



Discriminación y prejuicios. La construcción de un nosotros-otros en el marco del neoliberalismo en Argentina

Autor: Manuel S. Martínez

Director: Gerardo R. Añahual

Año: 2024



ÍNDICE

Agradecimientos	Pág. 3
Introducción	Pág. 4
Desarrollo	
1. CAPÍTULO I: origen, justificación y contexto de la propuesta de enseñanza	
1.1. Contexto general de la enseñanza en el nivel medio a nivel nacional y provincial	Pág. 8
1.2. La Educación para la Ciudadanía dentro de los documentos curriculares	Pág. 12
1.3. La enseñanza de las Ciencias Sociales en el CPEM N°46	Pág. 18
2. CAPÍTULO II: Fundamentos teóricos y metodológicos	
2.1. La construcción metodológica en el aula de Construcción de Ciudadanías	Pág. 22
2.2. ¿Qué contenidos trabajar en Construcción de Ciudadanías? Selección de contenidos y organización de la secuencia	Pág. 25
2.3. Enseñar a partir de conceptos claves	Pág. 31
2.4. En clave de época: la Historia Reciente Presente en el aula de Construcción de Ciudadanías	Pág. 39
2.5. Finalidades: ¿para qué enseñar Construcción de Ciudadanías?	Pág. 40
2.6. Estrategias de enseñanza: el humor, la lectura colectiva y la problematización	Pág. 43
2.7. Materiales didácticos para la enseñanza en Construcción de las Ciudadanías. ¿Cómo desarrollar la propuesta de enseñanza?.....	Pág. 45
2.7.1. Los memes como herramienta pedagógica y como forma de construcción de sentidos	Pág. 46
2.7.2. El potencial de la imagen para la enseñanza de problemas sociales	Pág. 53
2.7.3. Análisis crítico de los titulares de los medios de comunicación	Pág. 57
2.7.4. La utilización de material audiovisual como recurso didáctico para el trabajo en el aula de Construcción de Ciudadanías	Pág. 59
3. CAPÍTULO III: Desarrollo de la secuencia didáctica	
3.1. Secuencia didáctica	Pág. 62
3.2. Selección de contenidos y organización de la secuencia ...	Pág. 63
4. Bibliografía	Pág. 89
5. Apéndice	Pág. 97

Agradecimientos

La escritura de este trabajo no fue sencilla. Cual Odiseo deseando llegar a Ítaca, me encontré atravesando mares sinuosos, luchando contra cíclopes y viviendo distintos contratiempos. Sin embargo, ¿es más valioso haber alcanzado la tan deseada Ítaca, o lo es el crecimiento experimentado a lo largo del recorrido?

El recorrido no se realizó solo. La escritura de este TIF no pudo haber sido posible sin la compañía de quienes, de una u otra forma, fueron parte de este viaje.

En primer lugar, quiero agradecer a mi tutor, Gerardo Añahual, quien con sus comentarios, aportes, ideas, lecturas y correcciones hicieron posible la escritura de este trabajo. Excelente profesional y mejor persona, siempre dispuesto a escuchar, presente en los buenos y malos momentos, destaco su consideración por el otro/a y su hacer en comunidad; su ejemplo invita a querer mejorar día a día.

Agradezco profundamente a mi madre Marita, por su acompañamiento, consejo y lectura atenta de mis borradores. Su ejemplo es una llama que me ilumina y guía en los distintos momentos de la vida. También, a mi padre, quien desde algún lugar me acompaña y cuyo amor por las Ciencias Sociales despertó en mí un interés que me llevó a transitar el camino de la Historia y la Educación Ciudadana.

Un lugar destacado se merecen Gianina, mi compañera, y Bruno y Mateo, mis pequeños hijos. A Giani, por aportar ideas y puntos de vista y acompañarme día a día. A Bruno, quien me acompañó desde el inicio siendo un bebé, interrumpió alegremente mi atención a las clases virtuales durante la pandemia y hoy ya es un niño. A Mateo, quien nació sobre el final de este proceso, pero quien asistió a momentos de escritura a upa mío. La vida junto a ellos es más divertida, y los problemas parecen menos duros.

A mi querida prima Belén, quien siempre insistió en la importancia de la formación académica y que desde un primer momento formó parte de todo este proceso asistiéndome con ideas, sugerencias y aliento.

A la universidad pública, al equipo de la Especialización y los docentes que la integraron por su trabajo, esfuerzo y compromiso constante con la capacitación y el desarrollo de nuevas propuestas.

