartado, se presenta analiza la Didáctica del Extrañamiento y la enseñanza de la Historia Reciente, el estado de la cuestión de la enseñanza y el aprendizaje de la historia, y la periodización de esta propuesta; en la tercera, se postulan los recursos didácticos, y la propuesta de enseñanza: “Repensando el siglo XX latinoamericano” y algunas consideraciones a modo de cierre.

## **Capítulo 1. Contexto del sistema educativo neuquino y de la práctica específica.**

La realidad educativa neuquina se enmarca en los lineamientos educativos trazados desde la década del 90' a nivel nacional, en el marco de la reestructuración neoliberal del Estado, a pesar de ser la única provincia del país que no adhirió a la Ley de Educación Federal (1993).

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

- Hegemonía en el principio de Subsidiariedad del Estado entendida ésta como *“la función de promover la iniciativa de los particulares para que presten servicio educativos, fortaleciendo la iniciativa privada a través de medidas financieras pedagógicas y administrativas. Su rol es supletorio. Concorre a prestar servicio donde la iniciativa privada no llega”*(Barco, 2008, p.2008)
- Gestión de la política como tarea fundamental de los ejecutivos, basada en *una democracia delegada* (Cohen y Tamburrano. 1989, p.15) donde el poder ejecutivo concentra la capacidad de tomar decisiones y transfiere responsabilidades y conflictos. Y en la burocratización de la administración educativa, caracterizada por la tecnocracia política (deciden los técnicos y los expertos no dando lugar a la resistencia.)
- La concertación para obtener consentimiento. Este concepto es entendido como opuesto a consenso (acuerdo entre). Es un mecanismo de simulación democrática; llaman a concertar (acuerdo con) una vez que ya se definió la medida y se ponen los límites de dicha concertación. Así se imposibilita la definición e iniciativa colectiva de los problemas que podrían corregirse mediante la acción colectiva.
- La conformación de un modelo de Burocracia central extendida basado en un modelo de economía de calidad educativa institucional: concentración de diseño, verticalización de la educación, reducción de actores involucrados y simplificación de instrumentos y procedimientos. Las decisiones de política educativa son

presentadas como planes y programas tomadas desde arriba en el ámbito de los ejecutivos.

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

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

identidad que se ve fragmentada o escindida, ya que es el mismo sistema el que propicia las diferencias entre directivos, funcionarios, docentes y auxiliares.

Silvia Barco (2008) analiza la figura del directivo como un puesto intermedio entre las instancias macro políticas y las micro políticas; éstos deben “bajar” a los docentes las medidas diseñadas por el Estado y velar por su cumplimiento, impidiéndoles la posibilidad de cuestionarlas y haciéndolos responsables de su ejecución

Por su parte, Martínez (2006) al problematizar la cuestión de la autonomía escolar, tal como es concebida por la reforma educativa de los ‘90, afirma que los docentes no participaron del diseño de las nuevas medidas, que existen desigualdades de poder entre todos los sectores que supuestamente las discutieron. Así, para la autora, “*el discurso de autonomía está viciado de nulidad*” (Martínez, 2006,p.32). El docente utiliza su energía física y emocional cuidando al estudiante, reproduciendo medidas diseñadas desde ámbitos ajenos a la escuela y por especialistas que no son docentes, las condiciones del salario lo obligan a trabajar en varias instituciones, fragmentándose él mismo, perteneciendo a todas pero a la vez, a ninguna. En estas condiciones, el docente pierde espacio para la reflexión individual y colectiva. Emilio Tenti Fanfani (2007) acuerda con esta lectura de la realidad docente, al afirmar que, por su situación de precarización laboral, los docentes reflexionan luego de la acción, están obligados a responder inmediatamente a todas las exigencias del sistema y a todos sus actores. En esta situación, la posibilidad de construcción colectiva de un discurso contrahegemónico, en términos de Bourdieu (1987), se torna muy complicada.

Al analizar la compleja tarea docente en estos contextos, exclusión, precarización, ciudadanía social, son conceptos que se han difundido en muchos ámbitos<sup>1</sup> y más que mostrar problemas nuevos se evidencia otra cuestión más profunda: “*reemplazo de las viejas cuestiones de explotación y la opresión, de los derechos y la ciudadanía política formal*” (Ipola, 2001,p.13).

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

---

<sup>1</sup> Esta temática se desarrollo en el trabajo final de Andrea Maldonado del Seminario de Silvia Barco “Política Educativa”, 2014.

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

Pablo Martinis (2006) también plantea la ausencia de un análisis de la realidad en el sector educativo, lo que denomina como *contexto de pobreza* (Martinis, 2006, p.13). Los viejos términos de los educandos son sustituidos por definiciones tales como *niño carente*, y la figura del docente como el de contenedor-asistente social, enmarcado en una emergencia educativa, donde la escuela renuncia a enseñar y en su lugar pasa a convertirse en un lugar de contención y asistencia. De manera que la escuela pasa a ser el lugar de la reproducción de la carencia, más que del saber, desligando los condicionantes estructurales (económicos y sociales) que generan estas situaciones “*La organización de un modelo escolar basado en la idea de la radicalidad de la carencia del educando genera en su propio marco las condiciones para la reproducción de la carencia*” (Martinis, 2006, p.25).

Teniendo en cuenta este marco referencial, vemos como las desigualdades sociales se traducen en desigualdades educativas. En el mismo sentido, R.W. Connell (1993) plantea la existencia de las *curricula injustos* (Connell, 1993, p.70), que niegan los intereses de los menos favorecidos y producen más desigualdades, ya que su objetivo es la capacidad de reducir a las personas la posibilidad de mejorar y transformar su mundo.

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

Actualmente nuestra provincia asiste a un momento de transformación educativa. En diciembre de 2014, tras cuatro años de debate<sup>2</sup>, la Legislatura provincial sancionó la ley

---

<sup>2</sup> Esta discusión ha generado controversias en diversos ámbitos, especialmente gremiales y académicos, ya que se ha cuestionado la modalidad de participación, en la cual el gremio docente se negó a participar. Lo que en términos de Silvia Barco (2008) es la dicotomía entre concertación y consenso.

Integral de Educación de la Provincia, número 2945. En términos generales, sus 113 artículos establecen: que la educación y el conocimiento son un derecho personal y social, y un bien público determinándolo como una obligación indelegable del Estado provincial; la obligatoriedad del ingreso escolar a los cuatro años; la incorporación de la pareja pedagógica para nivel primario; y la reestructuración del nivel medio. De esta ley marco se desprenderán cuatro leyes que se sancionarán durante el año 2015: de financiamiento; de educación intercultural; de gestión privada y de observatorio de calidad educativa.

El Centro Provincial de Enseñanza Media –CPEM- N° 53, donde se desarrollará esta propuesta de innovación en enseñanza de la historia latinoamericana está inmerso en la realidad educativa descripta muy sucintamente.

## Capítulo 2. Las prácticas docentes

Las prácticas docentes son concebidas como *prácticas sociales complejas* (Edelstein, 2011), atravesadas por cuestiones epistemológicas, didácticas, políticas, económicas, sociales y culturales que pueden ser abordadas para su análisis desde múltiples dimensiones. Las prácticas docentes son singulares, únicas e irrepetibles

La clase y el trabajo en el aula, siguiendo a Gloria Edelstein, es una *actividad situada* cuyo propósito sustantivo es el trabajo con el conocimiento. Como afirma la autora, se pueden reconocer en ellas componentes comunes pero también existe una relación casuística, donde entran en juego decisiones epistemológicas, pero también ético – políticas. En ellas van al encuentro los sujetos, docente y estudiantes, y cada uno trae consigo su propio cuerpo de representaciones, sus modos de “ver” el mundo y sus maneras de enfrentarse al conocimiento. Es ahí donde se inician los procesos de enseñanza y aprendizaje donde construyen singulares conocimientos.

Nicole Guillón (2003) por su parte, afirma que la situación de enseñanza es una situación compleja y sostiene que “*cada clase puede interpretarse como lo que se crea en un contexto singular y como lo que testifica la forma en que se produce el texto de la historia escolar en la que se enseñan las disciplinas*” (Guillon, 2003, p.28). La autora afirma que en la didáctica de las Ciencias Sociales, muchas veces, se procede a la reducción de la complejidad de estas situaciones y se hacen solo lecturas simplistas.

Jean Themines (2006) aborda las prácticas docentes desde la categoría de *terreno*, el cual está ligado al conocimiento de las dificultades con las que se enfrenta el docente (influencia de varios modelos, diferentes posturas disciplinares) y de las relaciones que se construyen a partir de estas dificultades, cuyo resultado se materializa en las prácticas. Así, para el autor, el terreno no es solo un lugar, sino una “*forma de producir conocimiento [...] una posición de observación, así como una intención o una preocupación social*” (Themines, 2006,p.49)

Esta práctica, si bien se materializa, se cristaliza en la clase, momento de encuentro con el estudiante, comienza antes como ya lo ha advertido Gloria Edelstein (2011); la acción se da desde que el docente construye, diseña y prepara dicho encuentro; continua en el aula

donde se producen los procesos de enseñanza y de aprendizaje; prosigue en las primeras apreciaciones que realiza al terminar la clase; las continúa al recuperar lo sucedido (pensando en el próximo encuentro); se cuestiona, resignifica momentos, problematiza situaciones y configura posibles alternativas

Por tanto, es necesaria una reflexividad básica, colectiva que posibilite la socialización de experiencias y la construcción de significantes para pensar las clases, es decir, ya no como un actividad individual del o la docente, sino como parte de un trabajo colectivo que permita observar y reflexionar nuestras prácticas entre pares que interactuamos constantemente.

En este sentido, cabe recordar que, según la Real Academia Española, *interacción* es la acción que se ejerce recíprocamente entre dos o más objetos, agentes, fuerzas, funciones, etc. Y nosotros en este oficio de enseñar *interactuamos* en diferentes dimensiones: constantemente con otros sujetos -estudiantes, docentes, preceptores, directivos y demás agentes de cada institución-, pero también con nuestras propias subjetividades, perspectivas personales, epistemológicas, políticas e ideológicas que se conjugan a la hora de construir una propuesta de enseñanza para un curso particular en un contexto determinado.

En síntesis, pensar las prácticas de la enseñanza, entonces, y los actos que realizamos en el aula no son tareas fáciles<sup>3</sup>: remiten a un campo complejo donde se ponen en juego múltiples dimensiones.

Mucho se ha escrito sobre la enseñanza, y se coincide en afirmar que no se trata solamente de un mero acto de transferencia de conocimientos concretos de una ciencia específica, sino también, de un cúmulo de *visiones y enfoques que los docentes asumen respecto de las disciplinas y áreas en las que enseñan junto a cuestiones de orden epistemológico y las relaciones que se propician con el conocimiento* (Edelstein, 2011, p.197). Cuestiones que se complejizan aún más en los espacios concretos que se llevan a cabo, espacios no exentos de conflictos, propios de las instituciones educativas.

