
Los sesenta/setenta: La revolución en el sur

Una propuesta de enseñanza para la escuela secundaria desde la perspectiva de la historia global.





Universidad Nacional del Comahue.
Facultad de Ciencias de la Educación

Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales.
Trabajo integrador final

Los sesenta/setenta: La revolución en el sur.

Una propuesta de enseñanza para la escuela secundaria desde la perspectiva de la historia global.



Prof. Luca Martín Gallo

Directora: María Esther Muñoz

Diseño de tapa: Carla Soubeste

Ilustración de tapa extraída de archivo thetricontinental.org

Índice.

Agradecimientos.	6
Apertura.	7
Capítulo I. Puntos de partida: Las finalidades de enseñanza y el contexto de la práctica.	9
I.1 ¿Cuál es el sentido de la enseñanza de la historia?	10
I.2 Consideraciones sobre los contextos	11
I.3 Amuyén	16
I.4 Las y los estudiantes	17
I.5 ¿Qué enseñar?	18
Capítulo II Fundamentos teóricos y metodológicos para la definición de la propuesta de enseñanza .	20
II.1 ¿Por qué enseñar desde una perspectiva no-eurocéntrica? Eurocentrismo y “ausencias”	21
II.2 Acerca del enfoque global	24
II.3 Historia, política y ciudadanía	26
II.4 La época	28
II.5 Enseñanza a través de conceptos	30
Capítulo III Desarrollo de la propuesta de enseñanza: La Revolución en el sur.	32
III.1 Primer Encuentro: Las coordenadas temporales y espaciales	34
III.2 Segundo encuentro: El contexto y los actores sociales	43
III.3 Tercer encuentro: Revolución y Violencia desde América Latina	48

III.4 Cuarto encuentro: La revolución en el sur global	52
III.5 Quinto encuentro Vía Armada o Vía Democrática: Diálogo de América	58
III.6 Sexto encuentro: Síntesis	61
III.6 Reflexiones Finales	63
IV. Referencias Bibliográficas	64

A mi familia: Mónica, Luis, Gus, Natalia, Wanda, Rocio y Fede por estar siempre.

A Carla, mi compañera, por compartir su vida conmigo.

A Juan, amigo, compañero y maestro indispensable.

A mis compañeras y compañeros de viaje y estudio en la carrera Romi, Pablo, Marina,
Caro, Virginia y Fabi.

A mis amigos docentes , Fran, Flor, Sofi, Nico, Fefo, porque la escuela es más escuela
cuando se hace junto a ellos.

A Maria Esther por sus lecturas, comentarios y sugerencias, y por hacer del rol de
directora un compromiso.

A les estudiantes con quiénes compartí la hermosa posibilidad que es el aula.

A la educación pública y a todos y todas quienes lucharon por conquistarla y luchan por
defenderla .

Apertura

El siguiente trabajo se presenta como finalización de la carrera de posgrado **Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales**¹ dictada por la Facultad de Ciencias de la Educación (FACE) de la Universidad Nacional de Comahue (UNCO).

El mismo reúne algunos de los temas, conceptos y problemas de los seminarios cursados en la Especialización y comprende una propuesta de enseñanza de la historia para la escuela media.

Transitar la Especialización significó una considerable contribución a mi formación profesional y disciplinar. En su desarrollo, cada seminario permitió el encuentro con colegas de otras disciplinas y territorios y ofreció la oportunidad de intercambiar experiencias, identificar problemáticas comunes y particulares, y diseñar alternativas de enseñanza. También constituyó un espacio para la renovación teórica y para el debate de viejos y nuevos problemas en la enseñanza.

En este sentido, la propuesta retoma intercambios y aportes teóricos del posgrado y asume el desafío de convertir la reflexión en un eje fundamental para la construcción del proyecto de enseñanza. Como lo expresa Pagés (2012), “enseñar supone la realización de un acto reflexivo que exige pensar en y sobre la acción, es un acto interactivo y de comunicación que se inscribe en una relaciones humanas de ayuda y de mediación, es un acto complejo que incluye distintas tareas que exigen un amplio abanico de competencias, y es un acto ético impregnado de autonomía y que reviste un carácter de servicio a la comunidad” (p. 6).

Considero que enseñar supone un acto político. No es posible una educación que no sea política en tanto toda decisión pedagógica implica ponderaciones y omisiones que tienden a favorecer la reproducción del orden social ó a promover el aprendizaje de capacidades críticas y transformadoras (Santisteban, 2011). “Neutralidad y política se repelen mutuamente, y cualquier intento de reunir las es una quimera o una estafa” (Siede, 2007, p.1). En todo caso, de lo que se trata es de poder intervenir en el debate encarando una reproducción social consciente².

Históricamente, la enseñanza de las ciencias sociales, incorporó entre sus propósitos la formación de ciudadanos, pero como sostiene Siede (2007), no siempre queda claro qué significa esta tarea.

A lo largo de este escrito sostengo que la enseñanza debe estar orientada a la formación de estudiantes capaces de participar conscientemente en la discusión pública. Para ello es menester que favorezca a la comprensión de la realidad social; contribuya a la formación de un pensamiento crítico y creativo; y promueva la intervención social y la transformación de la realidad, en una dirección que fortalezca la vida democrática. (Santisteban, 2011)

En el primer capítulo abordo el origen de la propuesta, tomando en cuenta los contextos de la práctica, los sujetos a quienes se dirige la propuesta, las finalidades de la enseñanza y el problema a trabajar.

1 Especialización con mención en la disciplina historia

2 Concepto utilizado por Amy Guttmann para describir la educación política. (En Siede 2007).

En el segundo capítulo desarrollo sobre los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan la propuesta de enseñanza. Así mismo explicito y fundamento el problema a trabajar y las decisiones sobre el recorte temporal y espacial.

El tercer capítulo corresponde al desarrollo de una propuesta de enseñanza pensada para el espacio curricular de historia de tercer año en el colegio secundario Amuyén de la ciudad de San Carlos de Bariloche. Este apartado incluye la secuencia de contenidos, los tiempos, los materiales, y las consignas para su trabajo.

El recorte y el problema que se presentan suponen el abordaje de un proceso histórico de la historia reciente de América Latina: la revolución en las décadas del sesenta y del setenta desde una perspectiva global. En efecto, se propone un análisis que consiste en visibilizar otros espacios geográficos y sus interrelaciones.

Si reconocemos que la intencionalidad educativa implica un compromiso con los y las jóvenes y con el mundo, la propuesta de enseñanza se constituye como un punto de encuentro intergeneracional para construir una y otra vez ese mundo. Porque, en definitiva, “en ese puente abierto entre generaciones la educación escolar es un ámbito propicio para pensar qué aspectos de la sociedad merecen ser conservados y cuáles ameritan transformaciones” (Siede, 2007, p.28).

Capítulo I.

Puntos de partida: Las finalidades de enseñanza y el contexto de la práctica.

“El mundo que queremos es uno donde quepan muchos mundos. La Patria que construimos es una donde quepan todos los pueblos y sus lenguas, que todos los pasos la caminen, que todos la ríen, que la amanezcan todos”

(Manifiesto EZLN: 01/01/1996)

Proponerse enseñar la historia reciente de América Latina plantea un gran desafío pues significa pensar en problemas y saberes emergentes³ y alternativos a los que son dominantes en los diseños curriculares y programas del nivel medio.

La historia escolar desde sus orígenes ha privilegiado el estudio de las altas estructuras del poder político en el marco contenedor de los Estados nacionales. Además, esto se ha hecho desde una mirada chauvinista y con una función instrumental dirigida a la construcción de una ciudadanía nacional.

Acerca de esta cuestión, Isabelino Siede afirma que en la educación escolar la formación para la ciudadanía cobró un carácter “predominantemente moral, con la intención homogeneizadora que, en toda moral, significa evitar las pluralidades políticas” (Siede, 2007, p.16)

En suma, en las aulas de la escuela media fue preponderante una historia política de los “grandes hombres” y distante de nuestro tiempo presente, una “historia de museo que representa el tiempo histórico como acumulación de datos y fechas” (Serrá y Santisteban, 2018, p.45).

No obstante, en los últimos años la historia escolar ha comenzado a incorporar la discusión de temáticas ligadas estrechamente a nuestra experiencia vital, conflictos candentes según López Facal, (2011), cuestiones socialmente vivas⁴ instaladas en el debate público.

En Argentina, luego de la crisis del 2001, irrumpieron con mucha fuerza en las aulas las temáticas vinculadas a la intensa politización y el protagonismo de las juventudes en las décadas del sesenta y setenta; las dictaduras militares y *el terrorismo de estado* en Argentina; el retorno a la democracia; y los problemas socio-económicos de la década del noventa (G. Funes y Muñoz, 2018). En relación a este dinamismo en las prácticas, en la región norpatagónica comenzaron a realizarse desde el campo de la didáctica, investigaciones sobre la enseñanza de estos nuevos contenidos. (G. Funes 2013; Muñoz y Ertola, 2008; G. Funes y Muñoz 2018).

Con respecto al recorte espacial, en los diseños curriculares, en los programas de historia

3 Maria Paula González, observa una mixtura de prácticas y de saberes enseñados, mixtura en la que conviven elementos dominantes, emergentes, residuales y perennes.

4 Son contenidos escolares que en su análisis interpelan las prácticas de los sujetos; son cuestiones con una relevante presencia mediática; además entrañan un debate en el espacio público y resultan controversiales en los saberes de referencia (JG. Funes, 2011)

y en las propuestas de las líneas editoriales de mayor difusión, es posible relevar un enfoque centrado en Occidente (Europa y sus satélites) en el que los procesos de la Historia Argentina son efectos de los fenómenos europeos. Esta perspectiva entraña una concepción de la historia europea como Historia Universal⁵. La mirada focalizada en Europa es la contraparte del desinterés epistemológico hacia América Latina.

Aún mayor es el desdén hacia los “otros” continentes. El estudio de los procesos de África y Asia destaca por su ausencia no sólo en el nivel medio sino también en el universitario, donde su presencia es en extremo reducida.

Superar una historia nacionalista y eurocéntrica supone pensar nuevas espacialidades que requiere rebalsar el contenedor del Estado nación y reconocer los procesos de resistencia en lo que se forjaron vínculos e intercambios por fuera de Europa. Esto no implica negar el legado occidental y la influencia que ejerce sobre nuestros pueblos, ni mucho menos desconocer la existencia de las estructuras estatales sino que se trata más bien de ampliar los horizontes de estudio para complejizar el análisis histórico porque como sostiene Febvre (1974) “comprender es complicar. Es enriquecer en profundidad. Es ensanchar por todos lados” (p.117).

En este sentido, soy consciente que todo recorte y toda selección implica un acto político puesto que la docencia siempre se ejerce con intencionalidad y direccionalidad. Direccionalidad que, a su vez, está determinada por las finalidades de la enseñanza.

El tema de las finalidades y la dimensión política de la educación es un tópico tempranamente trabajado por Joan Pagés (1994), el autor considera que la selección de los contenidos no es neutral ni casual, sino que responde a una manera de mirar el mundo y de interpretar los problemas sociales, es decir, que revela una determinada intencionalidad, intereses o ideología.

En resumen, no es posible una educación que no sea política en tanto toda decisión pedagógica expresa un sentido y una intención de la intervención educativa.

1.1 ¿Cuál es el sentido de la enseñanza de la historia?

Esta propuesta asume un posicionamiento político-pedagógico cimentado en una educación democrática desde una perspectiva no eurocéntrica que procura desarrollar en los y las estudiantes herramientas para la intervención y la transformación social con la certeza de que es posible construir un mundo mejor. Un mundo que contemple, respete y valore la diversidad. Un mundo donde quepan muchos mundos.⁶

Como lo hace notar Pagés (1994) la enseñanza debe procurar la formación de personas críticas y creativas capaces de tomar decisiones y de participar racional y constructivamente en la formación de su futuro personal y social. Coincido con Pagés en colocar al futuro como finalidad de la enseñanza de la historia y agregó que para la construcción de un mundo mejor, más justo, inclusivo y democrático es preciso comprender las razones que en el pasado y en el presente han contribuido a las configuraciones sociales actuales (Cerdá, G. Funes y Jara, 2018, 23).

⁵ Esta narración teleológica, coloca a Europa como la culminación de la trayectoria civilizatoria de la humanidad y se configura así como el futuro de las demás territorios. La proclamación de su universalidad manifiesta el eurocentrismo que la historia porta como marca de origen.

⁶ Manifestación icónica del vocero del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), Sub-comandante Marcos. 1/1/96 Cuarta declaración de la Selva Lacandona.

En este sentido, una formación ético política en clave emancipatoria incluye como herramientas centrales a enseñar la crítica, el cuestionamiento, y la construcción argumentativa (Siede, 2007).

Desde esta perspectiva el docente no puede acatar un rol pasivo de gestor técnico, sobre esto y en contraposición, Edelstein (1996) advierte que el docente debe renunciar al papel de “actor que se mueve en escenarios prefigurados para devenir en sujeto que, reconociendo su propio hacer, recorre la problemática de la fundamentación y realiza una construcción metodológica” (p. 84).

En términos didácticos mi propuesta se concibe como una construcción metodológica, entendiendo a ésta como una conformación compleja que debe articular la estructura conceptual de la disciplina con la estructura cognitiva del sujeto que aprende. Esa articulación entre un objeto (de estudio) particular y un sujeto (que aprende) particular, mediada por situaciones y contextos también particulares, se expresa en forma de construcción *situada* y *singular* (Edelstein, 1996).

En definitiva, la construcción metodológica, al darse en el marco de escenarios particulares, siempre es *casuística*, ya que se construye en relación con un contexto (Edelstein, 1996). Además la construcción metodológica se concibe como un acto particular y creativo y por lo tanto, en él se reconocen, la singularidad de los sujetos que aprenden y el contexto en el que se trabaja.

De modo que, para comenzar a componer esta propuesta, resulta necesario partir de un análisis de las particularidades.

I.2 Consideraciones sobre los contextos.

El contexto es el conjunto de circunstancias que son constituyentes de un espacio y un tiempo dado. Estas circunstancias ejercen influencia en la enseñanza y se expresan en diferentes dimensiones (cultural, social, institucional, áulica).

En el análisis de las políticas educativas los trabajos de Ball (1994, 2014) y Mainardes (2006) develan la influencia que ejercen los distintos contextos⁷ sobre la educación.

En cuanto al contexto global, resulta pertinente la caracterización que Ball realiza (2014) del escenario internacional en las últimas décadas. En él, observa un fenómeno de progresiva mercantilización y privatización de la educación. En este sentido, la tercerización de los servicios educativos, las alianzas público - privadas y la venta de políticas educativas “enlatadas” son distintas facetas que asume este fenómeno.

Este proceso de mercantilización de la educación tiene entre sus principales interesados y promotores a los fondos de inversión y a los organismos multilaterales como el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Mundial (BM). No obstante, no se trata de un asunto exclusivo del sector privado sino que se encuentra “íntimamente relacionado con los procesos concomitantes de reforma del sector público y con las transformaciones en la forma, la escala y la modalidad de los Estados nacionales” (Ball, 2014, p.18).

⁷ El autor identifica cinco contextos en el ciclo de las políticas educativas: contexto de influencia, contexto de producción del texto, contexto de práctica, contexto de los efectos/resultados, contexto de estrategia política (Ball, 2014).

En el caso de Argentina, estas influencias del contexto global pueden rastrearse en las políticas educativas de los últimos años: la Ley Federal de 1.994 y la Ley Nacional de 2006 (en adelante LEN). En cuanto a esta última, como advierte Silvia Barco (2008), expresa tanto transformaciones como continuidades.

En efecto, la LEN manifiesta un avance con respecto a la Ley Federal de Educación en lo que respecta a la promoción de la igualdad educativa. Destacan entre los fines y objetivos la incorporación de la igualdad y la inclusión educativa⁸ y entre sus medidas más relevantes la extensión de la obligatoriedad de la educación hasta el nivel secundario inclusive⁹. Sin embargo, también se identifican continuidades en materia de política educativa con respecto a la ley anterior. Esto es evidente en la concepción del derecho a la educación y al rol del Estado (Barco, 2008).

El artículo II de la LEN expresa: “La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado” (Ley de Educación Nacional 26.206, 2006).

En cuanto a la doble idea de derecho (derecho personal y derecho social) que declara la ley, Silvia Barco sostiene que “se trata de concepciones antagónicas, y (que) en primer lugar se enuncia el derecho a la educación como derecho a la persona” (Barco, 2008, p.10). En primer lugar, es oportuno advertir que esta concepción del derecho es tributaria del conservadurismo y de la tradición católica que postula a la familia como agente natural y primario en la educación¹⁰. Una segunda observación es que en este esquema el rol del Estado se restringe a una función de agente normativo para la acción de los actores privados, asumiendo de hecho una función subsidiaria¹¹. Dicho de otro modo “la concepción de la educación como derecho personal obliga a normar la función subsidiaria del Estado en materia educativa, promoviendo medidas financieras, pedagógicas y administrativas para mantener e incentivar el crecimiento de la iniciativa privada en el sector educación” (Silvia Barco, 2008, p.15).

Las ambigüedades y contradicciones analizadas, revelan la fuerza del contexto global y las negociaciones entre los sectores en pugna que representan intereses diversos y contradictorios y concepciones antagónicas sobre el rol del Estado (principalistas, subsidiaristas). Estas posiciones tradicionales y conservadoras son las que logran imponer su letra en un texto que finalmente transmite conceptos equívocos cuando no incompatibles.

Además, este ejemplo pone en evidencia la idea de currículum como *síntesis de elementos culturales* y la coexistencia en él de posicionamientos diversos y en ocasiones contrarios¹². En palabras de Alicia de Alba, se trata de una “síntesis a la que se arriba a

8 El artículo 11 enuncia “Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad” (Ley 26.206; 2006).

9 Artículo 29 (Ley 26.206; 2.006).

10 Artículo 6 (Ley 26.206; 2.006).

11 La normativa mantiene la designación de “servicios educativos” presente la Ley Federal y en el anteproyecto de dicha Ley. Esta denominación, dadas sus consecuencias administrativas en la organización dirección y sostenimiento de la educación, fortalece los derechos del sector privado mientras que disminuye las atribuciones del Estado.

12 Teniendo en cuenta que estamos hablando en definitiva, de la conformación de propuestas político-educativas resulta oportuno retomar la definición de Alicia de Alba sobre el currículum en tanto “síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses

través de diversos mecanismos de negociación e imposición social” (Alba, 1998, p. 63).

En este contexto nacional e internacional y en el marco normativo provincial de la Ley Orgánica de Educación (nº 4.189/12) se diseña e implementa la reforma curricular para la educación secundaria de la Provincia de Río Negro.