Introducción

Es más cómodo identificar las causas sociales y económicas de la pobreza o de los prejuicios, que pensar en qué estamos haciendo, cada uno desde su lugar, para modificar una situación que nos parece injusta. (Dussel, 2006, p.291)

El presente trabajo busca dar un cierre al proceso comenzado a finales del año 2019 al iniciar la Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales con mención en Ciudadanía. En este sentido, el trabajo final integrador (TIF) busca articular los contenidos desarrollados en los seminarios cursados a lo largo de la Especialización. Tarea que, en lo que a mí respecta, no resulta sencilla. A lo largo de los dos años en los que he cursado los distintos seminarios de la carrera mis intereses han oscilado entre las implicancias del Proceso de Reorganización Nacional (1976-1983) en el Alto Valle de Río Negro y Neuquén y diversos estudios sobre aspectos relacionados con la discriminación, tanto socioeconómica como con la xenofobia. En relación a esto último, mis doce años de experiencia en la práctica docente – tanto en instituciones públicas como privadas – me han encontrado frente a situaciones donde se han manifestado diversas formas de expresiones discriminatorias. Tales situaciones favorecieron a que mi área de interés se delimite con mayor claridad hacia aquellas problemáticas relacionadas con la discriminación.

Así, en parte, este trabajo nace de distintas preguntas que han tomado forma a lo largo de estos años. Interrogantes en torno al rol que desempeñan los medios de comunicación y las redes sociales en el desarrollo de imaginarios discriminatorios, la relación que se presenta entre humor y malicia en los memes (herramienta que en los últimos años ha crecido en divulgación y presencia entre los/as jóvenes) o situaciones de la vida cotidiana como manifestaciones callejeras y cortes de los puentes carreteros entre las ciudades de Cipolletti y Neuquén orientan, no sólo mis preocupaciones, sino el desarrollo del TIF. Para dar respuesta a estos interrogantes sumaré los aportes de diversos autores, entre los que podría destacar en una primera instancia a Sandra Araya Umaña (2002), Serge Moscovici (1979) y Gloria Edelstein (2012) en el campo de las representaciones. También, en cuanto a aquellos aspectos que menciono como discriminatorios y en relación a los medios de comunicación y redes sociales, tomaré los aportes de Albert Grau (2019) desde la literacidad crítica y

los discursos del odio y de Ana Abramowski (2016) en cuanto al lugar que ocupa la imagen en nuestras vidas.

Ahora bien, habiendo determinado un área de interés para la realización del TIF, resulta preciso afirmar que el mismo girará en torno a la construcción de una propuesta de enseñanza. A priori, la misma pretende articular diversas representaciones sociales de los estudiantes sobre temas variados en relación a la discriminación poniendo el foco en el lugar que ocupa el Estado como agente fundamental en el desarrollo de estas situaciones. Sin embargo, pensar la idea de “discriminación” a nivel general resulta tanto ambigua como excesivamente compleja. Por lo tanto, el enfoque estará orientado hacia la discriminación sobre los pueblos originarios, los extranjeros y los sectores económicamente menos favorecidos. De igual manera, atendiendo a la lógica de inclusión-exclusión, se tendrán en cuenta, también, aquellas instancias de resistencia de parte de los sectores excluidos, específicamente desde los movimientos sociales.

Asimismo, y en base a los contenidos que se desarrollan en la asignatura Educación Cívica¹ para 2do año, la propuesta de enseñanza que aquí se construirá buscará articular los contenidos de la asignatura en tanto se desarrollen dos aspectos fundamentales: cómo el Estado, a través de la implementación del neoliberalismo provocó una fractura en la sociedad, y cómo estos cambios propiciaron la circulación de expresiones altamente discriminatorias sobre aquellos grupos considerados minorías dentro de la Argentina por parte de la sociedad.

Por lo tanto, desde una mirada crítica, buscaré propiciar herramientas para la interpretación y transformación de la realidad social en la que nos encontramos. En palabras de Antoni Santisteban (2009):

Para producir cambios importantes en la enseñanza no basta con relacionar la competencia social y ciudadana con un conocimiento funcional y contextualizado, es decir, con diversas situaciones y contextos. Es necesario trasladar a las clases problemáticas de la realidad y relacionarlas con el conocimiento histórico, geográfico y social. La competencia debe ser pensada

¹ En adelante, se hablará de *Construcción de Ciudadanías* en lugar de *Educación Cívica* atendiendo a los cambios implementados por el nuevo diseño curricular de la provincia de Neuquén según corresponda. Al referirme al programa que se encuentra actualmente en implementación, lo haré en referencia a *Educación Cívica*.