---

<sup>3</sup> Ideas desarrolladas en el trabajo final de Maldonado del Seminario "Didáctica de la historia" Dictado por la Dra. Graciela Funes, 2013.

Cada construcción didáctica imprime entonces una singular selección de contenidos organizados en forma de unidades didácticas, en función de las teorías pedagógicas y perspectivas historiográficas que elegimos, en el marco de múltiples finalidades de la enseñanza de la historia y de la escuela. Al decir Funes : *“Pero la escuela y la enseñanza de la historia son demasiado complejas, difícilmente reducible a una finalidad única. Los profesores en historia son muchos y en sus prácticas se manifiestan convergencias como divergencias; las utopías y las prácticas profesoras se informan con las ideas prescriptas por el Estado, por la institución, por la historia oficial, por la otra historia, de los vencidos, del pueblo, la secreta o la no contada”*. (Funes, 2013, p.8.)

Reflexionar sobre la clase requiere pensar no sólo en lo que queremos enseñar, sino en el cómo y para qué (Funes, 2013, p.4), donde se expresan ciertas formas de enseñar, al decir Gloria Edelstein, “estilos” de hacer docencia (Edelstein, 2011, p.197) que identifican en forma singular cada encuentro y en donde los docentes nos situamos en un lugar de autoría.

Considerar enfoques y visiones teórico-metodológicas en la clase, exigen a su vez pensar en los contextos de cada institución, y además tener en cuenta otras cuestiones que están fuera de estas macrodecisiones (Edelstein, 2006, p.206), es decir, aquellas situaciones o acontecimientos que no se condicen con las anticipaciones hipotéticas pensadas en el momento de diseñar la enseñanza, aquellas instancias que le dan un giro a la clase y nos obligan a actuar, a resolver en lo inmediato. Estas últimas son las denominadas Microdecisiones que Edelstein hace referencia para destacar la infinidad de problemas que conlleva la enseñanza en la clase, en el quehacer diario.

Y este quehacer diario es singular y específico en cada institución. Atendamos a las particularidades propias del C.P.E.M N° 53, escuela destinataria de esta propuesta.

### **Capítulo 3. El CPEM N° 53: su historia, sus proyectos, sus estudiantes y docentes**

#### **Un poco de su historia...**

La escuela se sitúa en la zona oeste<sup>4</sup> de la ciudad de Neuquén capital. Es una institución de enseñanza media con orientación en Medios de la Comunicación, creada por Resolución del Consejo Provincial de Educación el 8 de noviembre de 1993, como centro educativo de tercera categoría. Inició formalmente sus actividades durante el turno mañana el 7 de marzo de 1994, en las instalaciones cedidas por la Capilla Virgen del Luján en Arabarco y Chajarí. Recién el 26 de junio se hizo toma de posesión formal de la totalidad de las nuevas instalaciones que hoy tiene: en la intersección de las calles Colón y Antártida Argentina.

Es la primera unidad educativa pública provincial que adoptó esta orientación.

#### **Proyectos y líneas de acción pedagógico-institucional en el 53**

Los proyectos escolares implementados desde su creación se han focalizado en la atención específica en el área de la lectura y escritura y seguimiento de los estudiantes con dificultades de aprendizaje. El trabajo en las áreas de lectura y escritura ha surgido como un eje transversal potente en las planificaciones departamentales y áulicas que abordan aspectos vinculados a la comprensión de textos y al fomento del hábito de lectura, además de incentivar el uso de las netbook como recurso didáctico. Este primer *Eje es el de Comprensión Oral y Escrita*.

Es el primer ciclo (1er y 2do año) el *Eje es el de Comprensión Oral y Escrita*. En el ciclo superior (3° a 5° año) el *Eje es el de El/La Alumno/a y los Medios de comunicación*. Los ejes transversales de 1° a 5 año son la *ESI* (Educación Sexual Integral) y la *Convivencia Pacífica*.

Con los propósitos de contribuir al mejoramiento del rendimiento académico de los estudiantes, la escuela se inscribe en el Proyecto de Mejora Institucional (PMI), adecuado a las prioridades institucionales y la situación socio-educativa de esta institución.

---

<sup>4</sup> En la ciudad de Neuquén el imaginario social distingue dos zonas, este y oeste, ésta última está compuesta por los barrios más alejados del centro.

## **La Población Estudiantil**

La población escolar ingresante de esta escuela es sumamente heterogénea: hay estudiantes cuyas familias poseen niveles educacionales, poder adquisitivo y pautas culturales de sectores medios y otros que tienen graves dificultades económicas y sociales, que no tienen posibilidad de cubrir las necesidades básicas de ninguno de sus miembros de la familia. Proceden en gran medida de barrios aledaños, históricamente heterogéneos Repitencia, sobreedad, son otras características de los jóvenes que asisten a esta escuela. A ellos van dirigidos los diferentes planes y proyectos (PMI, entre otros), que buscan integrar – o al menos garantizar la finalización de los estudios con talleres de apoyatura, de tutorías y consulta de materias previas y regulares, jefaturas departamentales, donde participan docentes de la escuela y personal externo.

## **Del plantel docente**

La diversidad es una característica del profesorado, las formaciones disciplinares y pedagógicas son disímiles (algunos con formación de post grado, otros estudiantes); las experiencias laborales también; las dedicaciones horarias son diversas y es escaso el tiempo para el trabajo en equipo produciendo desarticulación entre docentes y disciplinas, y dificultades para atender la diversidad en el aula

En la escuela se ha integrado un joven ciego que asiste con una tutora que es otra docente más en el aula

En este contexto, construir una propuesta innovadora para enseñar historia requiere una reflexión crítica de las prácticas docentes cotidianas y una mirada introspectiva del quehacer.

#### **Capítulo 4. Caracterizaciones sobre el siglo XX**

Los jóvenes hoy en día acceden con gran facilidad a los sucesos de todo el mundo a través de todos los medios de comunicación existentes (internet, televisión, etc.), pero esos sucesos y problemas aún están muy lejos culturalmente de Latinoamérica y específicamente de las escuelas. La globalización es un fenómeno que puede dificultar el entendimiento y el aprendizaje de los procesos históricos<sup>5</sup>. Atilio Borón sostiene que esta etapa del capitalismo (iniciada con la ola colonizadora europea en 1492) es de carácter estructural, consciente y premeditado de una economía global dominada por flujos financieros internacionales que genera asimetrías de poder entre naciones ricas y pobres, y entre clases sociales. Los sectores desfavorecidos tienen, según este modelo, un único camino a seguir: la pasiva sumisión. Es lo que el autor llama la “*ficcionalización de la globalización*”, concepto utilizado para legitimar las políticas neoliberales, pero sin relación con la verdad. (Borón, 2004, p 210)

Asistimos, siguiendo a Borón, a una *macdonalización* (2004. p.213) de la sociedad, donde se destruyen los vínculos identitarios de las poblaciones locales, imponiendo valores, estilos culturales, íconos e imágenes proyectados a escala planetaria, a partir del modelo norteamericano de consumo estandarizado. Manipulación ideológica que se produce a través de los medios de comunicación. En el mismo sentido, Zygmunt Bauman (1999) afirma que la disponibilidad casi instantánea de la información en todo el mundo, más que facilitar al género humano la comprensión de lo que sucede, por el contrario “*ahogan la memoria, en vez de alimentarla y estabilizarla*” (Bauman, 1999,p.25)

Retomando los planteos de Borón, hay tres nuevos desarrollos de esta fase actual del neoliberalismo, a la que define como etapa superior del imperialismo: 1) la mundialización de los flujos financieros – a partir de la crisis del petróleo, y aún en mercados deprimidos y con desempleo-; 2) la cobertura geográfica sin precedentes – el espacio capitalista se presenta como universal, lo que para Bauman es “*fin de la geografía*”(Bauman, 1999, p.20) -; 3) la universalización de las imágenes y los mensajes audiovisuales controlados por oligopolios mediáticos (Borón, 2004, pp.212-214).

---

<sup>5</sup> Este tema fue desarrollado en el trabajo final Maldonado-Mazzón del Seminario “Procesos históricos contemporáneos”. Dictado por la Profs. Alcira Trinchero y Graciela Luorno Septiembre de 2014.

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

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

Del trabajo de Mazower se puede advertir la forma que han asumido los Estados en el siglo XX y los define como *estados violentos*, es decir la utilización de la violencia masiva dentro del propio Estado para homogeneizar a las poblaciones donde la ideología es un elemento de la lucha de política entre los grupos que se disputan el poder.<sup>6</sup>

Para el autor, las políticas de esos Estados han combinado masacre y genocidio, holocausto, limpieza étnica, episodios violentos accionados por estructuras estatales bien organizadas y que son analizados en función de la contingencia de la situación geopolítica e ideológica global.

---

<sup>6</sup> El autor analiza el holocausto judío, el caso armenio y el de Ruanda como ejemplos de violencia estatal durante el siglo XX diferenciándolos en varios aspectos. Las intencionalidades del exterminio total en el caso nazi no son las mismas que en el caso ruandés, y las formas de realizarlo de manera pública en Ruanda y en forma secreta en la Alemania Nazi.

Perry Anderson (2004) plantea los cambios en las formas ideológicas de dominación del Neoliberalismo.

La nueva hegemonía mundial está basada en dos transformaciones fundamentales:

- a) La autoafirmación del capitalismo como “único” sistema y modo de organizar la vida moderna;
- b) La abierta anulación de la soberanía nacional como clave para entender las relaciones internacionales<sup>7</sup> entre los estados en nombre de los derechos humanos (Anderson, 2004, p.40).

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

Sin embargo, existen tres grandes focos de resistencia a la hegemonía norteamericana. En primer lugar, el centro de gravedad del movimiento pacifista internacional se ha manifestado en terreno europeo, en contra de las guerras que ha emprendido la nueva hegemonía mundial, pero constituye una resistencia débil políticamente, ya que no hay una oposición al neo-imperialismo sino mas bien “*una aversión de etiqueta*” *contra su mandatario actual* (Anderson, 2004, p.43).

En segundo lugar, en Medio Oriente el escenario es más complejo ya que la resistencia en armas ha presentado el apoyo masivo de la opinión pública árabe. El contraste cultural con la hegemonía occidental, radica especialmente en una religión milenaria, el Islam, menos impermeable a la penetración de la cultura norteamericana. Asimismo, la zona se ha caracterizado por gobiernos tiránicos y corruptos, sin propuestas alternativas a lo que EEUU quiere imponer.

---

<sup>7</sup> Con la caída del bloque soviético en los 90', se amplió la hegemonía norteamericana bajo la retórica del “humanismo militar”, en pos de un marco político universal para justificar la invasión a Irak, la guerra de los Balcanes en 1999, las guerras del Golfo, entre otros, con un discurso que apela a favor y en defensa de los derechos humanos.