El proyecto de construcción del Diseño Curricular para la Escuela Secundaria de Río Negro (en adelante ESRN) inició su desarrollo desde el año 2015. No obstante, su origen puede rastrearse al año 2006 inscribiéndose en la reforma nacional de la LEN. La implementación efectiva de la ESRN comenzó en el año 2017 y constituye actualmente (2021) el marco curricular para la educación secundaria de la provincia de Río Negro.

La ESRN dispone una batería de documentos curriculares¹³ en los que se exhiben los propósitos, objetivos, estructura y organización¹⁴ de una escuela secundaria que postula entre sus intereses una renovación educativa que recupere las mejores experiencias y saberes consolidados a lo largo de la historia educativa provincial.

Algunos de los desafíos que enfrenta actualmente la escuela y que se propone superar son la multiplicidad de formatos de escuelas secundarias que conviven en la provincia, la designación de docentes “bajo procedimientos administrativos que atentan con las condiciones laborales (grilla), con una organización horaria que muchas veces no permite la interacción entre campos de conocimientos, formatos tradicionales de enseñanza, evaluación normativa acerca de los resultados que a su vez son promediabiles, espacios de trabajo que no siempre logran producción de saberes institucionales y pedagógicos-didácticos” (Diseño Curricular [DC], 2017, p.13) .

El Diseño Curricular de la ESRN introduce modificaciones sustantivas con respecto a las currículas preexistentes en la provincia¹⁵:

- Estructuración del plan de estudios en un Ciclo Básico común para todas las unidades educativas de dos (2) años y un Ciclo Orientado de tres (3) años con doce (12) modalidades¹⁶ diferenciadas.
- Organización pedagógica por área de conocimiento y no por disciplina.
- Cargos docentes de nueve (9), dieciséis (16) y veinticinco (25) horas reloj.

son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que se conforman y expresan a través de distintos niveles de significación” (de Alba; 1.995: 62-63).

13 “Se entiende por documentos curriculares aquellos que constituyen el aspecto documental de un currículo y establecen un punto de referencia común a partir del cual las prácticas curriculares los reescriben”(Barco; 2: 2.016).

14 Diseño Curricular versión 1.0 (.2017) ; Glosario ESRN; Régimen Académico; Descripción de las tareas asignadas a los actores de la institución; Desarrollos Curriculares.

15 Para el año 2.017 convivían yuxtapuestas distintas resoluciones y planes de estudio, condiciones laborales diversas y un marco regulatorio dispar para los jóvenes que transitan la escuela secundaria en el mismo territorio provincial.

16 Ciencias Sociales y Humanidades - Ciencias Naturales - Economía y Administración – Lenguas – Arte – Turismo – Comunicación – Informática – Educación - Educación Física – Físico Matemática - Literatura

- Un mínimo de dos (2) horas por cargo semanales para el trabajo entre pares.
- Nuevas funciones y cargos docentes como docente tutor, docente coordinador y Referente de Espacio de Vida Estudiantil (REVE).
- Organización curricular con espacios disciplinares e interdisciplinares.

CAJA CURRICULAR FORMACIÓN GENERAL

CICLO BÁSICO	1° año CB				2° año CB			
	1° Cuatrimestre		2° Cuatrimestre		3° Cuatrimestre		4° Cuatrimestre	
Área de Conocimiento	Espacios de formación	Horas						
Educación Científica y Tecnológica	Taller de Trabajo Científico	2	Taller de Trabajo Científico	2	Taller multidisciplinar	1	Taller Interdisciplinar	1
	Biología	3	Biología	3	Física	2	Física	2
					Química	2	Química	2
Educación en Cs. Sociales y Humanidades	Historia	1	Historia	1	Historia	1	Historia	1
	Geografía	1	Geografía	1	Geografía	1	Geografía	1
	Cs. Sociales	1,5	Cs. Sociales	1,5	Taller de Economía y Sociedad	1	Taller de Economía y Sociedad	1
	Taller de Formación Política y Ciudadana	1,5	Taller de Formación Política y Ciudadana	1,5	Taller de Formación Política y Ciudadana	2	Taller de Formación Política y Ciudadana	2
Educación en Lengua y Literatura	Lengua y Literatura	3						
	Taller de Articulación Disciplinar de Distintos Lenguajes	1	Taller de Articulación Disciplinar de Distintos Lenguajes	1	Taller de Articulación Disciplinar de Distintos Lenguajes	1	Taller de Articulación Disciplinar de Distintos Lenguajes	1
Educación Matemática	Matemática	3	Matemática	3	Matemática	3	Matemática	3
	Taller de Articulación con otros Campos de Conocimiento	1	Taller de Articulación con otros Campos de Conocimiento	1	Taller de Articulación con otros Campos de Conocimiento	1	Taller de Articulación con otros Campos de Conocimiento	1
Segundas Lenguas	Segundas Lenguas	2						
Educación Física	Educación Física	2						
Educación en Lenguajes Artísticos	Artes Visuales	1,5	Taller de Lenguajes Artísticos	1,5	Artes Visuales	1,5	Taller de Lenguajes Artísticos	1,5
	Teatro	1,5	Música	1,5	Música	1,5	Teatro	1,5

Figura 1: Caja curricular de la Formación General: Ciclo Básico

CICLO ORIENTADO	3° año CO				4° año CO				5° año CO			
	5° cuatrimestre		6° cuatrimestre		7° cuatrimestre		8° cuatrimestre		9° cuatrimestre		10° cuatrimestre	
Area de Conocimiento	Espacios de formación	Horas										
Educación Científica	Taller de Problemáticas complejas	1	Taller de Problemáticas complejas	1	Taller de Problemáticas complejas	1,5	Taller de Problemáticas complejas	1,5	Taller de Problemáticas complejas	2,5	Taller de Problemáticas complejas	2,5
	Biología	1,5	Biología	1,5	Química	1,5	Química	1,5				
	Física	1,5	Física	1,5								
Educación en Cs. Sociales y Humanidades	Historia	1,5	Historia	1,5	Historia	1	Historia	1	Espacio Interdisciplinar de Cs. Sociales y Humanidades	2,5	Espacio Interdisciplinar de Cs. Sociales y Humanidades	2,5
	Geografía	1,5	Geografía	1,5	Geografía	1	Geografía	1				
	Espacio Interdisciplinar de Cs. Sociales y Humanidades	1	Espacio Interdisciplinar de Cs. Sociales y Humanidades	1	Espacio Interdisciplinar de Cs. Sociales y Humanidades	1	Espacio Interdisciplinar de Cs. Sociales y Humanidades	1				
Educación en Lengua y Literatura	Lengua y Literatura	2,5	Lengua y Literatura	2,5	Lengua y Literatura	1,5	Lengua y Literatura	1,5	Taller de Comunicación	2,5	Taller de Comunicación	2,5
	Taller de Comunicación	1	Taller de Comunicación	1	Taller de Comunicación	1,5	Taller de Comunicación	1,5				
Educación Matemática	Matemática	2,5	Matemática	2,5	Matemática	1,5	Matemática	1,5	Taller de Resolución de Prob. Matemáticos	2,5	Taller de Resolución de Prob. Matemáticos	2,5
	Taller de Resolución de Prob. Matemáticos	1	Taller de Resolución de Prob. Matemáticos	1	Taller de Resolución de Prob. Matemáticos	1,5	Taller de Resolución de Prob. Matemáticos	1,5				
Segundas Lenguas	Segundas Lenguas	2										
Educación Física	Educación Física	2										
Educación en Lenguajes Artísticos	Taller de Lenguajes Artísticos	3										

Figura 2: Caja curricular formación general Ciclo orientado.

Las modificaciones de la ESRN imponen un enorme desafío para la renovación de la tarea docente, su estructura y organización se presentan como posibilidad para romper las barreras disciplinares mediante el intercambio entre pares en tiempos y espacios concretos (horas institucionales, talleres interdisciplinarios, entre otros). Si bien en la ESRN no se eliminan las disciplinas, se promociona su interrelación dentro de las áreas de conocimiento “esto de ningún modo implica dejar de lado las identidades disciplinarias sino más bien (se trata de) un encuentro planificado entre las mismas, de modo que se configure un todo integrado con momentos disciplinarios e interdisciplinarios debidamente articulados entre sí” (DC; 2.017).

En relación a los fundamentos teóricos del área de ciencias sociales y los saberes propuestos para la enseñanza del área resulta interesante observar la inclusión de una mirada que se piensa desde el sur y que promueve (sobre todo en el ciclo orientado) una escala de análisis de alcance regional/global.

Esto es expresado en el DC (2017) al sostener, en primer lugar, que las “Ciencias Sociales y Humanidades cobran relevancia a partir de las contribuciones fundamentales de las perspectivas, análisis y debates del pensamiento crítico, el cuestionamiento de la historia europea como Historia Universal, los aportes de los estudios postcoloniales y del colectivo “Modernidad/Colonialidad” (p.90).

Con respecto al espacio de estudio, a partir del ciclo orientado el eje estructurante de saberes muestra una intención de expandir la mirada nacional. El texto curricular propone desde tercer año el análisis de “las configuraciones sociales y las problemáticas socio-territoriales en los siglos XIX, XX y XXI en Latinoamérica, Argentina y la sociedad global”. (DC, 2017,98).

La atención a las *epistemologías del sur* y la expansión de la escala espacial, resultan una contribución significativa dentro del currículum de ciencias sociales de la Escuela

Secundaria de Río Negro.

Si bien son destacables estas modificaciones en las bases teóricas y metodológicas de la ESRN, no se puede ignorar que en última instancia, es en las aulas donde esas innovaciones son acatadas, interpretadas o ignoradas por las y los docentes.

I.3 Amuyén

La escuela Amuyén es una de las escuelas y centros de formación de la Fundación Gente Nueva¹⁷. Se encuentra ubicada en el Barrio Virgen Misionera, un barrio histórico del oeste de la ciudad con una larga historia de estigmatización social y en el que con frecuencia los vecinos, en especial los jóvenes, sufren la vulneración de sus derechos por acción y por omisión de las estructuras estatales.

Desde el Año 2018 Amuyén implementó el currículum de la ESRN. Esto significó un proceso de transformación en la estructura y la organización de la escuela y en la composición del colectivo docente. Hasta entonces, la escuela se orientaba con un currículum basado en la división disciplinar y con una orientación en “gestión empresarial”. Además, como particularidad, se incluían talleres de oficios a contra-turno (carpintería, electricidad, estampado, entre otros) obligatorios para todos y todas las estudiantes. La implementación de la ESRN implicó un proceso de modificación del formato existente que no estuvo libre de tensiones.

En términos curriculares con la ESRN se incorporaron nuevas disciplinas. Dentro del área de Ciencias Sociales y Humanidades, a las materias tradicionales (historia, geografía y ciudadanía) se le sumaron economía y filosofía. En consecuencia, en estos últimos años, fue importante el movimiento en los cargos docentes que, lógicamente, impactaron en la vida social y pedagógica de la escuela.

La escuela cuenta con dos turnos, mañana y tarde, a los que asisten en conjunto, un número aproximado de trescientos estudiantes. De las doce nuevas orientaciones, el turno mañana seleccionó Economía y Administración, mientras que el turno tarde optó por la orientación en Arte/Música.

En el caso del turno mañana, los espacios de formación a partir de tercer año van incrementando de manera progresiva la carga horaria en la grilla curricular.

Para tercer año la modalidad cuenta con un taller “principios de economía y administración” que cuenta con un espacio de tres horas reloj semanales mientras que todos los formatos disciplinares e interdisciplinares de ciencias sociales cuentan con cuatro horas semanales. Es relevante señalar que las área de Ciencias Sociales y de Economía del ciclo orientado, se encuentran estrechamente relacionadas tanto por la naturaleza del estudio social que promueven como así también porque algunos docentes forman parte de ambos conjuntos curriculares.

I.4 Las y los estudiantes

¹⁷ Gente Nueva es una organización que trabaja desde el año 1989 en los barrios populares de Bariloche. Busca promover la transformación social desde la educación, la organización comunitaria, promoviendo la ampliación de derechos en niños, jóvenes, adultos. Impulsa políticas públicas que permitan el acceso a los derechos, articulando con diferentes actores de la ciudad, la provincia y el país. En http://www.fundaciongentenueva.com.ar/secciones.php?id_seccion=3&id_seccion_categoria=1.

Pensar al sujeto que aprende, es ante todo, pensar en plural. Significa considerar las diferentes trayectorias y las diversas subjetividades que caracterizan a las juventudes y a las adolescencias.

Implica también reconocer a las y los estudiantes como sujetos de derecho y como sujetos políticos. Por años a los niños, niñas y jóvenes se le fueron negados sus derechos y fueron por ello apartados y apartadas de la toma de decisiones. Para reconocer tales prerrogativas y promover una participación plena y responsable debemos ineludiblemente ofrecer propuestas de trabajo, que incorporen el ejercicio de la palabra plena como condición y ejercicio para una ciudadanía democrática.

En este sentido, en la propuesta pensada para estudiantes de tercer año de la escuela Amuyén, se consideraron tanto las características de los y las estudiantes de la institución educativa como algunas particularidades correspondientes al tercer año.

La promoción de segundo a tercer año en la ESRN representa no solo un paso de grado sino la transición del Ciclo Básico al Ciclo Orientado. En este sentido los y las estudiantes de tercero son alumnos que realizaron un trayecto completo del Ciclo Básico (1° y 2° año) en el formato de la ESRN, por lo cual, a diferencia de otros cursos, cuentan con una apropiación significativa de la estructura y organización de la ESRN y de lo que significa el trabajo interdisciplinar con parejas pedagógicas, formatos de aula taller y propuestas de enseñanza a través de problemas.

En lo referente a la participación y expresión política, cabe destacar que los y las estudiantes del Amuyén no se caracterizan en términos generales por una activa participación en la vida política y estudiantil escolar¹⁸. Por otra parte, son muy pocos los y las que forman parte de alguna organización colectiva de carácter socio-político (bibliotecas, organizaciones comunitarias, estudiantiles, partidarias). Para los y las estudiantes, la política y el conflicto adquiere una interpretación, por lo menos inicialmente, de carácter negativo y su tratamiento genera un leve rechazo.

Es posible visualizar, en el marco de mi experiencia y práctica profesoral, que en varios estudiantes, persiste una interpretación de los conflictos sociales y políticos como algo indeseable y de la acción política como algo negativo asociado más a la corrupción que a una herramienta de transformación social (Garriga, Pappier, Morras, 2010).

Frente a estas concepciones, propias de una ciudadanía de *baja intensidad*, donde el conflicto no es interpretado como motor de la dinámica social y la política no es concebida como mecanismo democrático para resolverlos, surgen algunos interrogantes: ¿Qué implicancias tiene para las y los jóvenes la persistencia de ciudadanía "apolíticas"? ¿Cuál es la función de la escuela y de la historia en la construcción de ciudadanía participativas?. En este sentido y en correspondencia con ello, ¿Qué miradas sobre el pasado derivan de esa interpretación del presente? ¿Cómo enseñar en clave de conflictos y sortear las apatías iniciales que pueden presentarse?

Creo que resulta nodal pensar el pasado en términos de encrucijadas y no de relato lineal. De este modo será posible recomponer la compleja trama histórica en la que se desarrollan las acciones de los sujetos, sus intenciones y sus consecuencias. En esa dirección es que junto a las y los estudiantes podremos "recuperar la política para

¹⁸ El centro de estudiantes de Amuyén es muy joven, su conformación recién se realizó en el año 2017, lo que muestra una participación político-estudiantil que se encuentra en sus comienzos. La participación real de estudiantes en el centro es de entre cinco a diez de ambos turnos, en su mayoría de 5to año. De tercer año participa formalmente un estudiante.

comprender el pasado y actuar en el presente para construir otros futuros” (Garriga et al, 2010, p.149).

I.5 ¿Qué enseñar?

La propuesta de enseñanza pensada para el espacio curricular de historia de tercer año tiene como referencia el Diseño Curricular de la ESRN para la selección del recorte, la construcción del problema y la conformación de la propuesta. Para el área de Ciencias Sociales el documento propone ejes problemáticos por año. En el caso de tercer año se formula el siguiente:

Eje problemático para tercer año:

- *Las configuraciones sociales y las problemáticas socio-territoriales en los siglos XIX, XX y XXI en Latinoamérica, Argentina y la sociedad global. Estudios de casos en perspectiva relacional y comparada.*

Alrededor de este eje se enumeran una lista de **saberes** para trabajar:

- *La comprensión del impacto de las dos guerras en Europa y el análisis del escenario de posguerra sobre los procesos económicos y políticos en América Latina.*
- *El análisis y reconocimiento de los Derechos Humanos como construcción socio-histórica para entenderlos como construcción socio-histórica de las distintas formas de intolerancia, discriminación y genocidios del siglo XX y de las pujas por la ampliación de derechos de los sectores históricamente excluidos.*
- *El conocimiento del mapa político de América y sus transformaciones en el tiempo, para comprender las formas de organización política, las áreas de conflicto e integración y el papel de los organismos internacionales interamericanos e internacionales en el proceso de cooperación.*

Considerando el eje problemático que guía al área y los saberes sugeridos por el DC, es que propongo trabajar sobre un proceso histórico de la historia reciente de América Latina: la revolución en las décadas del sesenta y setenta desde una perspectiva global. (Muy largo). En efecto, el tipo de análisis que sustento en la secuencia didáctica procura visibilizar las interrelaciones entre Latinoamérica y otros espacios geográficos.

Este enfoque global y de perspectiva relacional ofrece la oportunidad para pensar nuevas espacialidades y nuevos interrogantes. Asimismo encuentra sustento y legitimación en el eje problemático que el DC establece para tercer año.

Con miras a tomar esa senda de trabajo, con la prudencia de ingresar en un campo poco explorado en mi práctica docente, y reconociendo las dificultades didácticas que esto supone, es que desarrollaré un proyecto de enseñanza organizado bajo la siguiente problemática:

Entre 1959, triunfo de la revolución cubana y 1973, derrocamiento del gobierno socialista en Chile, América Latina marcó el pulso de un periodo de agitación social y política en todo el planeta. En esos años las juventudes se sintieron protagonistas de un profundo cambio social. La revolución fue bandera de este proceso que presagiaba un mundo más justo. Al igual que en América Latina, en otras regiones del llamado *tercer mundo* se

compartía este fervor de época que, además, se nutría de conceptos como liberación y anti-imperialismo. Proliferaron, entonces movimientos tercermundistas y proyectos que intentaron vincular las distintas luchas del sur del mundo ¿Qué proximidad existió entre las revoluciones del sur? ¿De qué modos se manifestaron los proyectos en común?

Capítulo II

Fundamentos teóricos y metodológicos para la definición de la propuesta de enseñanza.

“(...)mucho de lo que no existe en nuestra sociedad es producido activamente como no existente, y por eso la trampa mayor para nosotros es reducir la realidad a lo que existe”

(Boaventura de Souza Santos, 2006)

En las últimas décadas surgieron numerosas investigaciones en el campo de la didáctica sobre las *historias enseñadas* en las escuelas secundarias de Argentina (G. Funes, 2013; Ertola y Muñoz, 2008; G. Funes y Muñoz, 2018). Estos trabajos demuestran que en las prácticas docentes del siglo XXI conviven una trama de estilos, contenidos, finalidades y materiales.

Sobre este asunto Graciela Funes sostiene que “las aulas de historia son un mosaico, quizás como la disciplina en los tiempos que corren, la enseñanza ofrece un espectro múltiple de sentidos, finalidades y prácticas” (G. Funes, 2013, p.238).

Entonces, lejos de ofrecer un cuadro homogéneo, las prácticas de enseñanza de la historia se presentan más intrincadas y es posible vislumbrar diferentes tradiciones como así también enfoques.

Temas nuevos y formas de hacer novedosas ó experimentales adquieren protagonismo a la vez que conviven con contenidos, ejercicios, y materiales de viejo cuño que perviven en la escuela del siglo XXI. De esta manera, confluyen, se yuxtaponen y/ó se alternan, métodos de enseñanza dominantes, residuales, perennes, latentes y emergentes (Gonzalez, 2018).

Aquí no se trata de menoscabar unas maneras sobre otras, de desechar lo “viejo, ni de fetichizar la novedad solo por nueva, sino más bien de comprender que la práctica docente es dinámica. Resulta interesante además subrayar que las transformaciones nunca se realizan de manera individual sino en forma colegiada y colaborativa (Funes, 2013).

¿A qué se debe la heterogeneidad en la enseñanza de la historia escolar?

En parte esta variedad de prácticas encuentra su raíz en el campo académico y en las disputas que allí se dan; también las diferentes corrientes y tradiciones de enseñanza escolar se manifiestan en la historia que se enseñan en las aulas; además los contextos socio-políticos condicionan las formas y los contenidos del saber histórico y de su enseñanza.

Pensar el acto educativo supone correrse de posiciones determinantes y estáticas. Las prácticas de enseñanza se realizan “en una realidad compleja, en un singular conjunto de relaciones y de acciones institucionalizadas históricamente, que son espacios sociales, políticos y culturales en los que se articulan tradiciones históricas, variaciones regionales,

rasgos culturales, decisiones políticas, administrativas pedagógicas e interpretaciones particulares” (Funes, 2013, p.252)

Con el objetivo de clarificar y de encuadrar teóricamente este trabajo, a continuación se explicitan y desarrollan los puntos de partida en los que se sustenta la propuesta: una historia no-eurocéntrica, el enfoque de la historia global y la enseñanza desde el campo de la historia reciente.

II.1 ¿Por qué enseñar desde una perspectiva no-eurocéntrica? Eurocentrismo y “ausencias”

La historia académica, como las demás disciplinas del estudio social, ha nacido y se ha consolidado como instrumento de los flamantes estados nación de la Europa occidental. No sólo la organización de los Estados, sino también la posición dominante de la “civilización” europea por sobre el resto de los pueblos del mundo fueron legitimadas por las ciencias sociales de la modernidad.

Como sostiene Conrad (2017) estas dos cuestiones (el contenedor nacional y el centro en Europa) son las marcas de nacimiento de las ciencias sociales “que nos dificultan comprender de un modo sistemático los procesos que atraviesa el mundo” (p. 9).

Las ciencias sociales han sido eurocéntricas a lo largo de su historia esto no es algo que debería de sorprender ya que se han constituido como disciplinas académicas en Europa y surgieron como respuesta a problemas exclusivamente europeos.

Son varios los autores que evidencian y denuncian la perspectiva eminentemente occidental que prima en las ciencias sociales (de Sousa Santos, 2006; Lander, 2002; Mignolo, 2010; Wallerstein, 2001). Estos intelectuales sostienen que el par *modernidad/colonialidad* es constitutivo del sistema de dominación europeo ya que “la matriz colonial del poder es en última instancia una red de creencias sobre los que se actúa y se racionaliza la acción, se saca ventaja de ella o se sufre sus consecuencias” (Mignolo, 2010, p.12).

Cuando Wallerstein (2002) sugiere que tal eurocentrismo no debería sorprendernos, se refiere a que, en definitiva, las ciencias sociales son producto de un sistema mundo europeo y que por lo tanto el eurocentrismo se constituye como una característica lógicamente inherente a la conformación de las mismas.

En consecuencia, lo que sostiene Wallerstein (2002) sobre las disciplinas sociales es que en su conformación era prácticamente inevitable que la elección del objeto, la teorización, la metodología y la epistemología reflejaran “todas las fuerzas del crisol en el que se forjaron” (p.98).

No obstante, a partir de la segunda mitad del siglo XX, las ciencias sociales comenzaron a ser cuestionadas con creciente énfasis por su sesgo occidental. Como sostiene Mignolo (2010), para la década de 1970 “la idea de que el conocimiento era también un instrumento de colonización y que por lo tanto la descolonización implicaba la descolonización del ser y del saber, se expresó de varias maneras y en diferentes ámbitos” (p. 10). Mignolo se refiere, entre otros, a los aportes realizados por Enrique Dussel (1977) en *Filosofía de la Liberación* y Aníbal Quijano (1987) en *Colonialidad y Modernidad*.

Una de estas miradas críticas es sostenida justamente por Immanuel Wallerstein (2002) cuando reconoce en las ciencias sociales cinco flancos en la que se puede rastrear su carácter eurocéntrico: su historiografía, el provincialismo de su universalismo, sus presupuestos sobre “civilización”, su orientalismo y sus intentos de imponer la teoría del progreso.

El primero de estos puntos refiere al supuesto de la “existencia de un metarrelato universal, que lleve a todas las culturas y a los pueblos desde lo primitivo, lo tradicional a lo moderno” (Lander, 2002, p. 23). En este esquema el filósofo Edgardo Lander (2002) sostiene que la historia es universal en cuanto realización del espíritu universal pero advierte, que de este espíritu universal no participan igualmente todos los pueblos.

El universalismo consiste en importar modelos de explicación científica a todo tiempo y lugar. Así, los conceptos y teorías explicativas que se aplicaron a la historia de Europa entre los siglos XVI y XIX, se irguieron como modelo aplicable a todas partes.

Las particularidades de Europa se impusieron como generalidad universal y de este modo como sugiere Wallerstein más que eurocentristas las ciencias sociales fueron acusadas de provincianas en su universalismo. Esta idea adquiere una relevancia sustancial en cuanto a la reproducción de la historia escolar en el extremo sur de América Latina de un mundo europeo occidental.

La utilización del concepto de *provincialismo* es usada por Wallerstein para referirse a la acción de reducción categórica del objeto de estudio y de discriminación excluyente hacia las culturas no-occidentales e incluso las culturas apéndices de occidente.

En relación a esto último Europa se considerará no la civilización más importante sino la única civilización válida y sus valores e instituciones modelo para el desarrollo de las demás culturas.

El *orientalismo* es el anverso de la civilización. Es un concepto que esconde cierto paternalismo epistemológico y una importante matriz colonialista. El orientalismo, al analizar prácticas y valores no – europeos con categorías europeas convierte a lo “otro”, lo no europeo en algo inferior. De este modo legitima la posición de Europa como cultura dominante.

Este eurocentrismo que Wallerstein desgaja, revela una matriz colonial del poder que tiene entre sus efectos más perniciosos, la legitimación de una relación de dominación de Europa sobre otras culturas no-occidentales.

Este mecanismo de dominación es producto de un proceso sistemático de exclusiones e implica una racionalidad que restringe el conocimiento de la realidad social. Se trata de lo que Boaventura de Sousa Santos (2006) llama *razón indolente ó metonímica*¹⁹, una operación intelectual basada en la contracción ó la reducción de la realidad.

La producción de ausencias producto de esta racionalidad *indolente ó metonímica* consiste, en efecto, en disminuir y desplazar hacia lo no existente todo aquello que no es concebido como un modelo cultural propio. En una analogía con las prácticas modernas de producción agraria a gran escala²⁰. De Sousa Santos conceptualiza este proceso como un *epistemicidio* pues se trata en definitiva de la propagación de una monocultura

19 El autor hace alusión a la figura literaria que consiste en describir una totalidad a partir de uno de los elementos que la componen.

20 Toma las figura de “monocultivo” y “ecocidio”, empleadas por los movimientos ambientalistas/indigenistas.

que excluye a los *saberes otros* y el pensamiento crítico a los centros de poder y oprime los movimientos que emergen y disputan poder y sentidos.

La racionalidad moderna, sostiene Mignolo (2010), es “absorbente y al mismo tiempo defensiva y excluyente” (p.13). Es absorbente porque piensa y organiza a la totalidad del tiempo y el espacio a partir de su propia experiencia (Lander, 2002). Es una racionalidad que genera ausencias en el sentido en el que todo lo culturalmente diferente para Europa es producido activamente como no-existente.

En este sentido Aníbal Quijano sostiene una crítica sobre la noción de totalidad de occidente porque es una totalidad que niega, excluye, opaca la diferencia y las posibilidades de otras totalidades (Quijano en Mignolo, 2010). “Las formas de conocimiento desarrolladas para la comprensión de esa sociedad se convierten en las únicas formas válidas del conocimiento, las categorías, conceptos y perspectivas se convierten así no sólo en categorías universales sino en proposiciones normativas”(Lander, 2002, p.23).

En resumen, la naturalización de la cosmología occidental en palabras de Mignolo (2010) produce el efecto mágico de hacernos creer que el mundo es lo que esa cosmología dice que es (p.17).

Este proceso de generación de vacíos es muy evidente en la historia de Latinoamérica. En esta región, las élites latinoamericanas decimonónicas, en su afán modernizador, han trabajado con persistencia para despojar y negar históricamente a indígenas, mujeres, y afrodescendientes.

Durante el periodo de conformación de los Estados nacionales americanos, y para ese mismo fin, las élites dirigentes elaboraron imágenes de desiertos geográficos para legitimar el saqueo y la expansión territorial de los flamantes países. El caso de Argentina, no difiere del resto de la región. El territorio del *Wallmapu*²¹ fue tempranamente representado como desierto, como zona árida, inhóspita y hostil, sus habitantes originarios presentados como extranjeros, y luego del avance del ejército argentino, vendidos como esclavos. En todo este proceso su cultura fue clasificada como bárbara y salvaje (Gentile, 2016).

Teniendo en cuenta lo antes mencionado surgen interrogantes acerca de ¿Cómo pensar una historia no-eurocéntrica? Ó, en términos más plausibles ¿En qué medida es posible superar una historia no -eurocéntrica en las aulas de la escuela secundaria rionegrina? ¿Qué pasos se pueden dar en esa dirección?.

Las prácticas escolares, por supuesto, se encuentran influenciadas por la racionalidad moderna occidental. Dejar de producir ausencias es el desafío que nos cabe a quienes encontramos en la diversidad y en las diferencias los interrogantes más potentes de las ciencias sociales (Gentile, 2016).

El enfoque adoptado para generar el problema a trabajar pretende ser un primer paso en esta dirección. Es una elección que, retomando las finalidades enunciadas en el apartado anterior, busca ensanchar el espacio de análisis y asumir el reto de pensar una historia cuyo centro no sea Europa.

Una historia escolar que, en la definición de problemas comunes con el estudiantado, no

²¹ Se denomina *Wallmapu*, en la lengua *Mapudungun*, el vasto territorio que se extiende entre el océano Pacífico y el océano Atlántico y que comprende lo que actualmente es la pampa y Patagonia argentina chilena.

genere ausencias, sino todo lo contrario, una historia que a través de sus propuestas visibilice luchas, grupos, reclamos y derechos que han sido velados. Tal vez sea este, el reto más relevante en esta propuesta de enseñanza.

II. 2 Acerca del enfoque global.

Este interés por alcanzar una perspectiva histórica que ensanche la escala de análisis no es exclusivo de la Nueva Historia Global. Las primeras intenciones en este sentido pueden rastrearse en la escuela de los *Annales*, en la cual destacan los esfuerzos realizados por Marc Bloch y Lucien Febvre y más tarde por Fernand Braudel. Esta corriente historiográfica expuso una preocupación notable por la importancia de la dimensión espacial y de traspasar la barrera disciplinar del estudio histórico (Kuntz Ficker, 2014; Valero Pacheco, 2016).

Proponer como enfoque la perspectiva de la historia global supone no pocos problemas. El primero de ellos tiene que ver con la confusión conceptual que reina en el campo.

¿Qué es la historia global? ¿Se trata de una corriente historiográfica? ¿Es una perspectiva? ¿Es una metodología? ¿Un enfoque?, ¿Ó más bien hace referencia a un juego de escalas?

Cabe destacar que en el campo historiográfico académico la discusión no se encuentra cerrada y es posible encontrar más de una lectura acerca de lo que se entiende por esta corriente. Una segunda cuestión implica definir ó aclarar qué se entiende, en este trabajo, por el enfoque de la nueva historia global. Es decir, a qué tipo de historia global se hace referencia en esta propuesta.

Con el objetivo de esclarecer estas cuestiones a continuación se exponen algunas nociones en torno a la historia global.

Desde mediados del siglo XX comenzaron a aparecer, principalmente en los Estados Unidos, las primeras obras bajo el nombre de *Historia Global*. Desde entonces, la denominación ha sido tomada para designar estudios bien diferenciados unos de otros iniciando un recorrido caracterizado por la falta de definición y la confusión teórica. Sandra Kuntz Ficker (2014) realiza un interesante ejercicio de clasificación en el que señala cinco tipos diferentes de estudios bajo la denominación ó relacionados con la categoría historia global.

La autora reconoce en primer lugar estudios a los que llama “historia mundial y de perspectiva mundial”. Se trata de trabajos que incluyen los acontecimientos más importantes políticos, militares, económicos que han tenido lugar en un período determinado. Dentro de este grupo se encuentra también las recopilaciones de información a nivel mundial, generadas en su mayoría por organismos internacionales como por ejemplo las Naciones Unidas.

Un segundo grupo tiene que ver con los estudios sobre el procesos de la globalización ó mundialización. En este caso lo global, no refiere a una metodología sino que hace referencia al objeto de investigación.

El tercer grupo que identifica la investigadora son aquellos referidos a los temas transnacionales, problemas que carecen de una delimitación geográfica, temas que por su naturaleza superan las fronteras nacionales. También se incluyen aquí los estudios

transnacionales que abordan el movimiento del objeto de análisis a través de las fronteras.

En cuarto término, Kuntz Ficker identifica los estudios en contexto global. Aquí, la historia global, en tanto perspectiva, no se ocupa específicamente del contexto, sino que los estudios se ocupan de temáticas más acotadas en el que el contexto solo es empleado como escenario ó como trasfondo.

Por último, la historia global es utilizada como categoría para las investigaciones que adoptan una perspectiva global para referirse a un tema histórico. Más específicamente, la autora usa esta designación para referirse solamente a las investigaciones que se preocupan por poner énfasis en los contactos, en los intercambios de personas, bienes o ideas que se producen entre diferentes territorios. Para Kuntz Ficker mientras los estudios sobre la globalización se ocupan de un objeto, los estudios globales adoptan un enfoque particular.. La diferencia reside, una vez mas, en si lo global es entendido como método ó como contenido.

¿En qué consiste la perspectiva global?

Este trabajo adoptará los aportes de la nueva historia global como perspectiva de análisis. En este sentido, las características más relevantes tienen que ver con un enfoque histórico que apunte a descentralizar la mirada. Una de las herramientas más interesantes para ello es poner el énfasis en la interconexión entre los fenómenos. Consiste en enfocar la mirada y el estudio en las conexiones establecidas, habitadas, pensadas por los actores mismos (Bertrand, 2015).

Se trata, de este modo, de una historia de los entrelazamientos y de la interconexión de las sociedades.

Un rasgo bien interesante de la historia global es la ampliación de las escalas de análisis, uno de los aportes más trascendentes aunque también uno de los más pretenciosos. Cabe señalar que la historia global como perspectiva no necesariamente debe o implica ocuparse del mundo entero, sino que los problemas de interés surgen en los puntos de intersección entre los procesos globales y las manifestaciones locales (Conrad, 2017).

El espacio a estudiar, requiere de un trabajo metodológico en el que es preciso “abstraer del mundo real aquellas áreas del planeta que se encuentran vinculadas por una cierta lógica interna para construir con ellas una unidad de análisis (un mundo)”. (Kuntz, Ficker, 2014, p.10) Ese *mundo* a construir que propone Kuntz Ficker comprende zonas del planeta que, por lo menos inicial e hipotéticamente, comparten un mismo tiempo y una misma racionalidad.

La dimensión espacial adquiere en la historia global una mayor relevancia que en otras corrientes historiográficas que han privilegiado sólo la dimensión temporal del pasado (Valero Pacheco, 2016). En este sentido, la historia global se presenta también como una intención, tributaria de la corriente de la *Escuela de los Annales*, de romper las barreras disciplinares.

Además, trabajar en perspectiva global tiene la potencialidad de trascender los marcos nacionales y enriquecer la comprensión de los procesos históricos. Si bien es probable que, como sostiene Funes, “algunos profesores entienden que la enseñanza de la historia argentina es el núcleo dentro de la educación histórica y sin ella no se pueden enseñar otras temáticas” (Funes 2013, p.235), no es menos cierto que en las aulas de historia las y los profesores realizan cuantiosos esfuerzos para pensar historias

relacionadas, atentas a los contextos y a las subalternidades.

II. 3 Historia, política y ciudadanía.

La relación entre historia, política y ciudadanía ha estado presente de modo permanente en la enseñanza de las ciencias sociales. De acuerdo con Funes y Muñoz (2018) esta vinculación “ha estado ligada a una política de la identidad y a una definición en la formación de la ciudadanía” (p. 132).

La formación de ciudadanía ha sido una finalidad permanente de la escuela, de la historia y de otras materias sociales como la geografía y la cívica. En consecuencia, estas asignaturas se constituyeron como verdaderas herramientas en manos de los Estados para la formación de sujetos, con determinadas características afines a los distintos periodos históricos.

Se podría afirmar que siempre se educa para la ciudadanía, sin embargo, no siempre se deja en claro de qué tipo de ciudadanía se está hablando (Siede, 2007).