El tercer foco de resistencia –y el que nos interesa especialmente en este trabajo- se sitúa en América Latina. Aquí se conjuga lo cultural con lo social y nacional y una historia continua de procesos revolucionarios y de luchas políticas en el siglo XX a partir de la Revolución Mexicana. El Sandinismo en Nicaragua, la revuelta aprista en Perú, la insurrección en El Salvador, el gobierno de Allende en Chile, son algunos ejemplos de las resistencias latinoamericanas, que fueron aplastadas por gobiernos dictatoriales. Tampoco se puede dejar de mencionar los movimientos sociales más radicalizados como los zapatistas en México, el MST en Brasil, los cocaleros en Bolivia y los piqueteros en Argentina, procesos desarrollados en el contexto de gobiernos neoliberales<sup>8</sup>.

La implementación de las políticas neoliberales es violenta. La violencia, según Susana Devalle (2000) es ejercida por sectores dominantes de una sociedad, que respaldan *ideologías exclusivistas y racistas*, y por el Estado sobre sectores de la población que se consideran subordinados, promovidos por intereses económicos (Devalle, 2000, p.5) Sin embargo, estos sectores se manifiestan de diversas formas y resisten a estos intentos como lo ha señalado ya Perry Anderson en muchos países.

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

---

<sup>8</sup> Las limitaciones que el autor encuentra a la resistencia en esta región está en la falta de alianzas entre movimientos sociales que sustenten gobiernos inclusivos en lo político, lo económico, lo social y lo militar, con una negativa a aceptar los dictámenes del FMI y el Banco Mundial.

## **Capítulo 5. La Didáctica del Extrañamiento y la Enseñanza de la Historia Reciente (EHR)**

Al reflexionar sobre el estado de la historiografía actual, Roger Chartier (1998) afirma “*No se debe pensar que siempre los modelos o las innovaciones historiográficas van de un centro (europeo) hacia una supuesta periferia. Las cosas son más complicadas pero también más dinámicas.[...] Todo esto me parece definir un mundo más abierto, que puede dar promesas, que puede acercarnos a la historia de una manera nueva*” (Chartier, 1998, p.209). Esta afirmación puede fundamentar la innovación historiográfica y de la enseñanza de la historia latinoamericana.

Al respecto, Waldo Ansaldi (2012), desde la sociología histórica, afirma que las sociedades latinoamericanas pueden abordarse desde las mismas categorías analíticas que se utilizan para estudiar las sociedades del centro del sistema capitalista en tanto son parte de éste. Pero debe tenerse en cuenta que aunque ambas comparten la misma lógica de funcionamiento, se diferencian por su historia. En palabras del autor “*El análisis histórico-concreto de las sociedades latinoamericanas introduce cambios en el análisis lógico-constructivo, enriqueciendo la teoría. Así, por caso, no obstante su condición de capitalistas, las sociedades latinoamericanas no solo se encuentran en un nivel menos desarrollado, sino que son dependientes. La situación de dependencia no es un dato trivial: en nuestras sociedades las relaciones entre clases sociales están limitadas y mediadas por las relaciones de dependencia; pero a su vez, éstas no son algo dado sino una construcción histórica, por lo tanto cambiante.*” (Ansaldi, 2012, p.28).

Las citas de ambos historiadores me convoca a preguntarme: ¿Cómo trabajar el siglo XX latinoamericano?

En esta recapitulación de enfoques, de posturas, de contenidos a estudiar en el aula, considero pertinente mencionar dos posturas: de la didáctica específica, la *didáctica del extrañamiento* propuesta por Jesús Izquierdo Martín (2011) y la de *Enseñanza de la Historia Reciente (EHR)* desarrollada por Graciela Funes (2012), pueden complementarse para desarrollar la temporalidad del programa de contenidos (la primera para los dos primeros períodos y la segunda, para el tercero).

¿De qué se tratan estas posturas? Izquierdo (2011) al reflexionar sobre el tiempo como objeto de la historia, afirma que la investigación y docencia deben tener como finalidad el desaprisionamiento progresivo de la subjetividad y para ello es necesaria una didáctica desaprisionadora de la historia, una didáctica del extrañamiento.

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

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

Desde la didáctica del extrañamiento *“concebir el ayer como un lugar extraño, implica abrirse a la otredad del pasado”*.(Izquierdo, 2011, p.10) Pensar el pasado conformado por subjetividades diferentes a las actuales; analizar a los acontecimientos desde diferentes versiones y diferentes categorías<sup>9</sup>, instrumentar los recuerdos para desarrollar explicaciones historiográficas que utilicen conceptos analíticos y posibiliten una subjetividad que recuerde reflexivamente. En palabras del autor, *“Despertar en los alumnos la conciencia de la temporalidad del propio tiempo”* (Izquierdo, 2011, p.11).

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

La EHR puede ser entendida como *“problemáticas de diverso orden teórico, epistemológico y político enmarcadas en los dilemas de la producción contemporánea del*

---

<sup>9</sup> El autor sugiere mostrar los acontecimientos y sus diferentes valoraciones desde diferentes autores, y los distintos nombres que reciben, no para reafirmar ideas estereotipadas y ahistóricas sino para imponer el gobierno de la contingencia, para destacar lo que ya no somos ni podremos ser.

*saber* (Wallestein, 2004) signadas por la complejidad, la incertidumbre y la interconexión global” (Funes, 2012, p.12). EHR implica tener en cuenta el *régimen de historicidad* (Hartog 2003 ,2010) que convierte al tiempo en un actor de la sociedad al dar cuenta de la experiencia de tiempo propia de una sociedad. La concepción actual del tiempo se caracteriza por la presentificación que imprime la sensación de un tiempo presente rápido, uniforme y estandarizado e instantáneo vivido por una subjetividad a la que solo interesan el presente y el futuro. Para la autora, este es un “presente instantáneo y sin historia”. Por las razones recién expuestas es necesario reflexionar sobre los hechos recientes “*como procesos inacabados que aún continúan vigentes y que requieren para su interpretación de categorías dinámicas y abiertas*” (Funes’ 2012, p.56). Adoptaré la periodización del siglo XX Latinoamericano propuesta por Cavarozzi (1996).En ella muchas problemáticas están aún en proceso de debate, de construcción, y de discusión.

Por su parte, Miguel Jara (2008) al reflexionar sobre los tiempos contemporáneos<sup>10</sup>, afirma que nuestras sociedades han transitado períodos de crisis e inestabilidad en varios órdenes de la vida social, situación que a nivel global, profundizó desigualdades, diferencias, exclusión y crisis de los lazos sociales que sostenían la convivencia social. El discurso político y económico dominante construye a los nuevos enemigos, desdibujando los problemas estructurales, agudizando apatía y desinterés. Aún en este contexto, hay espacios para reflotar potencialidades, para construir futuros alternativos. El autor sugiere abordar la realidad social y sus relaciones desde la complejidad como punto de partida, asumiendo la existencia de múltiples complejidades evidenciadas en todos los campos del conocimiento. Para ello es necesario construir un nuevo lenguaje, interpretar una nueva cosmovisión, construir una nueva racionalidad que permita leer desde otra lógica las nuevas configuraciones sociales.

La perspectiva de la indeterminación dentro de la complejidad son los hilos conductores para materializar nuevos dispositivos pedagógicos, y también nos permite pensar nuevas propuestas de enseñanza que es el objetivo del presente trabajo.

---

<sup>10</sup> Este tema fue objeto de análisis del trabajo final Mazzon-Maldonado en el Seminario “Educación ciudadana: su enseñanza” dictado por el Dr. Miguel Jara, 2013

## **Capítulo 6. La enseñanza y el aprendizaje de la Historia.**

*”No se trata de hacer valoraciones, sino de que cada uno escoja la visión del pasado que mejor se acomode a la clase de futuro que quiera ayudar a construir”*  
(Pagés, 2008, p,85)

*“quien enseña, aprende al enseñar y quien aprende, enseña al aprender”*  
(Freire, 2003:40)

Los procesos de enseñanza y aprendizaje son atravesados por múltiples dimensiones que condicionan y posibilitan las acciones del docente y los estudiantes.

Una de estas dimensiones es la curricular. Javier Merchán Iglesias (2012) afirma que es una construcción humana, compleja, que se redefine con el paso del tiempo y que se encuentra atravesado por intereses políticos y económicos, que impactan a las instituciones educativas. Citando a Hobsbawm, lo define *“como una tradición inventada en un ámbito de la producción y reproducción social gobernado por las prioridades políticas y sociales”* (Merchán Iglesias, 2012, p.43) Ahora bien, de acuerdo con el autor, el currículum se construye y se reconstruye en diferentes campos, uno de ellos es el espacio de la clase. Es allí donde la selección y recontextualización de contenidos se da de una manera única, según los intereses, expectativas, prácticas y actividades que se generen entre el docente y los jóvenes.

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

Nicole Titaux Guillon (2003) propone a la conciencia histórica, la conciencia territorial y la conciencia cívica como las finalidades de las asignaturas de Cs Sociales. La primera entendida como la capacidad cognitiva de comprender la realidad e imaginar el futuro. *“contemplar desde una perspectiva histórica las circunstancias del mundo y la experiencia individual o colectiva supone hacer referencias históricas, razonamientos históricos y también estar seguros que resultan pertinentes para entender el hoy y el mañana, para actuar”*. (Titaux Guillon, 2003, p.30). La segunda es la capacidad de reconocer un territorio en cualquier escala (local, regional o global) y sentirse actor protagonista dotado de

memoria y de valores. “*Es el reconocimiento de un territorio donde la identidad pueda enraizar*” (Titaux Guillon, 2003, p.30). La tercera es la capacidad de asumir una responsabilidad en el espacio público (diferenciado del espacio privado) y del devenir colectivo; implica conciencia de los derechos propios y de los del “otro”. “*Se presenta al colectivo y al público civil como un tipo de relación diferente al de la esfera privada. En este sentido tiene una identidad. Esta clase de relación con el colectivo es la que podemos considerar como piedra angular de una enseñanza que explícitamente contribuye a tener conciencia cívica*” (Titaux Guillon, 2003, p.31).

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

La enseñanza de la asignatura historia implica una toma de postura política e ideológica; donde el docente asume un “lugar “en la realidad social que busca abordar. Funes (2013) afirma que “*Pensar en lo educativo es articular lo didáctico con su dimensión política; enseñar es siempre un acto intencional en el terreno ético político*” (Funes, 2013, p.4). Así las finalidades de la enseñanza de la Historia que cada docente asume están relacionadas con su postura frente a la realidad. O aboga por la reproducción de un saber cuyo discurso dominante supone sujetos pasivos, no cuestionadores o asume la asignatura como una herramienta para la construcción de varias alternativas de futuro, con sujetos activos, partícipes, cambiantes, con ideas propias que conciban al tiempo en que viven como lugar de rupturas, continuidades, avances y retrocesos, con distintos ritmos temporales. Se trata de pensar el pasado como herramienta para abordar el presente como problema (donde la temporalidad es factible de ser cuestionada<sup>11</sup>) y proponer alternativas para el futuro. Trabajar para construir conciencias histórica, territorial y cívica les posibilita a los estudiantes pensar en “*clave histórica para la acción política entendida como participación en el ámbito común, abierto y público de la polis, único lugar donde se puede constituir el sujeto colectivo...*” (Funes, 2013, p.12).