Una mirada a la historia de la enseñanza de la historia permite observar que desde los inicios del sistema educativo y hasta el presente, “la historia enseñada ha tenido y tiene heterogéneos sentidos y finalidades legitimando diferentes concepciones de lo socio histórico, de lo ético y de lo pedagógico y la historia ha sido la base para la educación moral, para la identidad nacional, para la transmisión de la cultura, como herramienta en la construcción de futuro” (Funes, 2013, p.253).

En este recorrido que enuncia Funes se ponen de manifiesto los diferentes sentidos que adquirió la formación ciudadana.

Es evidente, que las sucesivas modificaciones en la concepción y los propósitos de la formación ciudadana no se constituyen nunca como un reemplazo mecánico donde lo “viejo” desaparece y lo “nuevo” se impone sino que habitualmente implica tanto cambios como continuidades, a veces más visibles, otras veces más ocultas.

Es por ello que, al observar las prácticas de enseñanza actuales, podemos distinguir en mayor o menor medida, la presencia de todas estas historias enseñadas que reconocen diferentes finalidades identitarias (Funes, 2013). Estos lugares de la memoria social que las políticas estatales han generado a través del tiempo forman parte de los estratos profundos del código disciplinar de la historia enseñada. (Ertola y Muñoz, 2008).

Es este derrotero, los cambios curriculares y de políticas educativas se manifiestan como consecuencia de las demandas y presiones sociales así como también de las resistencias a la transformación.

Pero las reformas normativas, no explican en sí mismas los procesos de cambio que se desarrollan en la práctica docente. En este sentido, las discusiones libradas en el debate público (medios de comunicación) sobre conflictos vivos y relevantes para la sociedad ligados al presente y al pasado reciente, se hicieron presentes en las aulas de historia.

Si desde fines del siglo XIX y casi durante todo el XX fue un propósito central en la historia y la formación de ciudadanía promover la construcción de una identidad nacional vinculada a la idea de civismo (Ertola Muñoz, 2008) desde fines del siglo pasado y con mayor vigor para comienzos del siglo XXI, la formación de ciudadanía democráticas, con mirada crítica y protagonismo político pasó a ser la finalidad principal de la enseñanza de

la historia y las ciencias sociales. (Funes, 2013)

Precisamente, a partir de la década del 90 y más enfáticamente luego del 2001, en la historia escolar comienza a ocupar mayor protagonismo la historia reciente, principalmente los procesos de movilización política de los 60 y 70, el terrorismo de estado y el retorno democrático. Este interés obedece a una necesidad de explicar los fenómenos del presente.

Para fines del siglo XX y comienzos del siglo XXI el tratamiento y la discusión de los sucesos del presente y del pasado más cercano también encontraron aceptación, interés y repercusión en los medios de comunicación masivos y en el debate público. La relación memoria/historia adquirió relevancia y el campo académico no solo de la historia sino de las ciencias sociales, profundizó la literatura que desde la segunda mitad del siglo pasado habían comenzado a desarrollarse.

En este contexto la escuela tomó parte en la conversación y las experiencias de historias enseñadas adoptaron cada vez más la perspectiva de una historia reciente.

¿Qué es la historia reciente y por qué enseñarla?

Si entendemos la enseñanza de la historia desde la preocupación por entender el presente para actuar en el futuro, trabajar desde la historia reciente se constituye en un sostén para este proyecto. En este sentido la historia reciente se presenta como el campo adecuado para abordar históricamente problemas que permanecen “vivos”.

Tal vez el interés por la realidad social presente, sea la principal razón que permite justificar recurrir a la historia reciente como corriente historiográfica. Esto es así porque como sugieren Ertola y Muñoz, la historia reciente tiene entre sus orígenes la preocupación por relacionar el pasado para la comprensión y explicación del presente. (2008, p.4)

Como corriente historiográfica conlleva estudiar una parcela de la historia de la que fueron ó son protagonistas generaciones vivas, por esta razón, es que adquiere mayor relevancia que para otras corrientes, la memoria colectiva. De alguna manera la historia reciente en su reconstrucción del pasado atiende a la perspectiva de los hombres y mujeres que vivieron esa época.

La espinosa relación que se genera entre memoria e historia²² encuentra su nudo en el modo en el que “se configura y maneja el recuerdo, ese pasado evocado de manera individual y colectiva” (Funes y Muñoz, 2018, p.140)

Por supuesto que sumergirse en historias aún vivas supone enfrentarse a temáticas sensibles y/o candentes para una parte de la sociedad ya que en ellas se evidencian conflictos que aún permanecen presentes y en los que se ponen en juego las disputas sobre los sentidos atribuidos a ese pasado cercano.

²²Es vasta la bibliografía de trabajos que dan cuenta de esta relación: Halbwachs, M. (1950), *Memoria Colectiva y Memoria Histórica*; Yerushalmi, Y. H. (1989). Reflexiones sobre el Olvido; Nora, P. (1998). *La aventura de los lugares de la memoria*; Bustillo, J. (1998). Memoria e Historia; Ricoeur, P. (1999). *La lectura del Tiempo Pasado. Memoria y Olvido*; Jelin, E. (2000). Memorias en conflicto; J Lorenz, F. G. (2001). Memorias de aquel veinticuatro. Las conmemoraciones del golpe militar de 1976; Jelin, E. (2002): *Los trabajos de la memoria*; Muñoz y Jara (2003). Historia / Memoria / Enseñanza en épocas de crisis; Lorenz, F. G. (2004). Las memorias de los historiadores; Blanco y Muñoz (2004). Enseñanza y reconstrucción de las Memorias del presente; Lorenz, F. G (2006). El pasado reciente en Argentina: la gestión de la memoria del Proceso entre los jóvenes; Lorenz, F. G. (2007). Combates por la Memoria. Huellas por la dictadura en la historia; Muñoz, M.E. (2009). Historia Reciente/efemérides/Memoria: una compleja trama de interrelaciones.

De este modo, la historia reciente privilegia (demuestra) el tratamiento de algunos acontecimientos relevantes para la sociedad y cuyas consecuencias pueden rastrearse hasta el presente. Entre estos se destacan los conflictos de dimensión socio-política que pueden referir a espacios locales-nacionales, cómo la última dictadura cívico militar; ó a escalas regionales-globales, como la emergencia de la juventud como sujeto político y sus manifestaciones a lo ancho del globo.

El periodo que se aborda en la secuencia didáctica comprende una época caracterizada por la movilización política y social de las décadas de los años sesenta y setenta del siglo XX bajo el signo de la revolución social.

Tal selección es pensada desde el campo de la historia reciente ya que se presume que, por un lado, se trató de una época cuyos efectos y alcances se expresan de algún modo en la actualidad; pero además porque las demandas sociales y aspiraciones políticas mantienen plena vigencia en la segunda década del siglo XXI.

II . 4 La época

En la historia, la delimitación del tiempo y el espacio de una problemática social siempre suscita un problema ya que se trata, a fin de cuentas, de un recorte que es subjetivo y arbitrario, aunque no caprichoso.

Encarar un trabajo de segmentación de este tipo conduce a preguntarse sobre aquello que hace que unos sujetos, hechos, acontecimientos y discursos sean propios de una misma época y no de otra.

Resulta interesante la noción de *época* si se piensa del modo en que lo hace Claudia Gilman (200). La autora invita a entender la misma como *cesura*, es decir, como un espacio- tiempo separado del resto. Dicho espacio establece las “condiciones para que surja un objeto de discurso” (p.36) ya que no se puede hablar en cualquier época de cualquier cosa. En otras palabras, una época se definiría como el campo de lo públicamente *decible* y aceptable para un determinado período.

Claro que la naturaleza de un recorte temporal está íntimamente ligada al problema que se estudie y al lugar desde el cual se lo haga. De este modo, si se observa el período de creciente movilización social de la segunda posguerra, será distinto si se atiende a los fenómenos europeos que si se lo hace poniendo la lupa sobre Latinoamérica, Asia ó África. De igual modo, atender a estos procesos desde los centros del sistema mundo ó hacerlo desde las periferias traerá efectos diferentes en el modo en como delimitamos el problema.

Resulta necesario entonces, establecer los marcos temporales y espaciales por los que transitará la propuesta de enseñanza. En términos de Gilman, ¿qué es lo públicamente decible y aceptable que conforman a esta época como cesura? Y retomando el enfoque de la historia global, si construir una unidad de análisis requiere de abstraer del mundo real aquellas áreas del planeta que se encuentran vinculadas por una cierta lógica interna ¿qué racionalidad y lógica interna es la que compone ese *mundo* analizado?

La segunda mitad del siglo XX fue un periodo de aumento progresivo de la agitación social y política en todo el mundo. Luego de la finalización de la segunda guerra mundial, la polarización del planeta en dos grandes super-potencias enfrentó a dos proyectos político-económicos ecuménicos y antagónicos. La consolidación de la Unión Soviética y

la configuración del bloque socialista implicó una amenaza para los Estados Unidos y sus aliados capitalistas. En esta contienda de gigantes, una vasta porción del globo oscilaba entre una u otra filiación, cuando no, sufría en su propio territorio el enfrentamiento “frío” entre los contrincantes.

Si los primeros años luego de la segunda guerra mundial fueron (especialmente para occidente) de prosperidad y estabilidad, las décadas del sesenta y setenta mostraron las grietas de los sistemas políticos – económicos. Las insatisfacciones de occidente se sumaron a las luchas anti imperialistas de las periferias.

En una veintena de años el mundo fue testigo de una multiplicidad y diversidad de fenómenos de manifestación política cómo: el proceso de descolonización en África y Asia, la Revolución Argelina, la Revolución Cubana, las luchas por los derechos civiles de los afrodescendientes en los Estados Unidos, la guerra de Vietnam, el movimiento de liberación de las mujeres, la Revolución Cultural china, las guerrillas en América Latina, la Revolución Sandinista, la primavera de Praga, el movimiento estudiantil en París, México, Córdoba o Berkeley (California) ó el proceso de revolución democrática socialista de Allende y el golpe de estado de Pinochet que lo finalizó.

En esos años particularmente las juventudes se sintieron y fueron protagonistas de un tiempo de profundos cambios sociales. La revolución concentraba la esperanza de una emancipación de toda la humanidad (Arendt, 1963) y por ello fue bandera de este proceso que presagiaba un mundo más justo.

En América Latina al igual que en otras regiones del llamado *tercer mundo* se compartía este fervor de época que, además, se nutría de conceptos como liberación y anti-imperialismo. Cabe destacar que la idea de *revolución* es propia de esta época pero también lo son las ideas de *liberación*, *pueblo* y *reforma agraria* (Gilman, 2012). En efecto, el período está signado por una racionalidad especial que lo distingue con claridad de los períodos inmediatamente anterior y posterior.

En términos temporales la propuesta de enseñanza se extiende en los veinte años que transcurren entre el triunfo de la revolución Cubana en 1959 y el triunfo de la Revolución Sandinista en Nicaragua en 1979.

El primero de estos hitos evidencia una fisura en el dominio de Estados Unidos sobre su “patio trasero”. En efecto, a partir de 1961 con la segunda declaración de La Habana, la Cuba socialista ofrece el particular ejemplo de un Estado Socialista en Latinoamérica, a las puertas de Estados Unidos, la gran potencia capitalista.

La Revolución cubana impulsará y apoyará una ola de luchas revolucionarias que se extendió por toda América Latina y que tendió destacables lazos con los pueblos de África y Asia en proceso de descolonización y revolución.

Como se indicó anteriormente, es notable que este tiempo histórico se encuentra “atravesado por una misma problemática: la valorización de la política y la expectativa revolucionaria” (Gilman, 2012, p. 38)

El carácter universal de la revolución que se avecinaba resultaba incuestionable. “África, Asia y América Latina eran escenario de una oleada revolucionaria que para muchos sería la locomotora hacia la revolución mundial” (Gilman, 2012, p.44). Tanto por convicción ideológica como por instinto de supervivencia las y los revolucionarios apelaron a superar los marcos locales ó nacionales (Funes, 2013).

El vanguardismo que significó la lucha cubana, se vio representado en la opción del foco guerrillero²³ como el método apropiado para desencadenar el movimiento al socialismo. Según Patricia Funes “la exaltación de la lucha armada como única vía para fundamentar el principio maximalista del derrocamiento del capitalismo reforzaban el argumento foquista” (Funes, 2104, p. 213).

Si bien pueden hallarse procesos políticos que rechazaron la violencia como vía aceptable para el proceso revolucionario, hay en la época “una apelación teórica y práctica a la violencia como partera de tiempos, sociedades y hombres nuevos” (Funes y Ansaldi, 1998, p. 27)

La clausura de esta época está marcada por la llegada al poder del Frente Sandinista de Liberación Nacional en Nicaragua. Al igual que en Cuba y con la influencia de ésta, el movimiento guerrillero, iniciado en 1960 se enfrentó a una dictadura sangrienta encabezada por la dinastía Somoza y auspiciada por los Estados Unidos.

Sin embargo, si 1959 abrió un horizonte promisorio para las fuerzas de izquierda y las expectativas revolucionarias, el 1979 sandinista ocurrió en un escenario diametralmente diferente. El golpe de Estado al gobierno de Salvador Allende en 1973 y la obturación de la vía chilena al socialismo significó el principio del fin de la utopía socialista que mostró en el 1979 sandinista la última experiencia revolucionaria latinoamericana en la época.

El desarrollo de la Doctrina de Seguridad Nacional y el despliegue de dictaduras militares coordinadas en la región impactó duramente sobre ese amplio movimiento de organizaciones socialistas, comunistas y nacionalistas, que en mayor medida por la vía armada, aunque también por la vía democrática lucharon por un mundo más justo y libre que en el caso latinoamericano significaba una lucha anti imperialista.

II. 5 Enseñanza a través de conceptos

Esta propuesta educativa se plantea a través de la enseñanza en clave conceptual. Se asume este reto desde la convicción de que enseñar conceptos se constituye como una herramienta potente para el desarrollo de habilidades sociales y de ciudadanías críticas.

Con respecto a las finalidades de enseñanza, cabe señalar que los conceptos sociales se asocian al aprendizaje significativo y el aprendizaje de conceptos requiere de la resolución de problemas sociales. Como sostiene Pozo (2007) cualquier cambio conceptual parte de un conflicto cognitivo y se alimenta del debate, la argumentación y la reestructuración del conocimiento social (Castañeda, Meneses y Santisteban, 2018).

En el caso de la propuesta que aquí se presenta, al tratarse de problemas sociales, la enseñanza a través de conceptos resulta tan deseable como compatible. En este sentido, coincido con Pagés (2014) en que la enseñanza conceptual adquiere mayor profundidad cuando se trabajan problemas sociales ya que los conceptos son transversales a la realidad social y es posible interpretarlos en diferentes escalas territoriales y en distintos marcos temporales.

Además, en el juego de relación de tiempos históricos y espacios geográficos los

23 Según Ernesto Che Guevara, el proceso cubano aporta tres evidencias: a) las fuerzas populares pueden ganar una guerra contra el ejército, b) no es necesario que estén dadas todas las condiciones para el asalto al poder, pues ellas pueden ser creadas por el foco guerrillero, c) en América Latina, el terreno de la acción insurreccional debe ser el campo.

conceptos actúan como hilo conductor otorgando coherencia y continuidad a la comprensión de la realidad social.

Por último, recuperando la predisposición que expresa este trabajo a atravesar las barreras disciplinares es oportuno remarcar que enseñar conceptualmente “favorece la transdisciplinariedad, la formación del pensamiento crítico, [...] y el desarrollo de valores democráticos para la intervención social” (Castañeda Meneses y Santisteban, 2018, p. 98). Por cierto, la selección de conceptos a trabajar, nuevamente, no es casual y expresa intencionalidad pedagógica.

El concepto que adquiere mayor peso en el problema presentado y que requerirá de un abordaje más profundo en la propuesta de enseñanza es, sin dudas, el de *revolución*.

¿De qué hablamos cuando hablamos de Revolución?

Comenzaré por una definición muy general y muy sencilla del concepto revolución: es revolución cada uno de los movimientos socio-político guiados por un grupo dirigente contrapuesto a un grupo dominante (Ricciardi, 2003, 9). Puede agregarse que, estrictamente, la revolución no existió con anterioridad a la *Edad Moderna* (Arendt, 1963).

Para la época trabajada la palabra revolución cubrirá el grueso de la retórica política. Las y los militantes del socialismo, de la liberación nacional, y del anti-imperialismo emplearán la palabra revolución como acción y sinónimo de política, lucha e incluso violencia. Como sostiene Gilman (2012) “para la izquierda la noción de revolución iba a llenar toda la capacidad semántica de la palabra política; revolución iba a ser sinónimo de lucha armada y violencia revolucionaria” (p. 51).

El uso del concepto de revolución no significa en este sentido una novedad, ni tampoco su vinculación con la violencia como vía legítima. No obstante, la combinación de sus características anti-imperialistas y anti-coloniales y anti-capitalistas sí arroja algunos elementos novedosos.

De este modo, como sugiere Ricciardi (2003) para la época trabajada, “movimientos distantes desde el punto de vista geográfico y de los objetivos se encuentran así objetivamente unidos en la rebelión” (pág. 194). La consideración que hace Maurizio Ricciardi pone de manifiesto el internacionalismo revolucionario como ideal y la necesidad de superar las fronteras nacionales a través de contactos y entrecruzamientos de las distintas luchas en el sur global.

Acerca del componente de violencia en la noción de revolución, Hannah Arendt (1963) considera que si bien es necesario distinguir revolución de guerra, no se puede dejar de señalar que tanto la una como otra son “inconcebibles fuera del marco de la violencia” (p. 18) y agrega “una de las razones por las cuales las guerras se han convertido tan fácilmente en revoluciones y las revoluciones han mostrado esta nefasta inclinación a desencadenar guerras es que la violencia es una especie de común denominador de ambas” (p. 18)

En la concepción de una de las figuras prominentes del período, Ernesto Che Guevara, la lucha social no implica sólo la liberación del propio territorio, sino de responder al imperialismo en todo el globo favoreciendo, para ello, en todas partes el surgimiento de focos revolucionarios.

Esta “teoría de la revolución” presentada por Guevara se encuentra estrechamente relacionada no solo a la violencia sino a la guerra, de modo que resulta evidente la

relación que subraya Arendt entre ambos fenómenos.

En resumen, el siglo XX fue sin dudas un siglo de revoluciones. Particularmente, lo fueron las décadas del sesenta y del setenta en el sur global. En esos procesos podemos rastrear, entre los rasgos más sobresalientes, la emergencia de fenómenos revolucionarios.

En cuanto a esta propuesta de enseñanza, cabe aclarar que no sólo atiende a estos procesos revolucionarios sino que también se preocupa por las categorías conceptuales que explican estos fenómenos.

Proponer una enseñanza que no solo describa sino que explique, entraña un desafío mayúsculo que puede ser encarado desde el trabajo conceptual. Para la explicación y la comprensión de la realidad social precisamos de la utilización de conceptos de las ciencias sociales para poder ordenar el saber a enseñar pero también al mismo tiempo para la generación de oportunidades comprensivas de ese saber.

Para finalizar, cabe destacar que la potencialidad de la enseñanza en clave conceptual no solo reside en que los conceptos pueden ser herramientas para pensar y comprender la sociedad sino que también pueden contribuir a la intervención y a la posibilidad para su transformación.

Capítulo III:

Desarrollo de la propuesta de enseñanza.

El aula es fundamental porque constituye un espacio público, porque permite separar tiempos y espacios y porque es, o puede ser, una cápsula atencional”

(Larrosa, Jorge. 2018)

La revolución en los años sesenta y setenta representa un campo sumamente complejo, extenso y con una diversidad de puertas de entrada y claves de análisis. Para la enseñanza de esta parcela de la historia puede resultar necesario comenzar con una especificación de los ejes problemáticos del contenido y las finalidades de la enseñanza.

Como se postuló en la justificación, en los fundamentos teóricos y metodológicos; y de acuerdo con el contexto de la práctica y las finalidades de la enseñanza, la secuencia de clases abordará los procesos revolucionarios de las décadas del sesenta y del setenta desde el enfoque de una historia global, esto es, poniendo el foco en las interrelaciones entre los procesos revolucionarios de América Latina y de modo tangencial con los procesos que sincrónicamente ocurrían en África y Asia.

Algunos eventos que dan cuenta de este fenómeno serán analizados con mayor interés. Aquí me refiero a encuentros, conferencias, diálogos en los que se realizaron efectivamente intercambios e interconexiones entre los actores sociales y los procesos. También resultan interesantes los entrecruzamientos y los debates teóricos surgidos de estos encuentros. La violencia y el uso legítimo de la misma será un tema nodal en las elaboraciones teóricas de los y las revolucionarias²⁴.

En cuanto a las finalidades para la enseñanza es preciso en primer lugar reafirmar el posicionamiento político-pedagógico que sustenta este trabajo, el mismo toma como marco de referencia una educación democrática desde una perspectiva no eurocéntrica. En segundo lugar reiterar que mediante esta secuencia didáctica se procura desarrollar en los y las estudiantes herramientas para la intervención y la transformación social con la certeza de que es posible construir un mundo mejor.

Por ende la finalidad central apunta a la formación de personas críticas y creativas capaces de tomar decisiones y de participar racional y constructivamente en la formación de su futuro personal y social. El futuro emerge aquí como categoría central en la finalidad de la enseñanza de la historia sin que los demás tiempos históricos pierdan su potencia, para la construcción de un mundo mejor, más justo, inclusivo y democrático es preciso comprender las razones que en el pasado y en el presente han contribuido a las configuraciones sociales actuales.

En suma el propósito general de este trabajo puede ser expresado del siguiente modo: Propiciar situaciones de aprendizaje que promuevan el análisis de las interrelaciones entre los procesos revolucionarios de América Latina, África y Asia para comprender el fenómeno de la revolución en clave de época y desde una perspectiva global.

²⁴ De hecho la violencia se constituyó como un eje tan nodal que incluso la misma Iglesia Católica lo incluyó en su agenda.

III.1 Primer Encuentro:

Las coordenadas temporales y espaciales.



Propósito:

- *Propiciar el análisis de fotografías de los años sesenta y setenta referidas a la revolución para aproximar a los y las estudiantes al marco temporal y espacial.*

Imaginar el pasado siempre significa un desafío, cómo sostiene Didi Huberman (2003), para saber hay que imaginar, a partir de esta premisa es que se propone la imagen como primera herramienta para el trabajo.

Cuando los estudiantes se enfrentan a una imagen y a su observación y análisis, ellos y ellas se remiten necesariamente a sus experiencias y a sus representaciones con el fin de otorgarle un significado y de compartirlo con otros y otras, en efecto una imagen en verdad nunca es única ya que es susceptible de tantas lecturas como subjetividades la aborden.

La imagen, en especial la fotografía, es un recurso explorado y explotado históricamente en las ciencias sociales y en la historia. Esto es así por la potencia que la imagen tiene en sí para la consolidación de ideas. Como afirma Dusell (2006) “hay un valor pedagógico en la imagen porque nos enseña cosas, nos transmite algo, fija una memoria y estructura una referencia común”(p. 6).

Saber implica la posibilidad de imaginar, es decir, implica representarse visualmente ideas y conceptos. Por eso las imágenes y el trabajo educativo con ellas adquieren una relevancia superlativa. Pero enseñar a través de imágenes requiere de un esfuerzo pedagógico para el entrenamiento de la mirada, “los regímenes de visualidad son configuraciones que contienen elementos políticos, epistemológicos, estéticos, éticos y que suponen una pedagogía: hay que enseñar a conocer, a mirar reflexivamente, a distanciarse, a convertirse en espectador.”(Dusell, 2006, p. 9)

Educar la mirada supone reconocer que mirar no es simplemente ver y que una mirada supone implicación de parte de sujetos que se sienten afectados por esa imagen (Dusell, 2006, p. 15)

El primer encuentro de esta secuencia implicará un acercamiento a la problemática y la definición de las coordenadas temporales y espaciales. Se plantea entonces un trabajo

de análisis de imágenes²⁵ mediante una galería fotográfica.

El objetivo es ofrecer al estudiantado una puerta de entrada que resulte amena al tiempo que permita, por un lado delinear las coordenadas temporales y espaciales del contenido a enseñar, y por otro lado identificar algunos rasgos comunes del período: la juventud como actor social y la violencia como forma de lucha.

En este sentido se espera lograr una tensión con las ideas previas que los y las estudiantes tengan y puedan formular acerca de estos rasgos de época y de los espacios geográficos observados.

Actividad 1: Lectura colectiva del problema:

Entre 1959, triunfo de la revolución cubana y 1973, derrocamiento del gobierno socialista en Chile, América Latina marcó el pulso de un periodo de agitación social y política en todo el planeta. En esos años las juventudes se sintieron protagonistas de un profundo cambio social. La revolución fue bandera de este proceso que presagiaba un mundo más justo. Al igual que en América Latina, en otras regiones del llamado tercer mundo se compartía este fervor de época que, además, se nutría de conceptos como liberación y anti-imperialismo. Proliferaron, entonces movimientos tercermundistas y proyectos que intentaron vincular las distintas luchas del sur del mundo ¿Qué proximidad existió entre las revoluciones del sur? ¿De qué modos se manifestaron los proyectos en común?

1. Releer el problema y rastrear el tiempo y el espacio abarca nuestra problemática
2. ¿Que palabras ó conceptos identifican como “claves”?
3. ¿Que otra pregunta podrían formular sobre este problema?

Esta actividad se realizará con todo el grupo de manera simultánea tomando registro en el pizarrón de los aportes de los y las estudiantes en torno a las palabras “Contexto”; “Conceptos clave” ;y “preguntas”.

En esta oportunidad la tarea docente se basará en la orientación de la actividad y la validación, corrección o refutación de las afirmaciones del grupo mediante repreguntas y pedidos de fundamentación.

Luego de la presentación del problema y un primer intercambio con el grupo de estudiantes que permita ponderar los conceptos estructurantes de las Ciencias Sociales (tiempo histórico, espacio, conflicto) y abrir el juego a nuevas inquietudes, se comenzará con la *actividad 2: visualización de galería fotográfica: Postales de la revolución.*

Se presentarán once fotografías con una breve descripción docente de algunos elementos presentes en cada imagen y con aportes que posibiliten comprender mínimamente el contexto general y particular.

Durante toda la clase se hará uso de un mapa planisferio primero para apuntar las localizaciones de cada fotografía e ir componiendo el mundo a trabajar y luego como medio de consulta para los y las estudiantes en la realización de la actividad.

²⁵ Las ilustraciones y fotografías utilizadas en toda la secuencia son imágenes extraídas de diferentes sitios web.

Actividad 2: Postales de la revolución

Visualización de la galería de fotografías

Se presentarán once fotografías del período 1959 – 1979. Al finalizar la galería se repetirá una segunda vez la exposición.

Luego observar la exposición fotográfica por primera vez:

1. Asignar un nombre a cada imagen de modo que te permita recordarla con facilidad.
2. Escribir al menos un elemento que destaque en cada fotografía.
3. En el mapa planisferio localizar cada uno de los acontecimientos históricos y el año que le corresponde.
4. Seleccionar una fotografía de toda la galería que según tu parecer resuma mejor el problema que se trabajará.
5. Redactar una justificación de tu elección: *“Yo seleccioné la imagen número a la que nombre La elegí porque*”

Imágenes:



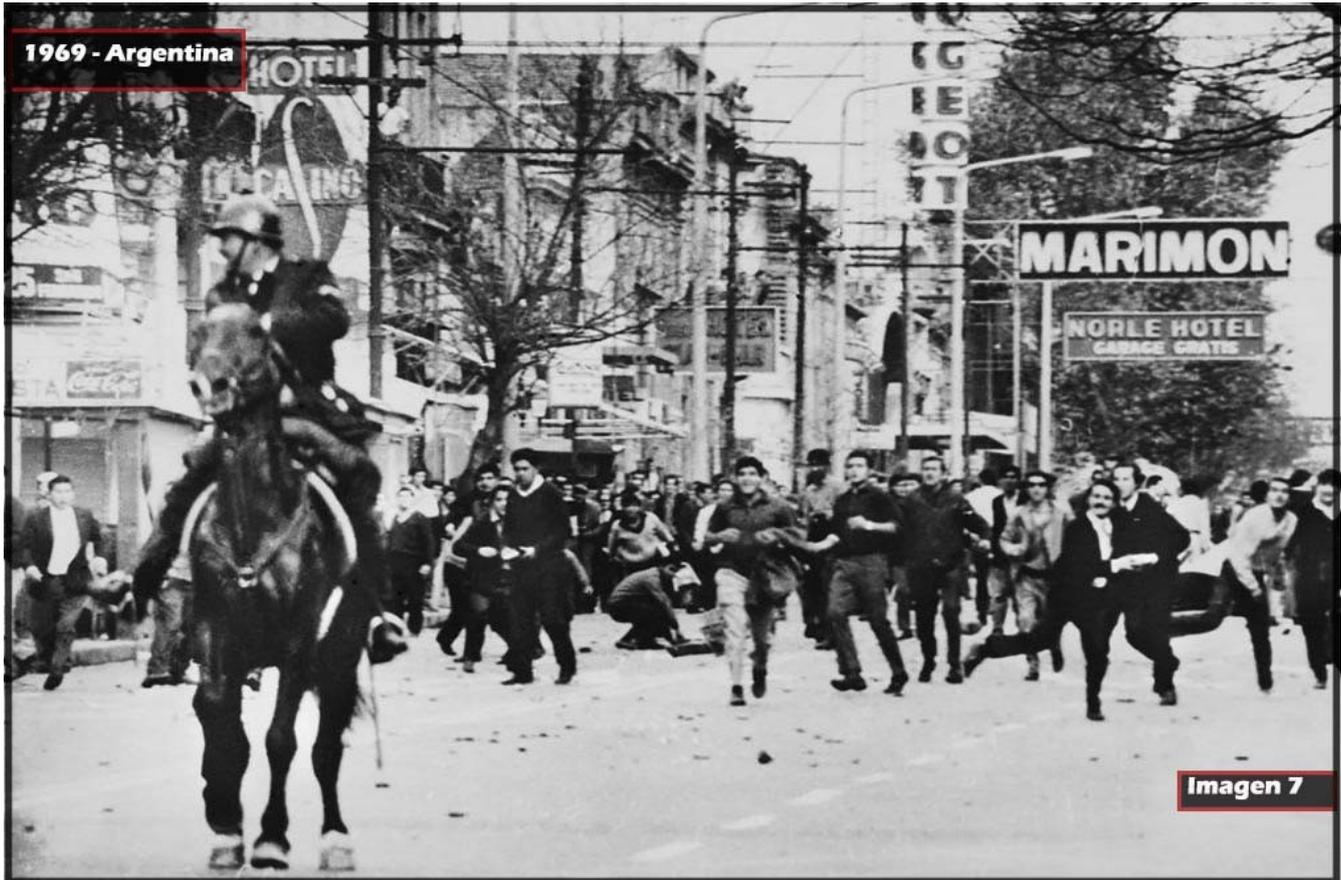






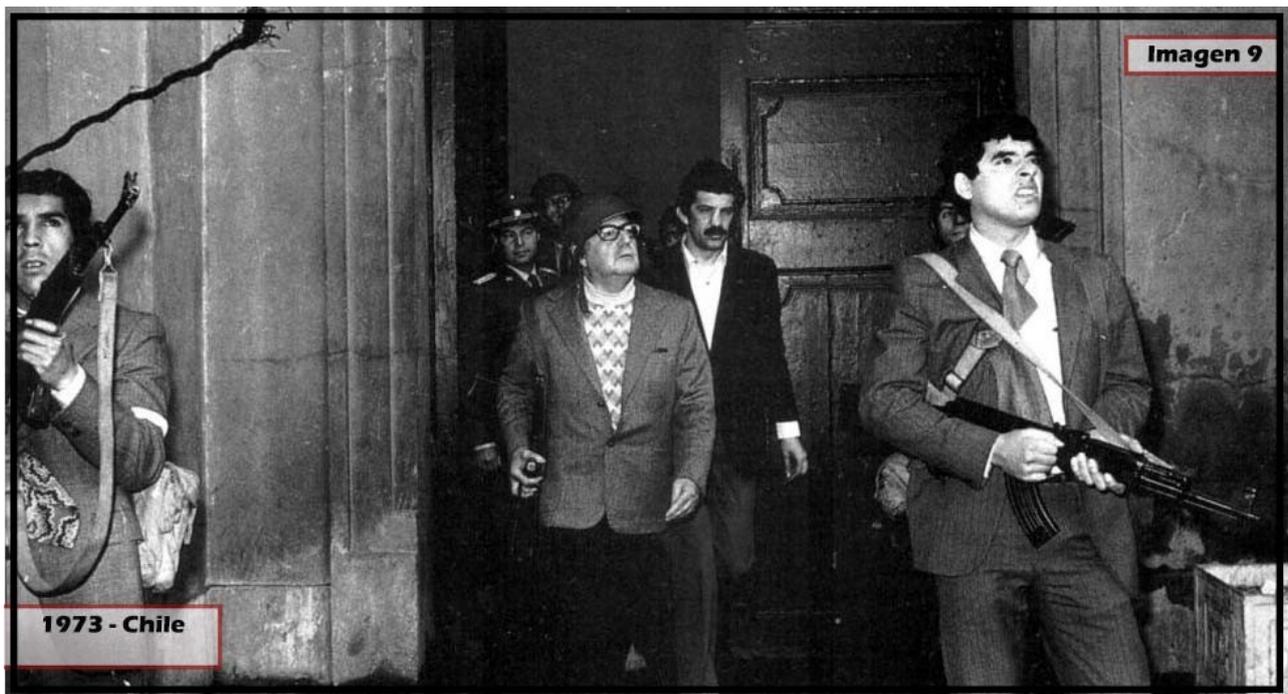
Imagen 6

1968 - México



1969 - Argentina

Imagen 7





Puesta en común

En orden de la galería se presentara cada imagen, en esta ocasión se solicitará a la clase

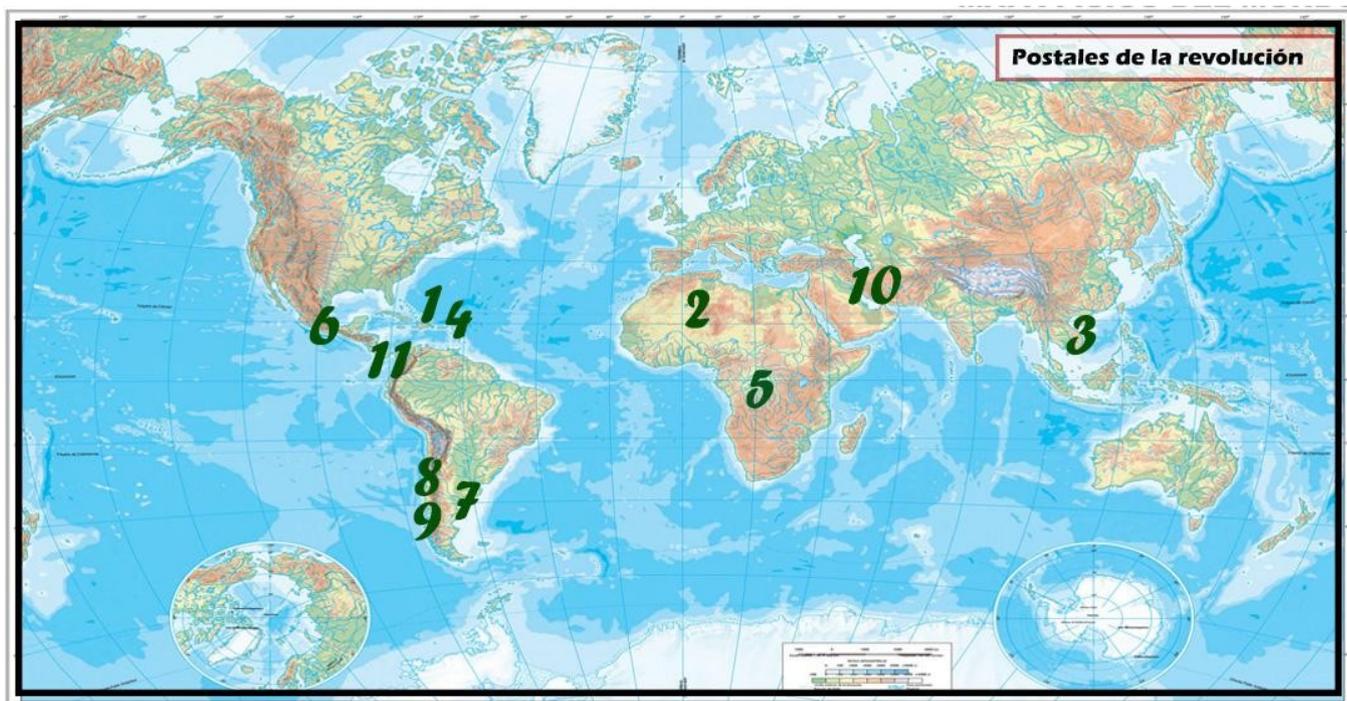
que compartan sus anotaciones sobre las imágenes (nombre asignado a la imagen, elementos destacados de la imagen). Estos aportes serán registrados en el pizarrón en un cuadro de doble entrada.