---

<sup>11</sup>Son varios los autores analizados en el este Posgrado cursado o que abordan la temporalidad como una categoría de análisis que debe ser repensada. Frente a la concepción lineal de progreso indefinido heredada de la modernidad, se impone el tiempo como contingencia, en términos de Izquierdo Martin (2011); como espacio de experiencia y horizonte de expectativa en términos de Kosellek (2001). Santisteban (2008:14) por su parte, afirma que no debemos confundir cronología con periodización; para el autor, la formación de una conciencia histórica temporal debe basarse en las múltiples idas y venidas entre pasado, presente y futuro.

Para Pagés (2008) las finalidades de la enseñanza de la historia consisten en capacitar a los jóvenes para que:

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

Y la principal competencia histórica es desarrollar una lectura interpretativa de la realidad en clave histórica y ello significa que hemos de orientar nuestras acciones hacia la formación de su pensamiento histórico de los estudiantes.

Otro abordaje teórico<sup>12</sup> es el propuesto por Jara (2008), Santisteban (2008), Delval (2011), Siede (2007), quienes formulan que la enseñanza tiene que conectar con la cotidianidad de los estudiantes. No se trata sólo de exponer las problemáticas para diagnosticar la realidad, sino de crear las condiciones para pensar en una realidad alternativa y proponer nuevas prácticas, es decir, fomentar la construcción de un pensamiento capaz de tomar decisiones, adoptar una opinión fundamentada, asumir una conciencia de derechos y deberes, en otras palabras, educar para formar sujetos históricos activos.

En esta línea, Delval (2011) afirma que los estudiantes construyen sus conocimientos según sus instrumentos intelectuales, sus prácticas y con informaciones que reciben desde diversos canales y enriquece esas primeras representaciones sociales “ *no significa enseñar como círculos concéntricos sino, estudiar fenómenos con los que está en contacto, que tienen incidencia en su vida y por los que se interesa, porque ese conocimiento tiene una utilidad práctica, sirve para explicar fenómenos con los que están relacionados*” (Delval, 2011, p. 41).

Santisteban (2008) afirma que las personas se enfrentan a problemas diarios de naturaleza política, económica y social, referidos a valores y a experiencias entre hombres y mujeres. Las diferentes disciplinas sociales aportan conocimientos para la solución de problemas. Incorporar problemas sociales a la clase implica fomentar el desarrollo de competencias que permitan aprehender la realidad y poder actuar sobre ella.

---

<sup>12</sup> Desarrollado por Mazzón-Maldonado en el trabajo final del Seminario “Educación ciudadana: su enseñanza”. Dictado por el Dr. Miguel Jara, 2013.

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

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

En el momento de la problematización, se abordan situaciones, casos o preguntas con el objetivo de generar un conflicto cognitivo. Además, afirma el autor, es en este momento donde se establece “*qué*” aspectos del caso se abordarán, ya que es cuando se hacen las preguntas que deberían encontrar respuesta en el proceso de enseñanza. Existen una gran variedad de “*tipos*” situaciones factibles de ser abordadas<sup>13</sup>. Pero todas están vinculadas a la acción, el núcleo de la formación ética y política en el plano de la praxis. El punto de partida es una escucha atenta de las expresiones de los estudiantes, una *neutralidad activa* cuestionando respetuosamente todas las expresiones habilitando la participación de todos los actores involucrados en el diálogo. Es necesario que los estudiantes sepan que el docente tiene una posición pero que decide no explicitarla para “*que afronten el desafío de pensar por sí mismos*” (Siede, 2007, p.235).

---

<sup>13</sup> Propone el cuestionamiento de respuestas automáticas y tradiciones heredadas; los conflictos entorno al poder y los dilemas éticos; los conflictos de valores; las controversias entre las diferentes concepciones de poder y los conflictos de intereses.

Afirma Siede que esta etapa será exitosa si el docente y los estudiantes llegan a compartir preguntas o problemas, confrontaron con la información que poseen y buscan nuevas respuestas más abarcadoras y complejas.

En el segundo momento, el de la conceptualización, se incorpora información variada, se presentan categorías explicativas para resolver las preguntas o problemas de la fase anterior. Aquí el docente asume una posición respecto a criterios o principios que deben incluirse para conceptualizar la situación o el problema planteados en la etapa anterior. El docente asume una postura beligerante legítima. Neutralidad activa y beligerancia legítima son premisas de una educación democrática y pluralista.

¿Cómo aprenden Historia los estudiantes de la escuela media? ¿Cuáles son los procesos cognitivos que atraviesan para aprehender el conocimiento histórico? ¿Qué cuestiones epistemológicas, didácticas y psicológicas hay que tener en cuenta para analizar el aprendizaje escolar de la Historia?<sup>14</sup>

Estos son algunos interrogantes que posibilitan generar las condiciones para aprendizajes significativos y críticos.

Hay que recordar en principio que, las prácticas del aprendizaje son únicas, situadas en un tiempo y espacio en particular; cambiantes e imprevisibles; son lugares de construcción de significados.

Beatriz Aisenberg (2010, 2014) fundamenta desde el *constructivismo situado* de inspiración piagetiana (Castorina 2010a, 2010b) las interrelaciones entre enseñanza y aprendizaje de contenidos específicos. Las prácticas sociales del aula son parte elemental de los procesos de aprendizaje y la construcción que realiza cada estudiante depende de su participación en esas prácticas.

Por su parte, Lautier (2006) afirma que, para acercarse al conocimiento histórico, novatos y expertos tienen un punto en común: “*entran en la comprensión de los hombres del pasado por medio de operaciones cognitivas relativamente próximas, movilizando una comprensión narrativa y su conocimiento del mundo vivido*” (Lautier, 2006, pp.1-2).Lo que

---

<sup>14</sup> Estos interrogantes fueron abordados por Mazzón-Maldonado en el trabajo final del Seminario “El aprendizaje escolar de las Ciencias Sociales” dictado por la Dra. Beatriz Aisenberg, 2013.

cambia entre historiadores, docentes y estudiantes son los objetivos que persiguen y las condiciones en que lo hacen. (Investigación- transmisión, aprendizaje y acreditación). Estos objetivos diferentes frente a una misma tarea, tanto de docentes como de estudiantes, se evidencian en las clases de historia.

Reconociendo la familiaridad del razonamiento histórico y del razonamiento social, la autora propone un modelo mixto al que llama *Polifacia cognitiva* del saber escolar a partir del cual plantea que existe una continuidad entre el razonamiento ingenuo (espontáneo, natural, cargado de representaciones sociales) y el razonamiento experto (controlado, racionalizado)<sup>15</sup>.

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

Para Lautier, los recursos que ponen en juego los estudiantes para aprender historia, responden a la *lógica de un pensamiento representativo*. Anclaje, objetivación, procesos de selección de información (ocultación, negación y transformación), procesos de figuración (recursos a analogía<sup>16</sup>, a la metáfora y al trabajo con imágenes<sup>17</sup>); todos estos recursos de interpretación parten desde esquemas anclados en la memoria social.

---

<sup>15</sup> Así, en una primera etapa, los jóvenes aproximan el nuevo contenido a saberes de orígenes diversos (medios de comunicación, debates familiares, redes sociales) para apropiárselos y transformarlos y hacerlos más coherentes con sus propias representaciones sociales (Moscovici). A partir de éstas, este conocimiento que es constantemente reconstruido según las experiencias que viva cada uno, provee a los jóvenes un marco interpretativo, de recepción de un saber científico nuevo. (Jodelet, 1984). La segunda etapa consiste en poner distancia de este saber ingenuo y debe ponerse en acción procesos de historización a partir del Modelo de zona de desarrollo próximo de Vigotsky. En: Cariou (2006): *Un modelo de aprendizaje de la historia afronta la prueba de las diferenciaciones sociales y escolares*. Ponencia en Colloques. JED. Reims.

<sup>16</sup> La autora afirma que para apropiarse de los conceptos generales, los estudiantes deben tensionar entre los saberes que les son familiares con aquellos que son nuevos. Para lograrlo, el razonamiento analógico, en sus dos posibilidades (pasado – presente y pasado – pasado) moviliza elementos de interpretación que no son ni aislados ni individuales, sino esquemas de recepción propios de la memoria colectiva, surgidos del propio “mundo” de los jóvenes (familia; escuela; medios de comunicación).

<sup>17</sup> Posibilitan operaciones de apropiación; de construcción de representaciones significativas, y sus resignificaciones socialmente compartidas.

No son las únicas dimensiones a tener en cuenta para abordar el aprendizaje de la historia escolar. Hay otras modalidades, otros registros del pensamiento. Retomando su hipótesis inicial, según la cual expertos y novatos aprenden de manera similar, Lautier concluye que la diferencia está dada por el grado de dominio de la postura crítica que posee cada uno. Es por eso que destaca la importancia de la clase como el lugar legítimo de elaboración de saberes más formalizados.

Sin embargo, no todos aprenden de la misma manera. No existe una linealidad en el camino que va desde un saber ingenuo, a un saber experto; que existen progresos y retrocesos; anclajes en la memoria social y reanclajes sucesivos: *“el grado de control del razonamiento analógico no se alcanza jamás en forma definitiva. Los alumnos más expertos retornan a analogías” salvajes”, las producen más que los otros y las intercalan con analogías controladas. Los procesos cognitivos involucrados no parecen mostrar que exista un camino lineal desde un pensamiento que sería inicialmente” ingenuo” hacia un pensamiento científico que estaría finalmente depurado del sentido común”* (Lautier, 2006, p. 11)

Ahora bien, ¿Por qué se producen distintos ritmos de aprendizaje? ¿Por qué en una misma situación didáctica, no todos los jóvenes aprenden lo mismo?

La respuesta se encuentra en aquellas investigaciones que ponen de relieve tres factores:

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

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

Las experiencias ligadas al contrato pedagógico: durante las clases se ponen en juego reglas implícitas, hábitos instituidos; rituales a los que los estudiantes se apegan y a través de ellos se autorizan a sí mismos a hacer y reproducir determinadas prácticas escolares. Éstas se caracterizan por valorar más la adhesión, la memorización y no la reflexión crítica y el razonamiento buscando “la buena respuesta” en lugar de profundizar el análisis. *“Así, por someterse a representaciones de lo que normalmente se hace en una clase de historia, los alumnos no se prestan de entrada a procesos reflexivos”* (Lautier, 2006, p.13)

Esto permite comprender diferentes actitudes y situaciones asumidas por los estudiantes: buscar la “mejor respuesta” a veces de la manera más literal en que sea posible; utilizar sólo la fuente con la que más familiarizados están, el texto escolar, y “que siempre lo tiene todo”; practicar hábitos instituidos a lo largo de toda su experiencia educativa, como repetir; copiar; lograr la acreditación a través de la función evaluativa de adherir al saber experto plasmado en los textos.

En relación a lo expuesto, desde la mirada de Aisenberg (2010), la construcción de conceptos es un camino con idas y vueltas, lleno de tensiones, que se da en forma progresiva y compleja, en el que no necesariamente tiene que haber un conflicto cognitivo<sup>18</sup>. Para la autora, *“el progreso supone ir abriendo la gama de situaciones que abarca el concepto”* (Aisenberg, 2010, p.152). El aprendizaje implica entonces cambios graduales que se van aproximando al concepto, a partir de contenidos fácticos que los hacen potentes para promover la conceptualización, que van contrarrestando las representaciones obstáculos, y en los que hay ritmos y avances muy diferentes entre el estudiantado.

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

---

<sup>18</sup> En esta afirmación encontramos un punto de encuentro con el modelo de Lautier, para quien existe una continuidad entre el saber ingenuo y el saber experto,

Entonces, ¿qué trabajo intelectual debemos desarrollar los docentes que promuevan la enseñanza de la historia? ¿Cómo lograr que los jóvenes elaboren reconstrucciones y explicaciones de los hechos y procesos históricos?

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

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

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

-La didáctica trabaja con saberes admitidos como relevantes y necesarios por la comunidad científica y que tienen un orden lógico. El trabajo y el debate de la didáctica consiste en el *proceso de convencimiento* necesario que realiza el profesor para acercar la lógica del estudiante a la lógica de la ciencia.

-Los *constructos didácticos* se caracterizan por *desintetizar* los modelos científicos y fragmentar el conocimiento en capítulos y lecciones. La didáctica separa conceptos de las relaciones en las que están implicados y luego, a lo largo de la escolaridad, reconstruye esas relaciones para acercarse de nuevo al modelo científico. Esta desintetización del modelo científico y su progresiva recomposición, es inherente al proyecto didáctico.

-El tiempo de la didáctica (que admite un proceso racional que se puede desarrollar de manera progresiva y acumulativa) es distinto al tiempo del aprendizaje de los estudiantes (quienes, debido a la fuerza de sus constructos previos, aprenden por reestructuraciones

sucesivas que integran lo sabido y lo nuevo; reinterpretan y modifican sentidos en procesos irregulares). Es la didáctica quien busca dominar esta falta de correspondencia explorando conocimientos previos, organizando currículum en espiral, atendiendo a la diversidad, etc.

-Los saberes didácticos poseen *caducidad*, es decir, que a veces se tornan obsoletos o deben cambiar debido a la evolución de la disciplina y a las exigencias del saber sabio.

Siguiendo a Lautier y Cariou, hay operaciones que pueden promover en los estudiantes un conocimiento más formalizado: la crítica de fuentes, construir periodizaciones, el control del razonamiento analógico para no caer en anacronismos. Desde Aisenberg, partir de la lectura es fundamental para llevar a cabo este proceso, aunque en la práctica escolar no sea usual. Lo que constituye un gran desafío para nuestras clases de historia.

## **Capítulo 7. Repensando América Latina en el aula**

Repensar, además de hacer el ejercicio de volver a pensar y reflexionar sobre algo implica redescubrir sus rasgos, sus matices, sus particularidades. El interés de esta propuesta apunta a eso justamente. Analizar la historia de América Latina sin recurrir a categorías analíticas desarrolladas desde una postura eurocéntrica

Se periodizará el siglo XX Latinoamericano en función de las relaciones que se establecen entre el Estado y el mercado y dentro de éstas, el rol que juega la política en la dialéctica entre inclusión y exclusión y la protesta social<sup>19</sup>. Marcelo Cavarozzi (1996) ofrece un conjunto de categorías factibles de ser utilizadas junto a otras proporcionadas en el seminario de “Problemas de la Historia Argentina y Latinoamericana”. Dictado por la Dra. Beatriz Gentile.

Según este autor, durante el siglo XX en América Latina se desarrolló un capitalismo político tardío que implicó que las sociedades fueran creadas y reorganizadas desde el Estado. En este sentido el Estado es entendido en términos de Oscar Oszlak (1997) como un instrumento de dominación de la clase dominante para obtener beneficios a costa de la explotación sobre la clase dominada.

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

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

América Latina se entiende como a todos los países de la región colonizados por España, Portugal y Francia; jurídicamente independientes desde la ruptura del nexo colonial en el siglo XIX.

---

<sup>19</sup> Para Mirta Lobato y Juan Suriano (2003), desde fines del siglo XIX se van conformando diversas formas de confrontación. En cada momento histórico se vincula a los conflictos en torno al mundo del trabajo, el rol del Estado y ciertas prácticas políticas, sociales y culturales, repertorios de acciones y reclamos, y que luego adoptan otras modalidades a lo largo del siglo XX. Se puede definir entonces a una amplia gama de acciones de diferentes actores sociales que van desde las primeras huelgas y boicots, sabotajes, manifestaciones callejeras, piquetes, etc., que reúnen ciertos simbolismos y ritos (banderas, cánticos, entre otros) que configuran a la protesta social en Argentina pero que también se desarrollan en el resto de América Latina con sus propias singularidades.

### **El capitalismo Oligárquico. (1870 – 1920/1930).**

En esta etapa el Estado ocupó un rol fundacional y fue la herramienta de transformación de las sociedades en su camino hacia la formación de Estados nacionales y en su incorporación al sistema capitalista mundial como economías dependientes. En palabras del autor, estas sociedades fueron creadas y reorganizadas desde el Estado. La política actuó en sentido incluyente (sector burgués dominante) y excluyente (asalariados, sectores medios, pobres urbanos y campesinos)<sup>20</sup>. Aunque prometió una expansión de la ciudadanía, de hecho excluyó a grandes segmentos de la población.

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

Las categorías de “*Revolución pasiva*”; “*Racismo indigenista*” y “*Estrategias liberales de exclusión*” permitirán generar interrogantes sobre la dialéctica inclusión – exclusión.

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

Al pensar el rol de la política en la dialéctica exclusión – inclusión resulta pertinente abordar la categoría de “*Racismo antiindígena*” propuesta por Nelson Manrique (1999) quien sostiene que los Estados oligárquicos construyeron esa imagen como herramienta de dominación social, para legitimar la construcción de un poder político de pocos. La

---

<sup>20</sup>En términos de Metha, una lineal apropiación del discurso liberal universalista aportó a las clases dominantes latinoamericanas los postulados teóricos para encubrir la exclusión (Metha, 1993:94).

construcción de la imagen del indio llevó consigo a muchos significantes. Pero tanto para los sectores excluyentes como para los incluyentes, este sector es visto como naturalmente incapaz, como inferior, como sujeto que necesita una tutela para desarrollarse.

Con el paso del tiempo el “racismo antiindígena” se complementa con el racismo hacia el mestizo que persiste hasta la actualidad. El autor afirma que este racismo opera en la intersubjetividad social, en las actitudes cotidianas, en las no racionalizadas imponiendo prácticas discriminatorias legitimadas por el grupo dominante y con un alto grado de violencia social que lleva a propuestas de cambios objetivos<sup>21</sup>. Pero el desfase temporal entre lo subjetivo y lo objetivo es muy grande.

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

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

Para justificar tal afirmación el autor concluye que detrás de las bases universalistas del liberalismo se esconde un impulso excluyente sostenido por “estrategias” que lo hacen viable y demuestran la ambivalencia entre teoría y realidad. Así, partiendo de la premisa según la cual todos los hombres nacen libres y racionales, se le adscriben a la humanidad un conjunto de facultades que constituyen las bases de la inclusión política y se presume que éstas son suficientes. Metha sostiene que aquí se ocultan las condiciones específicas tanto psicológicas como culturales entretejidas como precondiciones para la realización de esas facultades. Para el autor, la exclusión liberal funciona modulando la distancia entre los intersticios de las facultades humanas y las condiciones para su concreción política. El contenido de estos intersticios es lo que determina quien está incluido y quién no. A estas distancias entre condiciones y posibilidades el autor las llama “estrategias de exclusión”.<sup>22</sup>

---

<sup>21</sup> Nelson Manrique (1999) ejemplifica esta afirmación con el proyecto político de Sendero Luminoso.

<sup>22</sup> Una estrategia podría ser el lugar que los gobiernos oligárquicos le atribuyeron a la educación como instrumento de construcción de ciudadanía. El autor analiza el lugar que el discurso lockeano da a la educación en la formación del individuo y afirma que éste está repleto de distinciones sociales y jerárquicas.

Al realizar un profundo análisis sobre los textos de Locke, Metha afirma que este discurso se sostiene sobre un conjunto de normas culturales basadas en prácticas sociales jerárquicas y excluyentes que determinan inscripciones y señales sociales. *“Se trata de un terreno que el individuo natural, equipado con facultades universales, debe negociar antes que esas facultades asuman la forma necesaria para la inclusión política”* (Metha, 1993-94, p. 134)

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

### **La matriz estado-céntrica (1920/ 30 - 1970 /80)**

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

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

Aun así, el Estado continuó respondiendo a los intereses y problemas de los grupos capitalistas, al mismo tiempo que incorporó demandas económicas y políticas de los sectores medios y trabajadores. Pero las instituciones y reglas democráticas solo tuvieron

una importancia secundaria. En este sentido, el autor concluye” *el capitalismo político latinoamericano en la etapa estado-céntrica fue a la vez inclusivo y no democrático*” (Cavarozzi, 1996, p.1)

Por otro lado, puede resultar más comprensible para que los estudiantes abordar este periodo en dos etapas:

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

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

Teniendo en cuenta que en este trabajo se intenta visualizar el lugar de la política en la dialéctica exclusión – inclusión en este subperíodo, es de gran utilidad analítica la reflexión que realiza este autor sobre la relación entre representación y democracia en el contexto del populismo. Para el autor, esta relación se asienta en la dialéctica representado-representante y en el proceso que se da entre ambos: La representación simbólica. No se trata solo del carisma del líder y su capacidad para producir símbolos de identidad y pertenencia. Laclau afirma que primero debe existir una voluntad popular (que alberga una amplia cadena de demandas y reivindicaciones en torno a un líder que encarna esas imágenes y valores) capaz de recepcionar dichos símbolos, la vacuidad (definido por el autor como un tipo de identidad, no una ubicación estructural). Este marco simbólico que es el que sostiene a un régimen determinado no puede estar vacío. Entre la encarnación total y la vacuidad total

existe una variedad de encarnaciones parciales y éstas son las formas que toman las prácticas hegemónicas, generando particularidades propias de cada experiencia populista.