Fotografía	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Nombre											
Elementos destacados											

En este momento de la clase es que se realizarán las correcciones necesarias para determinar con claridad el contexto y los rasgos del período.

Al finalizar este cuadro, por turnos los y las estudiantes indicarán en el planisferio de aula el nombre y el año de la imagen que seleccionaron y justificarán su elección.

Como producto de la actividad alcanzaremos un mapa común de las siguientes características.



Para concluir este encuentro se invita a los y las estudiantes a observar el planisferio y pensar el siguiente interrogante que será abordado en el próximo encuentro.

¿Por que creen que las revoluciones ocurrieron mayormente en estos lugares? ¿Existirán puntos en común en estas zonas?

III.2 Segundo encuentro:

El contexto y los actores sociales.



Propósito:

- *Promover un espacio de lectura compartida de textos historiográficos sobre el contexto mundial y latinoamericano para conocer las particularidades de este tiempo histórico.*

La propuesta de trabajo para este encuentro está basada en lo que Beatriz Aisemberg (2015, 2016) denomina Lectura Compartida, este concepto es propuesto para referirse a una manera posible de trabajar la lectura como práctica escolar.

Cómo sugiere Aisemberg la transmisión de conocimiento no tiene por qué impedir la construcción por parte del alumnado ya que “no hay oposición ni incompatibilidad entre transmisión y construcción” (Aisemberg; 2016: 6). En este sentido lo que propone es generar ejercicios de lectura que permitan superar/trascender la lectura como mera práctica de localización y reproducción de información. Por lo tanto, si mi propósito es que los estudiantes sean lectores críticos más que receptores de información pasivos, la lectura compartida puede ser una práctica que apunte en aquella dirección.

La lectura tiene sentidos distintos en función de cada lector. El leer con otros, nos dice Aisemberg, implica compartir, confrontar y acordar las distintas interpretaciones que podemos hacer de un texto.

De allí que la lectura compartida se constituye como una práctica dialógica y, por ende, constructiva, que corre a los y las estudiantes del lugar receptivo y pasivo que las prácticas tradicionales le otorgan a la lectura escolar.

En esta oportunidad la propuesta invita a los estudiantes a ingresar en el tiempo histórico y en el contexto del problema. Al mismo tiempo propone reconocer los principales actores y hechos históricos. Para ello a modo de “ficha de aula” se ofrecen para su lectura los fragmentos de dos textos historiográficos: “Revolución y tercer mundo de Eric Hobsbawn” y “Homérica Latina: donde interesantes sucesos están teniendo lugar” de Patricia Funes

Actividad 1: Lectura compartida:

Introducción a la lectura. El *para qué* de la lectura.

La finalización del encuentro anterior nos dejó un interrogante acerca del mapa de las revoluciones: a) *¿Por qué creen que las revoluciones del período ocurrieron mayormente en el sur?* b) *¿Existirán puntos en común en estas zonas?*

Podemos sumar unas preguntas más: c) *¿a qué nos referimos con revolución?*, d) *¿y con sur del mundo?* e) *¿cuáles son los rasgos de esa época?*

La lectura de los siguientes textos nos pueden ayudar a comprender mejor estos conceptos y a contestar los interrogantes:

Texto 1: **El tercer mundo y la revolución** de Eric Hobsbawm (1994)

Texto 2: **Homérica Latina (...)** de Patricia Funes (2011)

Claves de lectura: Revolución, Tercer Mundo, Sur, América Latina.

1. Realizar una primera lectura individual.

El tercer mundo y la Revolución²⁶

I

Cualquiera que sea la forma en que interpretemos los cambios en el tercer mundo, hemos de tener en cuenta que formaba parte de una zona de revolución, realizada, inminente o posible. Pocos estados del tercer mundo, cualquiera que fuese su tamaño, pasaron los años cincuenta sin revolución, sin golpes militares para reprimir, prevenir o realizar la revolución o cualquier otro tipo de conflicto armado interno.

La inestabilidad resultaba evidente para los Estados Unidos, protectores del statu quo global, que la identificaban con el comunismo soviético o, por lo menos, la consideraban como un recurso permanente y potencial para su contendiente en la lucha global por la supremacía.

En cualquier caso, el tercer mundo se convirtió en la esperanza para quienes seguían creyendo en la revolución social. Representaba a la mayoría de los seres humanos y parecía un volcán pronto a entrar en erupción.

II

Lo que sorprendió tanto a los revolucionarios como a quienes se oponían a ellos fue que, después de 1945, la forma más común de lucha revolucionaria fuera la guerrilla.

Aunque la imagen de la revolución emergiendo exclusivamente de las montañas no era exacta, los ojos estaban puestos en la guerrilla. Sus tácticas fueron ampliamente propagadas por ideólogos de la izquierda radical, críticos de la política soviética. Mao Tsetung (después de su ruptura con la URSS) y Fidel Castro después de 1959 (o más bien su camarada, Che Guevara, 1928-1967) sirvieron de inspiración a esos activistas.

²⁶ Eric Hobsbawm Fragmento para aula

Fue un movimiento relativamente pequeño, atípico pero victorioso, el que llevó la estrategia guerrillera a las primeras páginas del mundo entero: la revolución que se apoderó de la isla de Cuba el 1 de enero de 1959.

La mayoría de los cubanos vivió la victoria del ejército rebelde como un momento de liberación e ilimitadas esperanzas, personificadas en su joven comandante. Por una vez, la revolución se vivía como una luna de miel colectiva. ¿Dónde iba a llevar? Tenía que ser por fuerza a un lugar mejor.

Al poco tiempo Cuba comenzó a alentar una insurrección continental, animada especialmente por Guevara, el campeón de una revolución latinoamericana y de la creación de "dos, tres, muchos Vietnams".

Excepto en América Central y en Colombia, donde había una vieja base de apoyo campesino para los resistentes armados, la mayoría de estos intentos fracasaron casi de inmediato, dejando tras de sí los cadáveres de los famosos -el mismo Che Guevara en Bolivia- y de los desconocidos. Resultaron ser un error espectacular, tanto más por cuanto, si se daban las condiciones adecuadas, en muchos de esos países eran posibles movimientos guerrilleros eficaces y duraderos, como mostraron las FARC.

Pero incluso cuando algunos campesinos emprendían la senda guerrillera, las guerrillas fueron pocas veces un movimiento campesino. Fueron sobre todo llevadas a las zonas rurales por jóvenes intelectuales que procedían de las clases medias de sus países.

Esto era también válido en los casos en que la acción guerrillera se trasladaba de la zona rural al mundo de las grandes ciudades, como empezaron a hacer sectores de la izquierda revolucionaria del tercer mundo (por ejemplo en Brasil, Argentina y Uruguay). De hecho, las operaciones guerrilleras urbanas son más fáciles de realizar que las rurales, puesto que no es necesario contar con la solidaridad o connivencia de las masas, sino que pueden aprovechar el anonimato de la ciudad, el poder adquisitivo del dinero y la existencia de un mínimo de simpatizantes, en su mayoría de clase media.

Homérica Latina: Donde Interesantes Eventos

Están Teniendo Lugar²⁷

Los años sesenta latinoamericanos fueron tan intensos como cristalizados en el recuerdo de las experiencias de la región.

La juventud vivió un proceso de internacionalización sin precedentes y dejaba de ser un momento de tránsito biológico para constituirse en un actor social.

Es ese un proceso internacional que en América Latina se construyó con las especificidades propias de lo que por entonces se llamaba "Tercer Mundo". Lo grupal y colectivo fue una marca fuerte. En América Latina el movimiento juvenil tenía que ver con el involucramiento, una inmersión en la región, en la política y en las urgencias de transformación social.

²⁷ Fragmento para aula de texto de Patricia Funes.

El año nuevo de 1959 unos jóvenes con un ejército rebelde entraban en La Habana. Fidel Castro tenía 32 años, Ernesto Che Guevara”, 30, y Camilo Cienfuegos murió con 27. Clausuraban la larga y emblemática dictadura de Fulgencio Batista, al tiempo que se abría para la región una nueva era cultural y política.

La Revolución era motor y combustible de una historia que convocaba voluntades y utopías.

Por tomar un ejemplo temporal: el año 1967. Se reunía en La Habana la Organización Latinoamericana de Solidaridad (OLAS). La resolución general de la olas llevaba como título un pensamiento de Simón Bolívar: “Para nosotros la Patria es América”. La revolución debía ser continental.

Otro momento de condensación de ideas y movilizaciones sociales puede ubicarse en torno al año 1968: el dominio de lo jóvenes, la protesta y la rebelión. En México, la movilización de estudiantes y ferrocarrileros convergió en la Plaza de las Tres Culturas y fue brutalmente reprimida en la denominada “Noche de Tlatelolco” (2 de octubre de 1968). Del mismo año son las protestas estudiantiles de la izquierda uruguaya aglutinadas en torno al Frente Izquierda de Liberación Nacional (Fidel) o bien en el roe (Resistencia Obrero Estudiantil). En Brasil se suceden las grandes huelgas metalúrgicas en San Pablo y las manifestaciones y tomas de las universidades en Río de Janeiro, Belo Horizonte, Curitiba, Brasilia, Salvador, Recife, entre otras. El 26 de junio de 1968 por las calles de Río de Janeiro se produjo la passeata dos cem mil, la movilización más grande contra la dictadura militar y que aglutinó a estudiantes, intelectuales, artistas, religiosos y pobladores contra la represión policial.

También en la estela del 68, un mayo pero de 1969 se produjo el “Cordobazo”, que nucleó a las corrientes clasistas del movimiento obrero cordobés y a los estudiantes en contra de la dictadura del general Juan Carlos Onganía y que lograba acabar con su mandato. El Cordobazo marcaba una inflexión en el proceso de radicalización política.

Entre los movimientos estudiantiles del 68 latinoamericano estaban presentes Vietnam, Ho Chi Minh (líder del VietCong) o Mao (Líder de la Revolución China) y con más asiduidad Fidel Castro, el cura guerrillero Camilo Torres y por supuesto, el Che Guevara. El Che era asesinado el 8 de octubre de 1967 en Bolivia, durante su última apuesta revolucionaria. Al año siguiente una foto de Alberto Korda del Che mirando a lo lejos con su boina y su barba, embanderó las barricadas de París, las pancartas de los estudiantes en Praga, en Turín, en Columbia.

“¡A formar el Partido de la Juventud!”, decían las pancartas del 68 mexicano: “Nuestro movimiento no es una algarada estudiantil. Nuestra causa es conocimiento militante, crítico, que impugna, refuta, transforma y revoluciona la realidad”.

En el 68 latinoamericano no sólo se conmovieron las sensibilidades juveniles. Incluso instituciones tan poco porosas a los cambios drásticos albergaron en su seno proyectos políticos de cambio radical. Nos referimos a las fuerzas armadas y a la Iglesia.

Actividad 1: Intercambio grupal

Luego de la lectura individual **releer los interrogantes** para compartir en forma oral posibles respuestas.

- a) *¿Por qué creen que las revoluciones del período ocurrieron mayormente en el sur?*
- b) *¿Existirán puntos en común en estas zonas?*
- c) *¿a qué nos referimos con revolución?,*
- d) *¿a que nos referimos con sur del mundo?*
- e) *¿cuáles son los rasgos de esa época?.*

Por turnos se dará la palabra a cada estudiante para que pueda, en base a la lectura, ensayar respuestas a las preguntas. El rol docente consistirá en moderar y motivar la participación del grupo recurriendo a la relectura de fragmentos de los textos para encausar las participaciones de los y las estudiantes. Las hipótesis elaboradas por los y las estudiantes tendrán que ser validadas a través de la selección de fragmentos de los textos que respalden sus fundamentos.

Durante este momento de lectura compartida el pizarrón servirá de anotador general para indicar claves de lectura (conceptos/períodos/actores sociales/ espacios geográficos) para cada interrogante.

Actividad 1: Escritura individual

Luego de la lectura individual y la lectura compartida **responder** por escrito

- a) *¿Por qué creen que las revoluciones del período ocurrieron mayormente en el sur?*
- b) *¿Existirán puntos en común en estas zonas?*
- c) *¿A qué nos referimos con revolución?,*
- d) *¿A qué nos referimos con sur del mundo?*
- e) *¿cuáles son los rasgos de esa época?.*

III.3 Tercer encuentro:

Revolución y Violencia desde América Latina



Propósito:

- *Alentar la lectura y discusión de fuentes históricas sobre la revolución y la violencia en América Latina para aproximarse a la racionalidad propia de la época y alcanzar un mayor grado de empatía con los actores históricos que permita comprender sus acciones.*

El tercer encuentro de esta secuencia didáctica busca priorizar uno de las dimensiones del problema planteado: los actores sociales y la racionalidad de época. Metodológicamente se propone el trabajo con fuentes históricas.

El uso de fuentes es un ejercicio cotidiano en la tarea de historiadores e historiadoras, la comprensión histórica y las narraciones que los y las profesionales de la Historia hacen requiere de los datos que se hallan en las fuentes. Las fuentes actúan en definitiva como informantes del pasado que arrojan indicios acerca de lo que ocurrió en otra época.

Las fuentes en la clase de historia cumplen un papel diferente pero de enorme potencia. El análisis de documentos del pasado resulta significativo para obtener evidencias sobre el tiempo histórico a enseñar. Más aún, el trabajo con fuentes permite que, junto a los y las estudiantes, podamos acercarnos a la racionalidad propia de ese pretérito, a comprender *cómo pensaban* las personas de la época que, en efecto, difiere de cómo lo hacemos actualmente. Este ejercicio es valioso para lograr comprender de un modo más complejo el proceso a estudiar.

No obstante, trabajar con fuentes no debería agotarse en la lectura lineal y acrítica del documento, requiere un ejercicio de interrogación incisivo, de confrontación con otros documentos, de investigación del “informante”. El documento nos revela más cómo pensaba su tiempo el autor que cómo era el tiempo en sí. Por supuesto que conocer los intereses, los ideales, los condicionamientos de los actores de la época constituye un elemento fundamental en el proceso de complejización para la comprensión del período.

Una época se define por lo decible, es decir por los discursos socialmente aceptados en un tiempo y un lugar. Para el período que trabajamos es posible detectar cómo algunos conceptos, ideas e ideales estuvieron ampliamente difundidos, discutidos, aceptados y combatidos pero no negados. La revolución social, la liberación, la reforma agraria, y el

uso de la violencia como medio legítimo de lucha son algunos de ellos.

Se presentará el documento “Segunda Conferencia General del Episcopado Latinoamericano, Medellín de 1968” y se contextualizará su producción.

Actividad 1: análisis de fuentes

Leer en grupos el documento “Segunda Conferencia General del Episcopado Latinoamericano, Medellín de 1968”

1. Rastrear (subrayar ó resaltar) las ideas del documento acerca de:

Revolución – transformación – liberación – violencia – reforma - América Latina.

2. Seleccionar un párrafo para relacionar con cada uno de los conceptos del punto 1.

Segunda Conferencia General del Episcopado Latinoamericano – Documento Final – Medellín – 1968

- ★ Estamos informados de los rasgos generosos realizados en algunas diócesis que han puesto a disposición de las poblaciones necesitadas las propiedades de terrenos que les quedaban, siguiendo planes bien estudiados de reforma agraria que se están actuando . Es un ejemplo que merece alabanza y también imitación, allí donde ésta sea prudente y posible.
- ★ La Iglesia, como parte del ser latinoamericano, a pesar de sus limitaciones, ha vivido con nuestros pueblos el problema de colonización, liberación y organización.
- ★ Nuestro propósito es alentar los esfuerzos, acelerar las realizaciones, ahondar el contenido de ellas, penetrar todo el proceso de cambio con los valores evangélicos.
- ★ En esta transformación, la juventud latinoamericana constituye el grupo de población más numeroso y se presenta como un nuevo cuerpo social con sus propias ideas y valores, deseando crear una sociedad más justa. Esta presencia juvenil es un aporte positivo que deben recoger la sociedad y la Iglesia.
- ★ Llamamos a todos los hombres de buena voluntad para que colaboren en la verdad, la justicia, el amor y la libertad, en esta tarea transformadora de nuestros pueblos, al alba de una era nueva.
- ★ Por su propia vocación, América Latina intentará su liberación a costa de cualquier sacrificio, no para cerrarse sobre sí misma, sino para abrirse a la unión con el resto del mundo, dando y recibiendo en espíritu de solidaridad.
- ★ De forma particular juzgamos decisivo en esta tarea el diálogo con los pueblos hermanos de otros continentes que se encuentran en situaciones semejantes a las nuestras. Unidos en los caminos de las dificultades y de las esperanzas, podemos llegar a hacer que nuestra presencia en el mundo sea definitiva para la paz.
- ★ Esperamos así ser fieles a los compromisos que hemos contraído en estos días de reflexión y oración comunitaria, para aportar la plena y efectiva colaboración

de la Iglesia en el proceso de transformación que está viviendo nuestra América.

- ★ No basta, por cierto, reflexionar, lograr mayor clarividencia y hablar; es menester obrar. No ha dejado de ser ésta la hora de la palabra, pero se ha tornado, con dramática urgencia, la hora de la acción. Es el momento de inventar con imaginación creadora la acción que corresponde realizar, que habrá de ser llevada a término con la audacia del Espíritu y el equilibrio de Dios. Esta asamblea fue invitada a "tomar decisiones y a establecer proyectos, solamente si estábamos dispuestos a ejecutarlos como compromiso personal nuestro, aun a costa de sacrificio"
- ★ América Latina está evidentemente bajo el signo de la transformación y el desarrollo. Transformación que, además de producirse con una rapidez extraordinaria, llega a tocar y conmover todos los niveles del hombre, desde el económico hasta el religioso.
- ★ Esta Segunda Conferencia General del Episcopado Latinoamericano no quiere dejar de expresar su preocupación pastoral por el amplio sector campesino, que requiere, por sus especiales características, una atención urgente. (...) no cabe duda que hay un denominador común en todas ellas: la necesidad de una promoción humana de las poblaciones campesinas e indígenas. Esta promoción no será viable si no se lleva a cabo una auténtica y urgente reforma de las estructuras y de la política agrarias. Este cambio estructural y su política correspondiente no se limitan a una simple distribución de tierras. Es indispensable hacer una adjudicación de las mismas bajo determinadas condiciones que legitimen su ocupación y aseguren su rendimiento, tanto en beneficio de las familias campesinas cuanto de la economía del país.
- ★ Formas de opresión de grupos y sectores dominantes: sin excluir una eventual voluntad de opresión se observa más frecuentemente una insensibilidad lamentable de los sectores más favorecidos frente a la miseria de los sectores marginados. De ahí las palabras del Papa a los dirigentes: "Que vuestro oído y vuestro corazón sean sensibles a las voces de quienes piden pan, interés, justicia" [Bogotá, 23/08/68].
- ★ No es raro comprobar que estos grupos o sectores, con excepción de algunas minorías, califican de acción subversiva todo intento de cambiar un sistema social que favorece la permanencia de sus privilegios.
- ★ La violencia constituye uno de los problemas más graves que se plantean en América Latina. No se puede abandonar a los impulsos de la emoción y de la pasión una decisión de la que depende todo el porvenir de los países del continente. Faltaríamos a un grave deber pastoral si no recordáramos a la conciencia, en este dramático dilema, los criterios que derivan de la doctrina cristiana y del amor evangélico.
- ★ Si el cristianismo cree en la fecundidad de la paz para llegar a la justicia, cree también que la justicia es una condición ineludible para la paz. No deja de ver que América Latina se encuentra, en muchas partes, en una situación de injusticia que puede llamarse de violencia institucionalizada. Tal situación exige transformaciones globales, audaces, urgentes y profundamente renovadoras. No debe, pues, extrañarnos que nazca en América Latina "la tentación de la violencia". No hay que abusar de la paciencia de un pueblo que soporta durante años una condición que difícilmente aceptarían quienes tienen una mayor conciencia de los derechos humanos.