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

Al analizar las relaciones entre política e intelectualidad, Gilman propone considerar las décadas de 1960- 1970 en América latina como una “*época*” (Gilman, 2003, p.12 ) signada por características singulares que marcan una diferencia con los bloques temporales entre los que se encuentra. Esta es una época atravesada por la noción de cambio radical; los sucesos históricos evidencian cambios rápidos y la política se muestra (en palabras de Terán, citado por la autora) como dadora de sentido a las prácticas, incluida la teórica.

El ascenso de las teorías de izquierda, propuestas como nuevas alternativas progresistas, (alejadas de los postulados ortodoxos del partido comunista soviético) para interpretar los sucesos históricos que se estaban produciendo en las regiones del “tercer mundo” (vistas como el escenario donde se iniciaba la revolución mundial<sup>23</sup>), le otorgó una singular impronta a los años donde se percibió al socialismo como una racionalidad histórica. Alejándose de los criterios de autoridad indiscutidos emanados desde la URSS, los militantes e intelectuales de izquierda del “tercer Mundo” concluyen que solo una revolución violenta puede conducir a un socialismo auténtico (en respuesta a la violencia que venía de los países del “Primer mundo”). Esta centralidad de la violencia como motor de los cambios contó con el consenso de amplios sectores sociales latinoamericanos. La relación entre política, revolución, lucha armada y contraviolencia revolucionaria fueron las bases de la izquierda latinoamericana de esta época.

En este contexto Lobato y Suriano hacen referencia a la radicalización de la protesta social entre 1955-76, por la complejización de los conflictos sociales, los vaivenes económicos,

---

<sup>23</sup> La autora afirma que en estos años se pasó de una postura eurocéntrica a una policéntrica. Las categorías de explotadores vs. explotados; socialismo vs. capitalismo son reemplazadas por otras donde los de color, los perseguidos por su raza, los desempleados hacen posible la idea de una revolución.

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

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

¿Cuándo finaliza esta época? ¿Por qué no se produjo la revolución mundial anunciada? Para Gilman hay dos cuestiones a tener en cuenta. Por un lado, la evidencia histórica muestra, en los años 70' el ascenso de dictaduras militares en América latina que derrocaron a gobiernos apoyados por la izquierda. Retomando la definición del concepto época, Gilman afirma que se produjo una redistribución de los discursos y una transformación de los objetos de los que se podía hablar y de los que no. EL discurso autorizado se impuso por la fuerza y se silenció violentamente aquellos objetos que ya no formaban parte de esa época.

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

### **La desestatización (1970/80 – 1990).**

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

La década 70' está marcada por el ascenso de gobiernos militares en la mayoría de los países de Latinoamérica, caracterizados por la implementación de políticas autoritarias. En este doble proceso de desintegración del ciudadano y desubicación de los políticos, la política como medio para resolver conflictos, pierde sentido, pierde capacidad de contribuir decisivamente en la vida de los individuos. Para ello resultan pertinentes los aportes de Hugo Vezzetti (2009), quien trabaja la categoría de "*Terrorismo de estado*" al abordar la dictadura militar de 1976 – 1983, como una situación diferente a las dictaduras anteriores, donde la criminalización del Estado llevó a la sociedad a un alto grado de desintegración y alienación cuyo más espantoso ejemplo fue la desaparición de personas. Vezzetti propone que esta categoría debe ser abordada desde las representaciones existentes; la experiencia social frente a tanta violencia y el estudio de la construcción de la memoria social<sup>24</sup>. Esto le permitiría llegar a la trama, al marco de las condiciones que sostuvieron la acción

---

<sup>24</sup> Las relaciones entre temporalidad y construcción de memorias fueron analizadas por Mazzon y Maldonado en el Seminario "Procesos históricos Contemporáneos" dictados por la prof. Alcira Trinchero. Véase Reyhart Koselieck, (2001), *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*; Barcelona; Paidós; pp66-104.

dictatorial ya que al hablar sobre la acción de la organización militar, afirma que “*no hubiera sido posible la barbarización de la política y la degradación del estado sin el compromiso, la adhesión y la conformidad de muchos*” (Vezzetti, 2009, p.13)

En cuanto a la protesta social Lobato y Suriano destacan que luego de la implementación de gobiernos neoliberales, estuvo marcada por una política represiva que diezmo a las organizaciones de base y a los trabajadores más combativos. La magnitud de la violación de los derechos humanos en todo Latinoamérica marcó en las sociedades un símbolo de represión brutal por parte de las fuerzas armadas e instauró la palabra “desaparecidos” en Argentina, que motivó desde fines de la década de 1970 y especialmente en los años 80’, la conformación de organizaciones de denuncia de violación de los derechos humanos y la aparición con vida de los jóvenes como el caso las Madres de Plaza de Mayo (Lobato y Suriano, 2003, p.126).

Con la vuelta de las democracias, y más aún en los años 90’ en Argentina y otros países del cono sur, la huelga vuelve a caracterizar la protesta social, pero adoptando nuevas modalidades como los cortes de rutas. Sin embargo, las movilizaciones de trabajadores se vieron debilitadas debido a los límites impuestos a las direcciones gremiales y la precarización de las condiciones de vida y del mundo del trabajo, generalizando una profunda crisis económico-política y de representación (*Ídem*, pp.142-143). En este contexto, la política como medio para resolver conflictos, entra en crisis y da lugar a la configuración de nuevos actores: los desocupados, quienes ingresan al espacio público a través de organizaciones que van por fuera de los canales tradicionales de expresión, como los *movimientos sociales*<sup>25</sup> –cocaleros en Bolivia, piqueteros en Argentina, los “sin tierra” en México y Brasil, entre otros.

---

<sup>25</sup>Este concepto es abordado por las Ciencias Sociales para explicar esta nueva realidad característica de los 90’. Marisa Revilla Blanco (1996) refiere a este fenómeno *como proceso de construcción social de la realidad, por el cual situaciones de exclusión individual respecto de las identidades colectivas y las voluntades políticas que actúan en una sociedad en un momento dado (la pérdida de referentes para la constitución de la identidad individual y colectiva, ya sea por la modificación en las preferencias o por reducción de las expectativas) se resuelven en procesos de (re)constitución de identidades colectivas como proceso de reapropiación del sentido de la acción [...] puede significar una erosión de la legitimidad de los partidos políticos y de los actores que participan en la conformación de las voluntades colectivas, puesto que, como proyecto alternativo de identificación, pone en evidencia la existencia de sectores que no se reconocen en los proyectos políticos.* En: Marisa Revilla Blanco (1996) “El concepto de movimiento social: Acción, identidad y sentido”, *Revista: Última Década* Número 5, Pág. 14

## **Capítulo 8. Los recursos didácticos ¿con qué enseñar?**

*“Sucesos que surgen de nuevo pueden hacer que una historia que antes nos interesaba poco o nada sea importante para nosotros “ (Johann Georg Busch, 1775)*

Los jóvenes del C.P.E.M N° 53, al igual que el resto de los estudiantes de nuestro país, acceden a los medios de comunicación y redes sociales con gran facilidad, en especial a partir de la entrega masiva de netbooks que el plan nacional inició hace varios años a través del programa Conectar Igualdad.

Esto es una de las cuestiones a tener en cuenta a la hora de pensar los materiales didácticos para las clases, a las que se intenta introducir cambios en una temática poco abordada en mi propia escuela

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

Las autoras destacan la importancia del lugar que ocupamos los docentes en las innovaciones, ya que no se puede innovar si no reflexiona sobre la práctica. De la misma manera, la elaboración de materiales debe estar pensada para ser aplicada en contextos concretos. En este caso, el C.P.E.M N ° 53.

La innovación es entendida en el sentido que le otorgan Villa y Zenobi como *“un proceso no lineal con marchas y contramarchas, con apertura a diferentes direccionalidades y sentidos, con cambios que coexisten con permanencias. Por ello es imprescindible hablar de innovaciones en plural”* (Villa y Zenobi, 2007, pp.169-178).

En esta dirección, debemos pensar en materiales de trabajo que expliciten de manera clara qué finalidades perseguimos, qué contenidos y o conceptos queremos trabajar y cuáles son los y las estudiantes a los que están destinados (su contexto, sus representaciones sociales,

sus intereses). Sabemos que los jóvenes de hoy se interesan por las imágenes, los videos, redes sociales, por el espectáculo y la rapidez de la información que circula en los medios y en la web. Por tanto debemos innovar en materiales de este tipo como puerta de entrada a las problemáticas y conceptos que proponemos en pos del desarrollo de competencias sociales en los estudiantes.

Una opción interesante es el trabajo con fuentes históricas. Ivo Mattozzi (2009) aduce a revalorizar los bienes culturales para la enseñanza de la historia. Para este autor, todo objeto es reflejo del pasado, y posibilita la construcción del conocimiento histórico, además de aprender a conocer los procedimientos de producción de información. Los objetos de todo tipo – documentos escritos, obras de arte, imágenes, esculturas, protocolos, etc.- son huellas y fuentes de información que pueden ser tema de investigación histórica (Matozzi, 2009, p. 44). Ello requiere sin embargo, un cambio de pensamiento para afrontar la tarea de poner la historia al servicio del descubrimiento, y de la valorización del patrimonio cultural como parte del presente y de proyecciones futuras.

El autor sostiene que debemos aprender a explotar la potencialidad informativa, interrogando los diversos elementos que creemos pertinentes al tema, siguiendo tal vez la metodología del trabajo arqueológico para la reconstrucción de los hechos; acercarlos así a los estudiantes al objeto de estudio, involucrarlos en el tema. En palabras de Beatriz Aisenberg (2008) *“meterse en la piel de los sujetos y en el mundo del texto”* (Aisenberg, 2008, p.7)

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

## **Capítulo 9 . La propuesta: Repensando el siglo XX latinoamericano**

El objetivo del presente trabajo es generar una propuesta innovadora de enseñanza de historia latinoamericana en la escuela media, que enfatice en su diversidad y en su especificidad. A continuación la propuesta para el 4 año del C.P.E.M N° 53.

### **CPEM N°53**

#### **Propuesta anual**

**Asignatura: Historia Latinoamericana**

**Curso: 4 año A. turno mañana**

#### Fundamentación

La Historia que se enseña en 4 año es Historia Latinoamericana Contemporánea, vinculada al contexto mundial. Se pretende abordar algunas problemáticas del período, desde un enfoque multicausal, con una pluralidad de escenarios y actores.

El espacio latinoamericano será abordado desde configuraciones teóricas, con una temporalidad propia que se sustente en el reconocimiento de la inclusión-exclusión como parte constitutiva de la identidad Latinoamericana.

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

## Propósitos:

Ofrecer un espacio para construir solidariamente:

- categorías de análisis que permitan conocer la historia latinoamericana contemporánea, contemplando la otredad como parte constitutiva de un proyecto transformador de la realidad.