- ★ Por lo tanto, les hacemos un llamamiento urgente a fin de que no se valgan de la posición pacífica de la Iglesia para oponerse, pasiva o activamente, a las transformaciones profundas que son necesarias. Si se retienen celosamente sus privilegios y, sobre todo, si los defienden empleando ellos mismos medios violentos, se hacen responsables ante la historia de provocar "las revoluciones explosivas de la desesperación" [Pablo VI, Bogotá, 23/08/68]. De su actitud depende, pues, en gran parte, el porvenir pacífico de los países de América Latina.
- ★ Nos dirigimos finalmente a aquellos que, ante la gravedad de la injusticia y las resistencias ilegítimas al cambio, ponen su esperanza en la violencia. Con Pablo VI reconocemos que su actitud "encuentra frecuentemente su última motivación en nobles impulsos de justicia y solidaridad" [Pablo VI, Bogotá, 23/08/68]. No hablamos aquí del puro verbalismo que no implica ninguna responsabilidad personal y aparta de las acciones pacíficas fecundas, inmediatamente realizables.
- ★ Si bien es verdad que la insurrección revolucionaria puede ser legítima en el caso "de tiranía evidente y prolongada que atentase gravemente a los derechos fundamentales de la persona y damnificase peligrosamente el bien común del país" [PP 31], ya provenga de una persona, ya de estructuras evidentemente injustas, también es cierto que la violencia o "revolución armada" generalmente "engendra nuevas injusticias, introduce nuevos desequilibrios y provoca nuevas ruinas: no se puede combatir un mal real al precio de un mal mayor" [PP 31].

Actividad 2: debate grupal.

1. ¿Cuál es el posicionamiento de los curas del Tercer Mundo (episcopado latinoamericano) con respecto a los sucesos que se estaban atravesando?.
2. ¿Qué mirada expresa el documento con respecto a la realidad social y a aquellos que pretendían transformar esa realidad?.
3. ¿De qué modo son empleados los conceptos de liberación, transformación, violencia, reforma?
4. En función de la fuente ¿Cómo podríamos caracterizar la época?. Redactar un apunte para compartir con el resto del aula. Tengan en cuenta para su apunte los conceptos **Revolución – transformación – liberación – violencia – reforma - América Latina.**

Luego de los debates al interior de cada grupo se realizará una exposición general. Para ello cada grupo contará con su apunte de la actividad 2.4 y expresará para el resto del curso el apunte alcanzado. En el pizarrón, bajo el título "*Lo decible y lo aceptable de la época*", el docente registrará aquellos aportes que reflejen las características propias del período y de los actores sociales .

III.4 Cuarto encuentro:

La revolución en el sur global.



Propósito:

- *Alentar la lectura y discusión de fuentes históricas sobre la revolución en América Latina y su interrelación con África y Asia para ofrecer un enfoque global del proceso histórico.*

El cuarto encuentro de esta secuencia didáctica implica un nuevo giro al problema general planteado, en términos metodológicos constituye una continuidad con el trabajo de fuentes a la vez que una vuelta a la enseñanza a través de imágenes.

Cómo se sostuvo en el apartado del encuentro tres, el uso de fuentes es un ejercicio cotidiano en la tarea de historiadores e historiadoras, y una herramienta nodal en la clase de historia.

Estos materiales pueden cumplir una tarea significativa para la formación del pensamiento histórico de los y las estudiantes. El trabajo con fuentes ofrece a los estudiantes la posibilidad de acercarse a la racionalidad propia de ese pasado, en este sentido significa un ejercicio de extrañamiento con respecto a ese pasado a la vez que de empatía con las y los sujetos históricos.

No obstante, cabe destacar nuevamente que los documentos contienen intencionalidades, responden a intereses y expresan posiciones, es decir, nos revelan cómo pensaba su tiempo el autor, en otras palabras, nos ofrece indicios de lo decible de la época. Por supuesto que conocer los intereses, los ideales y los condicionamientos de los actores de la época y aquellas cuestiones socialmente aceptables son un insumo muy valioso para dotar de complejidad la comprensión del período.

En esta ocasión se analizará la publicación de la Primera Conferencia de la Organización Latinoamericana de Solidaridad realizada en La Habana, Cuba en el año 1967. De la lectura de esta fuente se espera que los y las estudiantes se puedan aproximar al fenómeno global del movimiento revolucionario y al movimiento político e ideológico que se gestaba bajo las ideas de la solidaridad sur-sur, el antiimperialismo, el anticolonialismo y el anticapitalismo.

Entre 1966 y 1967 las revoluciones de liberación de América, Latina, África y Asia buscaron estrechar sus lazos y materializaron estas intenciones entre otras cosas en conferencias continentales e inter-continetales. Uno de los hitos mas relevantes en este sentido fue la realización de la llamada Conferencia Tricontinental. La lectura de algunos fragmentos de su documento oficial nos puede arrojar pistas acerca de los ejes de discusión, los imaginarios y los anhelos que expresaban las revoluciones del Sur del mundo.

Resulta sumamente relevante en este caso atender a las nociones de anti-colonialismo y anti-imperialismo para comprender las identificaciones comunes de estos movimientos por demás diversos. Además, la revista *Tricontinental* producía material de propaganda visual que de modo directo expresaba los esfuerzos por conectar las revoluciones de los pueblos oprimidos del mundo.

Cómo se argumentó en el apartado del primer encuentro una pedagogía de la imagen supone que el trabajo con imágenes es oportunidad a la vez que desafío.

Educar la mirada, parte de reconocer que mirar es mas que ver y que la mirada supone la implicación de parte de las y los sujetos. Una imagen siempre es en contexto. Hay un contexto de producción, pero también hay un contexto de análisis. Educar la mirada implica un ejercicio, un entrenamiento, una gimnasia; por ello, en este encuentro se generará un espacio para ese fin.

Actividad 1 : Analisis de fuentes

En grupo leer los tres documentos de la fuente “Primera Conferencia de la Organización Latinoamericana de Solidaridad. Cuba, 1967”:

1. Introducción,
2. Agenda
3. Resolución

1. Indicar el lugar, el momento y el evento en el que se produjo la fuente.
2. ¿Quienes escribieron esta fuente? En otras palabras ¿quién es el *nosotros*?
3. Tanto en la introducción como en la agenda hace referencia a un *enemigo* ¿ de quién/*quiénes* se trata? *Seleccionar uno o más párrafos que respalden su respuesta.*
4. *Cuál es el tema de la fuente numero 3 “ Resolución por el fortalecimiento...” ¿Por qué habla de solidaridad y con quiénes se establece esa solidaridad?*

INTRODUCCION

La Organización Latinoamericana de Solidaridad ha querido ofrecer a los participantes de su primera Conferencia un resumen impreso de los fundamentales documentos de este histórico evento.

Al hacerlo, creemos brindar la primera contribución a la importantísima tarea de divulgar en el ámbito continental los resultados de nuestras discusiones.

Los acuerdos de la Primera Conferencia de la Organización Latinoamericana de Solidaridad constituyen una firme posición de lucha de nuestros pueblos por la plena liberación nacional y contra la dominación imperialista y las sometidas oligarquías nacionales.

La resolución general de esta Conferencia, las intervenciones, las resoluciones de los distintos puntos de la agenda y los discursos de apertura y clausura, se contarán, en su conjunto, entre los documentos más avanzados que se hayan dado a nuestros pueblos en época alguna, como base ideológica para la acción revolucionaria inmediata.

Su contenido refleja el elevado nivel de las luchas actuales de la América Latina. Su lenguaje valiente, sin compromisos, es la expresión de la indignada y gigantesca voz de doscientos cincuenta millones de Latinoamericanos sometidos durante siglos a la más inicua explotación, y que hoy como torrente colosal que desborda todos los viejos cauces, comienza a precipitarse incontenible, al impulso de las gloriosas vanguardias armadas, contra su feroz enemigo de siempre, el imperialismo norteamericano, bajo una consigna precisa:

**EL DEBER DE TODO REVOLUCIONARIO
ES HACER LA REVOLUCION**

AGENDA DE LA CONFERENCIA

I LA LUCHA REVOLUCIONARIA ANTIMPERIALISTA EN AMERICA LATINA

- a) Las experiencias de las distintas formas de lucha revolucionaria. La insurrección armada en el proceso de liberación nacional de América Latina.
- b) La consideración a las luchas específicas de la clase obrera, el campesinado, el estudiantado, los intelectuales y demás sectores progresistas en cuanto concierne a los procesos de liberación nacional.
- c) La erradicación de todas las formas de colonialismo en América Latina.

II POSICION Y ACCION COMUN FRENTE A LA INTERVENCION POLITICO-MILITAR Y LA PENETRACION ECONOMICA E IDEOLOGICA DEL IMPERIALISMO EN AMERICA LATINA

- a) La intervención político-militar del imperialismo yanqui en los asuntos internos de los países de América Latina. Política imperialista de coordinación represiva contra los movimientos de liberación: La Organización de Estados Americanos (OEA), la Fuerza Interamericana de Paz, el Consejo Centroamericano de Defensa, las bases, misiones y demás pactos militares.
- b) La política económica imperialista de penetración, sometimiento y explotación a los países de América Latina. Sus mecanismos de control: los recursos financieros y el comercio exterior.
- c) La política de penetración ideológica del imperialismo en el orden socio-cultural como parte de su estrategia continental. La lucha contra todas las formas de discriminación en América Latina.
- d) La política reformista como medio para atenuar los conflictos sociales y desviar a los pueblos de su verdadero camino: la independencia económica y política.
- e) La política oligárquica y golpista de represión abierta contra los movimientos de liberación nacional, por el mantenimiento de la explotación de los pueblos de América Latina.
- f) La necesidad de alcanzar una estrategia común por todos los movimientos revolucionarios latinoamericanos para derrotar la

23

estrategia continental que el imperialismo se ha trazado en el afán de mantener su dominación sobre los pueblos de América Latina.

III LA SOLIDARIDAD DE LOS PUEBLOS LATINOAMERICANOS CON LAS LUCHAS DE LIBERACION NACIONAL

- a) La solidaridad antimperialista en América Latina.
- b) Ayuda más efectiva a los pueblos que desarrollan la lucha armada contra el imperialismo y el colonialismo.
- c) Apoyo al pueblo negro de los EE. UU. en su lucha contra la segregación racial y la defensa de sus derechos a la igualdad y la libertad.
- d) Defensa de la Revolución Cubana: lucha contra el bloqueo económico, el aislamiento y otras formas de agresión del imperialismo yanqui a la Revolución Cubana.

IV ESTATUTO DE LA ORGANIZACION LATINOAMERICANA DE SOLIDARIDAD (OLAS).

RESOLUCION POR EL FORTALECIMIENTO DE LA SOLIDARIDAD ENTRE LOS PUEBLOS DE AFRICA, ASIA Y AMERICA LATINA, Y EN APOYO A LA OSPAAAL

La primera Conferencia de la Organización Latinoamericana de Solidaridad, reunida en La Habana, Cuba, considera a la Conferencia de Solidaridad de los Pueblos de Africa, Asia y América Latina, que tuvo lugar en esta misma ciudad del 3 al 15 de enero de 1966, como un acontecimiento de trascendental importancia para el movimiento revolucionario mundial.

La celebración de esta Conferencia constituye de por sí misma el mejor ejemplo de los logros alcanzados por el movimiento de Liberación Nacional de los últimos años y simboliza la decisión inquebrantable de los pueblos de los tres continentes de llevar adelante su lucha hasta la liberación total y la destrucción del imperialismo.

El hecho mismo de que por primera vez se reunieran los combatientes revolucionarios y representantes de las organizaciones populares de Africa, Asia y América Latina, e intercambiasen puntos de vista sobre sus experiencias, significó un aporte decisivo a la lucha que libran los pueblos de los tres continentes contra el imperialismo, el colonialismo y el neocolonialismo, encabezados por el imperialismo yanqui. Los acuerdos que fueron adoptados en esta oportunidad, y en particular, la creación de la Organización de Solidaridad de los Pueblos de Africa, Asia y América Latina, garantizaron la consolidación y el desarrollo de los éxitos alcanzados, al dejar establecidos a partir de ese momento, entre los pueblos de los tres continentes, vínculos indispensables para garantizar la coordinación de una estrategia común de su lucha.

Esta estrategia común, originada por el enfrentamiento de un mismo enemigo

y la búsqueda de objetivos también comunes, cobra aún mayor importancia en los momentos en que las fuerzas imperialistas, desarrollando una alianza internacional, hacen cada vez más criminal su guerra de agresión contra los pueblos, en su afán de conquistar el mundo y aplastar el movimiento de liberación nacional que amenaza destruir su sistema de dominación y explotación.

Los representantes de los pueblos de América Latina reunidos en esta Conferencia:

—Constatan con profunda satisfacción que el Secretariado Ejecutivo de la Organización de Solidaridad de los Pueblos de Africa, Asia y América Latina ha desarrollado desde su constitución una amplia labor encaminada al cumplimiento de los objetivos que le fueron encomendados por la Primera Conferencia Tricontinental, con lo cual ha hecho una valiosa contribución a las luchas de los pueblos de los tres continentes, especialmente a la que libra el heroico pueblo vietnamita y los pueblos que se encuentran en lucha armada.

—Proclaman la necesidad de que todas las fuerzas revolucionarias contribuyan al desarrollo de las actividades de la OSPAAAL, para garantizar la consecución de los objetivos que fueron trazados en la Primera Conferencia Tricontinental.

—Expresan su más decidido apoyo a la Organización de Solidaridad de los Pueblos de Africa, Asia y América Latina, con el convencimiento de que su contribución a nuestras luchas será cada vez más valiosa y efectiva.

Actividad 2: Imágenes

Observen las siguiente imágenes que produjo la Revista Tricontinental.

1. ¿Qué elementos, objetos, símbolos resaltan en cada imagen?
2. ¿Es posible leer un meta mensaje? (Algo que indirectamente se quiera transmitir mediante la ilustración)
3. ¿Cómo es ilustrada la idea de solidaridad?
4. Pensar y escribir un nombre para cada una de las portadas de las revistas
5. Seleccionen una palabra o frase de las fuentes (actividad 1) para vincular con estas imágenes.



Figura 3: Imagen I Revista Tricontinental

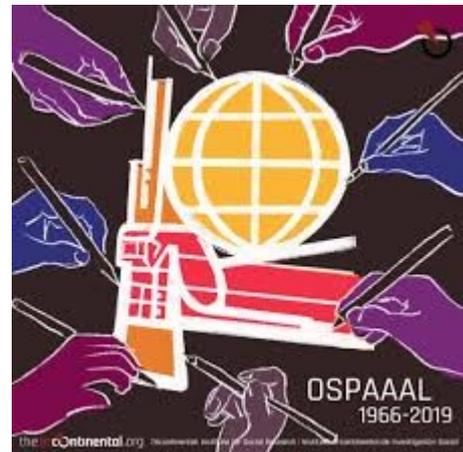


Figura 4: Imagen II Revista Tricontinental

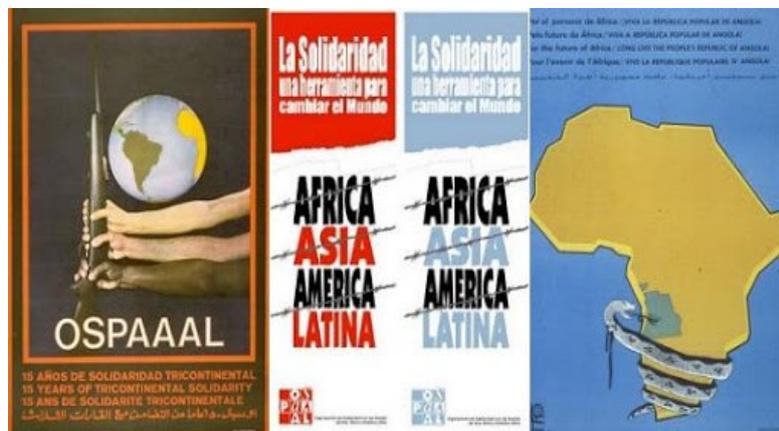


Figura 5: Imagen III Revista Tricontinental

Al finalizar el trabajo con las fuentes se invitará a los grupos a sintetizar sus discusiones y compartir sus respuestas. Se espera que los y las estudiantes puedan en sus respuestas ir aproximándose a una mirada de mayor escala espacial en la que se establezcan relaciones y vínculos entre América Latina, África y Asia.

Cómo síntesis se propone un interrogante final *¿Qué proximidad existió entre las revoluciones del sur? ¿De qué modos se manifestaron los proyectos en común?*

III. 5: Quinto encuentro

Vía Armada o Vía Democrática: Diálogo de América.



Propósito:

- Promover un espacio para el intercambio y el debate de ideas y posiciones en relación al contrapunto “*vía armada ó vía democrática al socialismo*” para superar las lecturas monolíticas acerca de la revolución social y sus métodos.

Pensar la revolución en los años sesenta y setenta implica también reconocer las diferencias que existieron entre cada uno de estos procesos revolucionarios, supone reconocer los diferentes contextos, los matices y los contrapuntos que expresaron dichos casos. De esto se trata también complejizar la comprensión. Superar la narración de una historia de héroes y villanos sin fisuras.

Para este caso resulta altamente simbólica la entrevista entre Fidel Castro, líder de la revolución cubana y de la Cuba socialista, y Salvador Allende, presidente chileno electo y promotor de un socialismo por vía democrática. Dicha entrevista, ocurrida en Santiago de Chile en 1971, a un año de la victoria de la Unión Popular, y en ocasión de la primera visita de Fidel Castro a ese país, da cuenta de un intercambio acerca del camino más certero para alcanzar el fin último al socialismo. La discusión era, vía revolucionaria (armada) ó vía democrática (pacífica).