- construir alternativas de futuro desde un pensamiento social, crítico y creativo basadas en la racionalidad y la comunicación para que los estudiantes construyan una mirada lúcida sobre el mundo (Pagés, 2007)

## Objetivos:

- Que los estudiantes aprendan a:
  - leer históricamente diversas fuentes
  - interpretar continuidades, avances y retrocesos en los procesos analizados a través de las categorías conceptuales propuestas.

## Formas de trabajo

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

Las secuencias didácticas comenzarán con la presentación de las problemáticas a tratar con el objetivo de la generar interrogantes.

Las fuentes históricas (sean de carácter académico, periodísticos, audiovisuales e iconográfico) son centrales en esta propuesta y se trabajarán en todos los encuentros.

La intención de generar aprendizajes se generan espacios de diálogo y debate y se indagara en saberes previos y representaciones sociales del alumnado.

Se alternarán propuestas de trabajo individual y cooperativo, con modalidad de informes escritos, utilización de Tics; exposiciones orales para incentivar la curiosidad, las miradas investigativas, críticas y reflexionar, la toma de posición, el debate y la argumentación.

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

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

#### Evaluación y Acreditación

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

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

Lautier y Tutiaux Guillón afirman que las bases de un pensamiento histórico escolar son: *“periodización como dominio progresivo de las temporalidades (uso de mapas geográficos e históricos); una reflexión alrededor de un razonamiento analógico que permita distinguir lo que es comparable de lo que no lo es de un periodo a otro (manejo de categorías analíticas y vocabulario específico); un control razonado de las posibilidades reales de*

*generalización de una situación histórica* (saberes argumentados, saberes expertos) ; *la distinción de diferentes niveles de escritura y lectura de un documento histórico* (Pages, 2009, p.7).

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

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

### **Eje de la Asignatura<sup>26</sup>: “América Latina, una unidad diversa: del capitalismo oligárquico a la Desestatización(1870-1990)”**

#### **Unidad didáctica 1: El Capitalismo Oligárquico en América Latina (1870-1920/30)**

¿Una o muchas Latinoamericanas? Multiplicidad de abordajes y periodización propia (Cavarozzi)

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

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

---

<sup>26</sup>Susana Barco sugiere organizar el programa en torno a un *eje*. Éste surge con la idea de estructurar los contenidos de un programa en torno a un tópico o concepto central, (eje o idea básica) que organiza los distintos temas que abarca cada unidad, vinculándolos entre sí, de modo que puedan advertirse las relaciones entre ellos. Esta forma de organización permite al estudiante captar de un modo general las problemáticas de cada unidad, visualizar e identificar en los procesos históricos las principales características sociales, políticas y económicas, que puede facilitar comparaciones entre las épocas estudiadas y relacionarlas con problemas actuales, más cercanos a los intereses de los estudiantes.

## **Unidad 2: La Matriz Estado Céntrica (1930-70´/80´)**

Cambios geopolíticos: principales transformaciones en el rol del Estado.

- a) Los Populismos (1930-1955) ¿Políticas híbridas? ¿Democracias o Autoritarismo? Del castigo a la recompensa. Nacionalismo económico y bienestar social. Los casos de Brasil y Argentina.
- b) La Época (1955-75) el reparto del mundo: La Guerra Fría en América Latina. Entre la Pluma y el Fusil: política, revolución y lucha armada. Los casos de Cuba, Argentina, Brasil y Uruguay.

## **Unidad didáctica 3: América Latina y La Desestatización (1980-90´...)**

El recetario de Washington: el Neoliberalismo, la Desintegración del Ciudadano y la Desubicación de los Políticos

- a) El Terrorismo de Estado. “El silencio es Salud”: la dictadura contra la política.
- b) Las frágiles democracias “La casa está en orden”: Profundización de las privatizaciones y los conflictos sociales.

***Cronograma:***

***1º trimestre: unidad 1 (marzo a mayo)***

***2º trimestre: unidad 2(junio a agosto)***

***3º trimestre: unidad 3(septiembre a noviembre)***

## SECUENCIA DIDÁCTICA N° 1

Tiempo: 1° trimestre

a). Tema: tiempo y espacio Latinoamericano.

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

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

Metodología y Actividades: se trabajarán las representaciones sociales y saberes previos de los estudiantes en las primeras clases, y se construirá una línea de tiempo a partir de los tres períodos de Cavarozzi. Se dedicarán clases para el armado de un glosario de conceptos que generen dudas o vayan surgiendo de los mismos estudiantes esclarecer, o abordar. Ej: Oligarquía.

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

Propósito: abordar con los/as estudiantes las relaciones entre Estado y Mercado en la dialéctica exclusión-inclusión en el contexto latinoamericano.

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

## SECUENCIA DIDÁCTICA N°2

Tiempo: 2° trimestre

Tema: La Matriz Estado Céntrica (1930-70´/80´)

a) Los Populismos

Propósito: analizar y problematizar el concepto de populismo durante la Matriz Estado Céntrica

Metodología y Actividades: abordar a partir de fuentes históricas (escritas y audiovisuales) algunas características de la relación inclusión-exclusión durante este tipo de gobierno. Se solicitará la

elección de un caso (Argentina o Brasil) para investigar individualmente los aspectos políticos, económicos, sociales e ideológicos, durante los populismos. Posteriormente, se realizará una puesta en común con características de debate sobre la temática.

b) La Época

Propósito: analizar y problematizar el concepto de época durante la Matriz Estado Céntrica

Metodología y Actividades: a partir de la imagen presentada (ver Materiales de trabajo), se indagará en las representaciones de los jóvenes, respecto a los personajes, ideologías y procesos que representan. Luego se conceptualizará con la docente el término época, y en él, la relación política-lucha armada-revolución. Luego, en forma grupal, se repartirán los siguientes casos para investigar: el Cordobazo argentino, el Movimiento de Sacerdotes del Tercer Mundo en Brasil, la Revolución Cubana o los tupumaros uruguayos. Se evaluará a cada grupo con la solicitud de un blog o Facebook que podrán construir con las Tics.

### SECUENCIA DIDÁCTICA N° 3

Tiempo: 3° trimestre

Tema: América Latina y la Desestatización.

Propósitos: analizar y problematizar el concepto de Desestatización desde los aspectos políticos, económicos y sociales.

Metodología y Actividades: a partir de las representaciones sociales de los estudiantes sobre las últimas cuatro décadas, se abordará la línea de tiempo y se presentará el material de Explora, y el Material de Trabajo N°3 con el cual deberán subperiodizar los momentos A y B a través de:

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

## Materiales de trabajo: UNIDAD 1

### 1- Ficha de cátedra “Latinoamérica: ¿Unidad o Diversidad?”

Texto 1: “Me parece que hay ciertas uniones indudables: el idioma, la geografía y, desde luego, la sensación de un pasado común. Si se han derrumbado cosas, se han derrumbado para todos nosotros y son consecuencia que están sufriendo todos los pueblos del mundo en estemomento. Yo siempre me he sentido, relativamente latinoamericano y nunca me he sentido demasiado latinoamericano” (JOSE DONOSO, NOVELISTA Y CUENTISTA CHILENO)

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

Texto 3: “defendemos la posición de pensar, comprender y explicar América Latina como una totalidad. Pero totalidad no es igual a homogeneidad ni a generalización abusiva. Creemos...que América latina es una realidad compuesta de muchas diversidades. Esas diversidades deben ser justamente explicadas a partir de grandes problemas que las engloben, devolviendo la diversidad a la unidad” (ANSALDI, W. Y GIORDANO, V., AMÉRICA LATINA LA CONSTRUCCIÓN DE UN ORDEN. TOMO I).

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

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

Material para los estudiantes. Ficha N°1.1

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

- \* Características de la segunda revolución industrial y la división internacional del trabajo.
- \* Principios ideológicos del liberalismo

Se sugieren los siguientes textos:

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

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

Entendemos por CAPITALISMO OLIGÁRQUICO, al primero de los tres períodos en que Cavarozzi (1996) divide al siglo XX latinoamericano. Aquí, el Estado ocupó un rol fundacional y fue la herramienta de transformación de las sociedades en su camino hacia la formación de Estados nacionales y en su incorporación al sistema capitalista mundial como economías dependientes. Estas sociedades fueron creadas y reorganizadas desde el Estado. La política actuó en sentido incluyente (sector burgués dominante) y excluyente (asalariados, sectores medios, pobres urbanos y campesinos). Se evidencia una situación contradictoria; aunque prometió una expansión de la ciudadanía, de hecho excluyó a grandes segmentos de la población.

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

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

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

Al pensar el rol de la política en la dialéctica exclusión – inclusión trabajaremos con la categoría de “Racismo antiindígena” propuesta por Nelson Manrique (1999) quien sostiene que los Estados oligárquicos construyeron esa imagen como herramienta de dominación social, para legitimar la construcción de un poder político de pocos. La construcción de la imagen del indio llevó consigo a

muchos significantes. Pero tanto para los sectores excluyentes como para los incluyentes, este sector es visto como naturalmente incapaz, como inferior, como sujeto que necesita una tutela para desarrollarse.

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

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

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

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

Una reacción a éstas estrategias de exclusión en América Latina, estuvo dada en la conformación de formas de protestas a fines del siglo XIX. En términos de Mirta Lobato y Juan Suriano (2003) en el caso argentino, las huelgas y la protesta obrera en términos generales (...) fueron percibidas como una amenaza contra el orden social y político por parte de las elites gobernantes. En un primer momento reaccionó con la represión policial (...). Sin abandonar estas políticas, lentamente

comenzaron a articular respuestas que buscaban integrar a los trabajadores los mecanismos institucionales, entre los que debería agregarse la sanción del sufragio obligatorio y secreto masculino en 1912.

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

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

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

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

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

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

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

## Materiales de trabajo. UNIDAD 2

### Parte a)

- Discurso de Juan Domingo Perón a los trabajadores: <https://www.youtube.com/watch?v=P9luD66G-8I>
- Discurso de Getúlio Vargas, 1940:

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

### Parte

b)



“A mis hijos,

Queridos Hildita, Aleidita, Camilo, Celia y Ernesto:

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

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

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

Crezcan como buenos revolucionarios. Estudien mucho para poder dominar la técnica que permite dominar la naturaleza. Acuérdense que la Revolución es importante y que cada uno de nosotros, solo vale nada. Sobre todo, sean siempre capaces de sentir en lo más hondo cualquier injusticia cometida contra cualquiera en cualquier parte del mundo. Es la cualidad más linda de un revolucionario.

Hasta siempre hijitos, espero verlos todavía. Un beso grandote y un gran abrazo”

Carta de Ernesto Guevara, 1967

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

- Revolución Rusa. Principios ideológicos.
- Origen e impacto de la 1° y 2° Guerra Mundial.
- Crisis Económica Mundial de 1929. Cambios en el mundo capitalista
- Crisis de las democracias liberales.
- El mundo bipolar.
- Crisis del petróleo. '70.