Se propone ver tres fragmentos del documental *Diálogo de América* (minutos 7:00 – 17:00; 18:00-32:00 y 33:00 – 43:00). El documental fué dirigido por Alvaro Covacevich, retrata el encuentro, en noviembre de 1971, del presidente Salvador Allende y Fidel Castro. La obra refleja un diálogo que recorre sus ideas acerca de temas como la revolución, el imperialismo, la oligarquía, el subdesarrollo, la dependencia cultural y económica. El periodista Augusto Olivares es quien modera la conversación.

Mientras observan el audiovisual se pedirá a los estudiantes que realicen apuntes acerca de los argumentos de ambos líderes sobre su visión en torno al escenario latinoamericano.

Previo al inicio del audiovisual se pretende realizar una exposición docente acerca de las características generales del proceso chileno y cubano y del contexto de la entrevista. Dicha explicación será apoyada mediante el uso del pizarrón y de las imágenes **1** y **8** utilizadas en el ***Primer Encuentro de esta secuencia***.

Actividad 1: Ejercicio de toma de apuntes e identificación de argumentos.

Algunas indicaciones previas para la toma de apuntes:

- Anotar en la parte superior de la hoja la fecha, la materia y el título a trabajar.
- Dejar márgenes que permitan añadir posteriormente anotaciones o comentarios.
- Anotar solo las ideas principales. No se puede copiar todo. Prioricen argumentos de cada postura
- Si se pierde el hilo dejen un espacio en blanco y luego lo completan preguntando

al profesor o a los compañeros.

- Separen las ideas. Dediquen un párrafo diferente a cada idea que se exponga.
- Por último...
- Usen abreviaturas. Se trata de ahorrar tiempo. También facilita la memoria visual. Las abreviaturas deben ser claras y deben ser siempre las mismas. (ej: S = sociedad o una C puede ser Cultural). Suelen ser las palabras mas usadas las que se abrevian.

1. Registrar los nombres y características políticas de los protagonistas del diálogo

2. ***¿Qué diferencias y que puntos en común existían entre las revoluciones y los actores revolucionarios de la época?***

Tomar notas de las opiniones de ambos protagonistas sobre los siguientes temas: *Modelo de revolución: vía chilena/vía armada; clase obrera; motivación para la revolución; obstáculos de la revolución; logros de la revolución; unidad y solidaridad entre los pueblos.*

Modelos para toma de apuntes:

A)

	Fidel Castro	Salvador Allende
Cargo político y país que representa		
Clase Obrera		

B)

Fidel Castro:

.....
.....

Salvador Allende:

.....
.
.....

C)

Tema 1:

Castro:

Allende:

Tema 2

Castro:

Allende:

Cómo guía general para la toma de apuntes se propone la siguiente pregunta *¿Qué diferencias y que puntos en común existían entre las revoluciones y los actores revolucionarios de la época?*

Para la puesta en común de lo trabajado se retoma el interrogante y se solicita a los y las estudiantes que compartan sus notas dando cuenta del tópico (*modelo de revolución: vía chilena/vía armada; clase obrera; motivación para la revolución; obstáculos de la revolución; logros de la revolución; unidad y solidaridad entre los pueblos*), las posiciones de cada actor y las similitudes o diferencias registradas.

En el pizarrón se espera lograr una síntesis de construcción colectiva sobre las ideas expuestas en el audiovisual. Esta elaboración grupal volcada en el pizarrón debe además servir como referencia para que los y las estudiantes cotejen la propia información registrada.

III. 6: Sexto encuentro

Síntesis



Propósitos

- Generar un espacio de trabajo colaborativo entre pares como modo de hacer efectivo el involucramiento y la participación activa en la construcción del conocimiento.
- Alentar la elaboración individual de un texto como síntesis de los aprendizajes construidos a lo largo de la secuencia didáctica.

En este último encuentro se prevé realizar un momento de repaso con el fin de recordar los temas analizados en cada uno de los 5 encuentros anteriores.

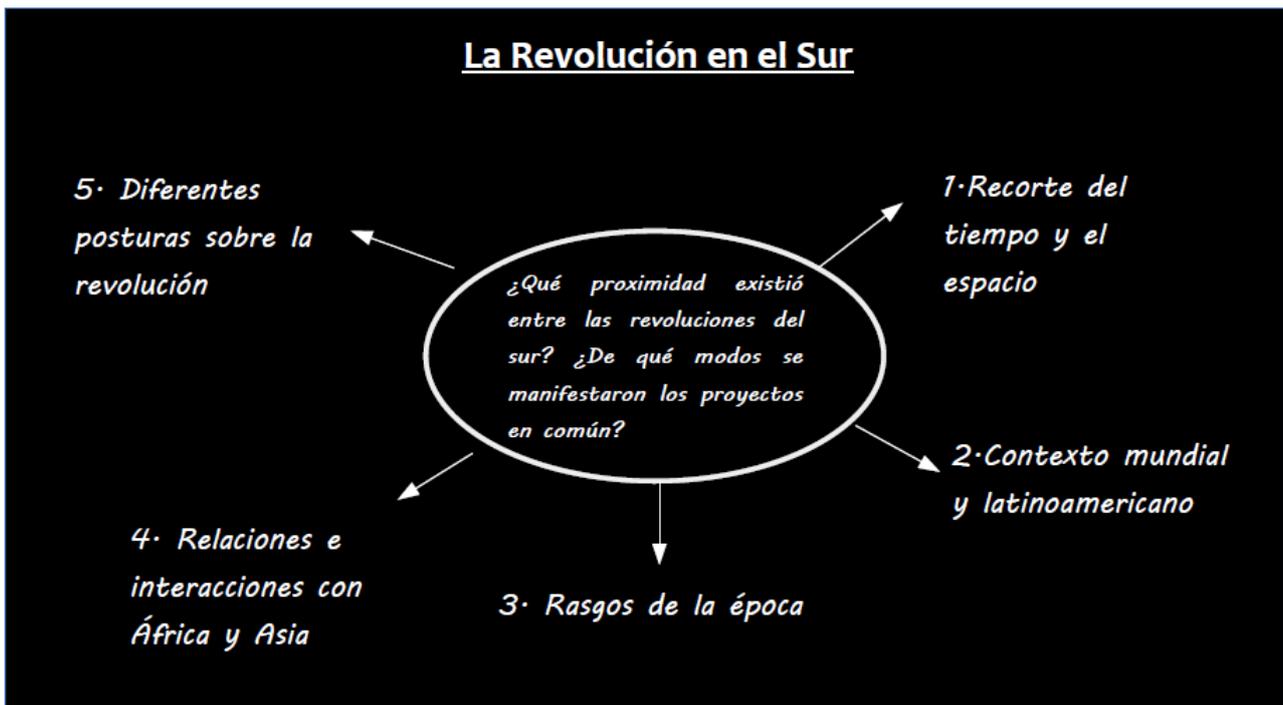
Para la recuperación y explicación se elaborará un red de conceptos cuyo centro tendrá el interrogante de nuestro problema (*“¿Qué proximidad existió entre las revoluciones del sur? ¿De qué modos se manifestaron los proyectos en común?”*)

Convocando a la participación de cada estudiante mediante preguntas que podrán responder utilizando sus carpetas se completará la red conceptual que sintetice lo transitado.

Actividad 1

1. Realizar un repaso en tu carpeta de lo trabajado en cada clase para colaborar en la construcción de una red de conceptos colectiva. Tener en cuenta el tema específico trabajado en cada clase.

Se espera construir una red de las siguientes características:



Cómo síntesis del encuentro se pedirá a cada estudiante que, en base sus propios registros y a la puesta en común realizada, elabore una respuesta sobre el interrogante planteado: *¿Qué proximidad existió entre las revoluciones del sur? ¿De qué modos se manifestaron los proyectos en común?*

Actividad 2

1. Releer los apuntes propios (carpeta) y colectivos (pizarrón) y elaborar una respuesta sobre el interrogante planteado: *¿Qué proximidad existió entre las revoluciones del sur? ¿De qué modos se manifestaron los proyectos en común?*

III.6 Reflexiones Finales

Esta secuencia parte del supuesto de que enseñar procesos históricos en el aula de historia implica una complejidad mayúscula. La propuesta es un intento de enfrentar ese desafío sin perder de vista los contextos en los que se desarrolla la práctica. Es, por lo tanto, una propuesta situada, por eso, pretende en el trazo de sus finalidades mantener correspondencia y coherencia con el contexto en el que se desarrolla la práctica de enseñanza. A su vez, la construcción metodológica realizada procura responder a los presupuestos teóricos desarrollados en el capítulo II.

El diseño de clases, la elaboración de materiales y las consignas fueron pensadas en concordancia con los pilares sobre los que se sustenta teóricamente el trabajo: una historia no-eurocéntrica, el enfoque de la historia global, la enseñanza desde el campo de la historia reciente y en clave conceptual.

En relación a los materiales y ejercicios de clase, su selección y utilización no tiene que ver con la arbitrariedad si no que obedece tanto a las finalidades de enseñanza, como a los propósitos generales y específicos de cada encuentro de la secuencia. Así, la lectura crítica de textos e imágenes, las prácticas de lectura compartida, la lectura y diseño de cartografías, el análisis de fuentes, la toma de apuntes y el posicionamiento e intercambio de argumentos se constituyen en experiencias potentes para el desarrollo de los saberes de los y las estudiantes.

En suma, a lo largo de estas páginas se ha intentado describir una hipótesis de trabajo; una posibilidad entre tantas otras de enseñar una parcela de la historia en la escuela secundaria rionegrina. Este trabajo conocerá aun mejor sus deficiencias y virtudes al ponerse en práctica, en el aula junto al grupo de estudiantes, Que son, en última instancia, razón y destino de este proyecto.

IV. Referencias bibliográficas

Alba, A. (1998) *Curriculum: Crisis, mito y perspectivas*. Perspectivas. Argentina. Miño y Dávila editores.

Aisenberg, B (2016) “*Prácticas de lectura y construcción de representaciones históricas en la enseñanza de la historia*”. *Revista Contextos de Educación Año 16 - N° 21*. Pp 4 – 11. Facultad de Cs. Humanas, UNRC. www.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos

Arendt, H. (1963). *Sobre la Revolución*. Madrid: Alianza.

Ball S.(1994) *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona. Paidós.

Ball, S. (2014). Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en Educación y Política Educativa. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (41). [Http://Dx.Doi.Org/10.14507/Epaa.V22n41.2014](http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n41.2014). Artículo Publicado Originalmente En: *Revista De Política Educativa*, 1, (1), Buenos Aires: Udesa-Prometeo, 2009.

Barco, S. (2006). Paradigmas y categorías para el análisis de la política de Reforma Educativa. Ficha de Cátedra. Facultad de Ciencias de la Educación. UNCo. Río Negro.

Barco, S. (2008). *El Derecho a la Educación. Concepciones y medidas político educativas en el pasado reciente y en el presente de la República Argentina*. Argentina: Clacso. (En Prensa).

Bertrand, R. (2015). Historia global, historias conectadas: ¿un giro historiográfico?. *Prohistoria*, 24. [W.W.W. scielo.Org.Ar/Scielo.Php?Script=Sci_Artex&Prod=5118](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&prod=5118).

Castañeda Meneses, M. y Santisteban, A. (2018). Los Conceptos Sociales y el aprendizaje conceptual. En Jara, M. A. y Santisteban, A. (Coords.). *Contribuciones de Joan Pagés al desarrollo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, la Historia y la Geografía en Iberoamérica*. Cipolletti: UNCo. – UAB, pp. 93-101.

Cerdá, M. C; Funes, A. G. y Jara, M. A. (2018). Las Finalidades de la Enseñanza de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia. En Jara, M. A. y Santisteban, A. (Coords.). *Contribuciones de Joan Pagés al desarrollo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, la Historia y la Geografía en Iberoamérica*. Cipolletti: UNCo. – UAB, pp. 19-27.

Conrad, S. (2017). *Historia Global. Una Nueva Visión para el Mundo Actual*. Barcelona: Ed. Crítica/Planeta. [file:///C:/Users/Graciela/Downloads/2341-Texto%20del%20art%20C3%ADculo-5976-1-10-20171225%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Graciela/Downloads/2341-Texto%20del%20art%20C3%ADculo-5976-1-10-20171225%20(3).pdf) y <https://www.planetadelibros.com/libro-historia-global/230522>.

De Sousa Santos, B. (2006). *Renovar la Teoría Crítica y reinventar la emancipación social*. Bs. As.: Clacso.

Didi Huberman, G. (2003). *Imágenes pese a todo*. Barcelona, México, Buenos Aires: Paidós.

Dussel, E (2006): *20 Tesis de política*. CREFAL, México. S.XXI,

Dussel, I. (2009). Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos. *NÓMADAS*. Universidad Central Colombia, 30, 180-193.

Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En De Camilloni, A.; Davini, M.C.; Edelstein, G.; Litwin, E.; Souto, M. y Edelstein,

G. *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. México: Paidós, 75-90.

Ertola F. y Muñoz, M. (2008) *Identidad y Ciudadanía en la enseñanza de lo reciente/presente*. X Jornadas Nacionales y I Internacional de Enseñanza de la Historia Río Cuarto, 2008.

Febvre, L. (1974). *Combates por la Historia*. Barcelona: Ariel.

Funes, A. G. (2011). La enseñanza de la Historia y Los Problemas Socio Políticos: de la Historia Reciente/Presente al futuro. En Pagés, J y Santisteban, A. *Les Questions Socialment Vives / L'enseyament De Les Ciències Socials*. Documents 97. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona-Servei de Publicacions.

Funes, A. G. (2013). *Historias Enseñadas Recientes. Utopías y Prácticas*. Neuquén: Educo.

Funes, A.G y Muñoz, M.E. (2018). Investigación e historias recientes enseñadas en la Nord Patagonia. *Historias y Memoria*. Colombia, 17, 125-151.

Funes, P. (2014). *Las Ideas Políticas en América Latina*. México: El Colegio, 129-145.

Funes, P. y Ansaldi, W. (1998). Viviendo una hora Latinoamericana. Acerca de rupturas y continuidades en el pensamiento en los años veinte y sesenta. Cuadernos del CISH, 3 (4), 13-76. Disponible En: http://Www.Memoria.Fahce.Unlp.Edu.Ar/Art_Revistas/Pr.2712/Pr.2712.Pdf

Garriga, M., Pappier, V., & Morrás, V. (2009). *Los jóvenes entre la historia y la política: Primeras aproximaciones a las representaciones de la democracia, los gobiernos militares y la participación política de alumnos de la escuela secundaria*. Clio & Asociados, (14), 142-151. Recuperado a partir de <https://www.clio.fahce.unlp.edu.ar/article/view/c>

Gentile, B. (2016) *La Patagonia saudi: de ausencias y peculiaridades*. Argentina (Universidad Nacional del Comahue - GEHISo, Neuquén).

Gilman, C. (2012). *Entre la Pluma y el Fusil. Debates y dilemas del escritor revolucionario en América Latina*. Bs. As.: Siglo XXI, (2003), 35-96.

González, M. P. (2018). *La Enseñanza de la Historia en el Siglo XXI: Saberes y Prácticas*. Argentina: Ediciones Universidad Nacional de General Sarmiento.

Hobsbawn, E. (2000). *Historia del siglo XX*. España. Crítica

Kuntz Ficker, S. (2014) Mundial, Trasnacional, Global: Un ejercicio de clarificación conceptual de los estudios globales. En *Nuevo Mundo. Mundos Nuevos, Debates*, 1-19. <Http://Nuevomundo.Revues.Org/66524>

Lander, E. (2002) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* Edgardo Lander (comp.) Santiago Castro-Gómez, Fernando Coronil, Enrique Dussel, Arturo Escobar, Edgardo Lander, Francisco López Segrera, Walter D. Mignolo, Alejandro Moreno, Aníbal Quijano. ISBN 950-9231-51-7 Buenos Aires: CLACSO, febrero de 1993

López Facal, R. y Santidrián Arias, V. M. (2011). Los "Conflictos Sociales Candescentes" en el aula. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69,(Ejemplar Dedicado a: Los Conflictos Actuales en la Enseñanza), 8-20.

Llusa Serrá J. y Santisteban A. (2018) *La construcción del tiempo histórico*. En Jara, M [comp] *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias*

sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica. 1ra.edición especial. Cipolletti.

Mainardes, J. (2006). Abordaje del Ciclo de las Políticas: una contribución para el análisis de las políticas educativas. *Revista Educación y Sociedad*, Campinas, 27, (94), 47-69. (Traducción propia).

Mignolo, W. (2010) *Desobediencia epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

Pagès, J. (1994): *La Didáctica De Las Ciencias Sociales, El Currículum De Historia Y La Formación Del Profesorado*. Signos. *Teoría Y Práctica De La Educación* 13, 38-51.

Pagès, J. (2012). La Formación del profesorado de Historia y Ciencias Sociales para la práctica reflexiva. *NUEVAS DIMENSIONES*. Revista Electrónica de Didáctica de las Ciencias Sociales, 3, 5-14.

Pagès, J.; Santisteban, A. (eds.) (2014). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona. AUPDCS/Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona, 2 vols. <http://didactica-ciencias-sociales.org/publicaciones/libros/>

Pozo, J. I. (2007). *Aprendices y Maestros*. Madrid: Morata.

Santisteban, A. (2011). Las Finalidades de la Enseñanza de las Ciencias Sociales. En [Santisteban, A. y Pagès Blanch, J.](#) (coords.). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria*. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar. Madrid: Editorial Síntesis, 63-84.

Siede, I. (2007). La Función Política de la Escuela en busca de un espacio en el Currículum. En Schujman, G. y Siede, I. (Comps.). *Ciudadanía para armar. Aportes para la Formación Ética y Política*. Bs. As.: Aique, 15-37.

Valero Pacheco P. (2016) Hacia una nueva historia global no eurocéntrica: un balance crítico. *Trashumante. Revista Americana De Historia Social*, (9), 144-165. <https://doi.org/10.17533/udea.trahs.n9a07>

Wallerstein, I. (2001). El Eurocentrismo y sus Avatares: Los Dilemas de la Ciencia Social. En Mignolo, W. (Comp.). *Capitalismo y Geopolítica del Conocimiento. El Eurocentrismo y la Filosofía de la Liberación en el debate intelectual Contemporáneo*. Bs. As.: Ediciones del Signo, 95-116.

Documentos:

Ley Nacional Educación 2006

Diseño Curricular Versión 1.0 Esrn 2017