Se sugieren los siguientes textos:

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

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

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

#### Primer recorte temporal (1940-55)

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

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

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

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

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

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

## 2º recorte temporal (1955-75)

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

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

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

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

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

solo peronista, sino también de índole comunista, socialista, cardenista, varguista, entre otras- en estos años combinó sabotajes, comités clandestinos y atentados (2003: 91-92).

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

¿Cuándo finaliza esta *época*? ¿Por qué no se produjo la revolución mundial anunciada? Por un lado, la evidencia histórica muestra, en los años '70 el ascenso de dictaduras militares en América latina que derrocaron a gobiernos apoyados por la izquierda. Retomando su definición del concepto *época*, Gilman afirma que se produjo una redistribución de los discursos y una transformación de los objetos de los que se podía hablar y de los que no. El discurso autorizado se impuso por la fuerza y se silenció violentamente aquellos objetos que ya no formaban parte de esa *época*.

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

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

**Bibliografía:** CAVAROZZI, Marcelo (1996). *El Capitalismo político tardío y su crisis en América Latina*, Homo Sapiens. Ediciones. Rosario; GILMAN, Claudia. (2012) *Entre la pluma y el fusil. Debates y dilemas del escritor revolucionario en América Latina*. Buenos Aires, siglo XXI, (2003). Cap. I; LACLAU, Ernesto. (2011) *La razón populista*. Buenos Aires, FCE, (2005). Cap. 1 y 6.; LOBATO, Mirta y SURIANO Juan (2003), *La protesta social en la Argentina*, FCE, Buenos Aires.

### Material de trabajo. UNIDAD 3

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

(Tics: Escritorio. Alumno. Actividades. Historia. “La democracia en A. Latina.” W. Ansaldi.*Explora*)

Material para los estudiantes. Ficha N°3

Para abordar esta última unidad, se sugiere buscar información en biblioteca sobre los siguientes temas:

- Globalización
- Neoliberalismo
- Intervención de EE.UU en Irak y Guerras del Golfo.

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

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

En el caso argentino son pertinentes los aportes de Hugo Vezzetti (2009), quien trabaja la categoría de “Terrorismo de estado” al abordar la dictadura militar de 1976 – 1983, como una situación

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

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

La protesta social es otra cuestión a tener en cuenta, luego de la implementación de gobiernos neoliberales. Ésta estuvo marcada por una política represiva que diezmo a las organizaciones de base y a los trabajadores más combativos. La magnitud de la violación de los derechos humanos en todo Latinoamérica marcó en las sociedades un símbolo de represión brutal por parte de las fuerzas armadas e instauró la palabra “desaparecidos” en Argentina, que motivó desde fines de la década de 1970 y especialmente en los años 80’, la conformación de organizaciones de denuncia de violación de los derechos humanos y la aparición con vida de los jóvenes como el caso las Madres de Plaza de Mayo.

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

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

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

.....

Por otro lado, Perry Anderson (2004) plantea los cambios en las formas ideológicas de dominación del Neoliberalismo en los últimos tiempos. Destaca el posicionamiento que adquiere dicho fenómeno luego del fin de la Guerra Fría como único modelo deseable. La nueva hegemonía mundial está basada en dos transformaciones fundamentales:

La autoafirmación del capitalismo como “único” sistema y modo de organizar la vida moderna;

La abierta anulación de la soberanía nacional (lo que algunos autores llaman la crisis del estado nacional) como clave para entender las relaciones internacionales entre los estados en nombre de los derechos humanos.

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

Sin embargo, Anderson sostiene que existen tres grandes focos de resistencia a la hegemonía norteamericana. En primer lugar, el centro de gravedad del movimiento pacifista internacional se ha manifestado en terreno europeo, en contra de las guerras que ha emprendido la nueva hegemonía mundial, pero constituye una resistencia débil políticamente, ya que no hay una oposición al poder estadounidense sino más bien “una aversión de etiqueta” contra su mandatario actual sin dejar de mencionar la cercanía cultural entre los europeos y el modelo hegemónico, a la subordinación a los productos de Hollywood como refiere el autor.

En segundo lugar, en Medio Oriente el escenario es mucho más complejo ya que la resistencia en armas ha presentado el apoyo masivo de la opinión pública árabe. El contraste cultural con la hegemonía occidental, radica especialmente en que se sostiene en una religión milenaria que es el Islam, que lo hace mucho más impermeable a la penetración de la cultura norteamericana. Asimismo, la zona se ha caracterizado por gobiernos tiránicos y corruptos, sin propuestas alternativas a lo que EEUU quiere imponer.

El tercer foco de resistencia se sitúa en América Latina, con factores más fuertes y prometedores que el resto. Aquí se conjuga lo cultural con lo social y nacional y una historia continua de procesos revolucionarios y de luchas políticas en el siglo XX a partir de la Revolución Mexicana. El Sandinismo en Nicaragua, la revuelta aprista en Perú, la insurrección en El Salvador, el gobierno de Allende en Chile, son algunos ejemplos de las resistencias latinoamericanas, que fueron aplastadas por gobiernos dictatoriales. Tampoco se puede dejar de mencionar los movimientos sociales más radicalizados como los zapatistas en México, el MST en Brasil, los cocaleros en Bolivia y los piqueteros en Argentina en el contexto de gobiernos neoliberales. (Aunque, el autor destaca limitaciones a la resistencia en esta región: la falta de alianzas entre movimientos sociales que sustenten gobiernos inclusivos en lo político, lo económico, lo social y lo militar, con una negativa a aceptar los dictámenes del FMI y el Banco Mundial.)

#### Bibliografía.

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

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

Cavarozzi, Marcelo (1996), El capitalismo político tardío y su crisis en América Latina, Homo Sapiens. Ediciones. Rosario.; Marisa Revilla Blanco (1996) "El concepto de movimiento social: Acción, identidad y sentido", Revista: Última Década Número 5, Pág. 14;

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

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

## **Capítulo 10. A modo de cierre**

Volver a estudiar periodos históricos para construir una propuesta alternativa ha sido un gran desafío que parecía al principio casi inalcanzable por la vorágine propia de la vida cotidiana, personal y profesional.

Sin embargo, volver a tomar los apuntes, revisar lo ya hecho y comenzar a reflexionar en ello ha sido un camino arduo pero también de redescubrimientos: en primer lugar, que a pesar de que ya tenemos esquemas conceptuales y teóricos aprendidos, de los cuales nos resulta difícil correrlos para pensar otros, obliga a buscar y a rastrear recursos y materiales, pero también -y esto es lo significativo para mí-, a repensar mis propios marcos de referencia y de acción. Por otro lado, y en segundo lugar, repensar una propuesta sobre Latinoamérica, y superar las restricciones que a veces nos ponemos y reflexionar desde esta región destacando sus culturas, sus identidades, sus formas de expresión y manifestación, es también repensar el mundo desde su periferia, desde donde vivimos.

Apostar por construir futuros posibles, con jóvenes que intervengan en la esfera política y luchen por lo que creen correcto no es un mero objetivo o finalidad que se desprende de esta propuesta. Es también un deseo de cambio bajo la certeza que la reflexión de nuestras propias prácticas puede ayudar a generar otra forma de conectarnos con nuestros estudiantes, otras formas de enseñar más inclusivas y más democráticas.

## **Bibliografía:**

AISEMBERG, Beatriz (2011): "Aprendizaje de hechos, conceptos y explicaciones. Una aproximación a investigaciones en Didáctica de la Historia". Reseñas de enseñanza de la historia Nº 9. A.P.E.H.U.N. pp. 147-165

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

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

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

ANSALDI Waldo y GIORDANO, Verónica. (2012) América Latina. La construcción de un orden. Tomo I De la colonia a la disolución de la dominación oligárquica, Ed. Ariel, Buenos Aires.

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

BARCO, Susana, (s/f), "Acerca de los programas de las asignaturas". Ficha de cátedra.

BARTON, Keith C. (2010): Investigaciones sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia y la alfabetización histórica. En Enseñanza de las Ciencias Sociales, Nº, 97-113.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CLEMENTE, Daniela y OCHOA Miguel (1998), Entrevista a Roger Chartier, "La práctica historiográfica entre herencias y mestizajes", En: Estudios Sociales, Revista Universitaria Semestral, Año VIII, N°15, Sta.Fe, 2º semestre, pp.201-210.

- CONNELL, R, W (1993), Escuelas y justicia social, Madrid, Morata.
- CUESTA FERNANDEZ, Raimundo. (1997) Socio génesis de una disciplina escolar. La Historia. Ediciones pomares. Corredor. Barcelona.
- DELVAL, Juan (2011).Ciudadanía y escuela. El aprendizaje de la participación. En De alba Fernández, N; García Pérez F; Santisteban Fernández A. Educar para la participación ciudadana en las Ciencias Sociales. AUPDCS, Sevilla, Vol. II. Pág. 233 a 240
- DEVALLE, Susana; “Violencia: estigma de nuestro siglo”; En: DEVALLE, Susana; (Comp); (2000); Poder y cultura de la violencia; México, D.F.; El Colegio de México; pp.15-31.
- EDELSTEIN, Gloria (2011) Formar y formarse en enseñanza Buenos Aires Paidós.
- FUNES, Graciela (2011) “La enseñanza de la historia y los problemas sociopolíticos: de la historia reciente al futuro” en PAGÉS, J; SANTISTEBAN, A. Les questions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials. Documents 97 Universidad Autónoma de Barcelona
- FUNES, Graciela. (2013). “Historias enseñadas recientes. Utopías y prácticas”, Neuquén, Educo.
- FREIRE, Paulo (2003) El grito manso, 1º Ed - Bs .As, Siglo XXI Editores, Argentina
- GILMAN, Claudia. Entre la pluma y el fusil. Debates y dilemas del escritor revolucionario en América Latina. Buenos Aires, siglo XXI, 2012 (2003). Cap. I
- GIMENO SACRISTÁN, José (2003), “Volver a la educación desde la ciudadanía”, En MARTÍNEZ BONAFÉ, J. Ciudadanía poder y educación, Ed. Grao, Barcelona.
- HALPERIN DONGHI, Tulio (2007). Historia Contemporánea de América Latina. Madrid, Alianza, Edición Ampliada (1969) Cap. 4 y 5
- HOBBSBAWM, Erick (1994). Historia del siglo XX. Ed. Crítica
- IPOLA Emilio (2001), “Presentación de Robert Castel”, En CASTEL, R, TOURAINE, Alan; BUNGE Mario., IANNI, Oscar, y GIDDENS Antoni, Desigualdad y Globalización: Cinco conferencias, Bs. As. Facultad de Ciencias Sociales (UBA), Manantial.
- IZQUIERDO, Jesús (2011) “Tiempo en fuga. Didáctica del extrañamiento en la enseñanza de la historia” Reseñas de la Enseñanza de la historia, APEHUN. Nº 9. Córdoba. Alejandría.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

NERCESIAN, Inés y ROSTICA, Julieta (2014), *Todo lo que necesitas saber sobre América Latina*, Ed. Paidós, Buenos Aires.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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