como un conjunto de capacidades que permitan, en cada caso, dar respuesta a los problemas sociales. (p.12)

Así, resulta pertinente interrogarse en torno a la escuela y su función. Siguiendo a Emilio Tenti Fanfani (2008):

La escuela ya no funciona como una institución concebida como una especie de molde que “forma” a los individuos. [...] Hoy la escuela, más que una “fábrica de sujetos”, es un espacio dotado de reglas y recursos donde los sujetos que lo habitan tienen espacios de negociación, de articulación, de producción de experiencias y sentidos diversos. (p. 63)

Por otra parte, determinar la institución donde se desarrollará la propuesta de enseñanza tampoco fue una tarea sencilla e implicó intenso proceso de análisis. Al desarrollar mis prácticas docentes en dos instituciones, una pública y otra privada, el desarrollo de los trabajos realizados durante la Especialización giraron en torno a diversas propuestas en el marco de tales escuelas. Finalmente, y atendiendo a las particularidades de la institución – que desarrollaré más adelante –, opté por inclinarme hacia el desarrollo de una propuesta didáctica para estudiantes de 2do año del colegio CPEM N°46 de la ciudad de Neuquén. A partir de esta propuesta busco generar en los estudiantes una mirada crítica del mundo que los rodea, siendo capaces de identificar distintos espacios/situaciones donde la discriminación se hace presente y el rol que desempeña el Estado sobre esta problemática.

La escritura de este trabajo final se desarrollará en tres capítulos. En el primer capítulo, me propongo desarrollar aspectos sobre el sistema educativo de la provincia de Neuquén, a la vez que pondré el foco en las características de la institución y del grupo de estudiantes para quién estará destinada la propuesta didáctica.

En el segundo capítulo, buscaré profundizar sobre los diversos aspectos teóricos pertinentes para el desarrollo del TIF. Así, en una primera instancia, me concentraré en el desarrollo de conceptual para, posteriormente, enfocarme en aquellas cuestiones relacionadas con la discriminación en sus diversas formas. También, buscaré evaluar aquellas políticas de Estado que, por un lado, combaten a la discriminación, como así también, aquellas que la profundizan. Así, pondré énfasis en el análisis entendiendo a la educación como una construcción donde el conocimiento implica tanto considerar hacia quiénes está destinada la misma como al contenido con el que se buscará trabajar. En este sentido, se propiciará el desarrollo de la problemática atendiendo a la realidad nacional en la que se encuentran los

estudiantes, evitando realizar un abordaje generalizado o superfluo sobre la cuestión de la de discriminación a nivel general. Aquí también, desarrollaré los distintos materiales que se utilizarán en la propuesta de enseñanza. Entonces, la escritura se enfocará en el estudio de materiales como los memes, las producciones audiovisuales, el análisis de imágenes y la lectura de noticias.

Finalmente, el último capítulo estará destinado al desarrollo de la secuencia de enseñanza. En la misma, buscaré articular diferentes estrategias para abordar la problemática de la discriminación y propiciar en el estudiantado, no sólo una mirada crítica sobre esta temática, sino también, una herramienta para la transformación de la sociedad.

CAPÍTULO I:

1. Origen, justificación y contexto de la propuesta de enseñanza

1.1. Contexto general de la enseñanza en el nivel medio a nivel nacional y provincial

En los últimos 30 años, la educación en nuestro país se ha visto sacudida por distintas reformas, tanto a nivel nacional como a nivel provincial. En este sentido, y en relación a los cambios experimentados por el currículo, Miguel Jara y Graciela Funes (2018) señalan que:

El currículo es el reflejo y materialidad de las políticas de los gobiernos de turno y en muchas ocasiones, al menos en nuestro país, se ha convertido en un campo de tensiones y de disputas entre las políticas promovidas desde el estado y las organizaciones de trabajadores/as de la educación y, en algunos casos, por la comunidad educativa (p.918).

La sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206 del año 2006 reemplazó a la anteriormente resistida Ley Federal de Educación 24.195 del año 1993. A simples rasgos, mientras que la Ley Federal de Educación delimitaba la obligatoriedad de la educación a diez años, la Ley de Educación Nacional establece la obligatoriedad del nivel secundario. Tomando los aportes de Silvia Barco (2008):

La Ley Federal de Educación consagra los principios político – educativos defendidos por el conservadurismo en los siglos XIX y XX y retoma la concepción de educación como derecho natural y de subsidiariedad del Estado en materia educativa. Esta norma jurídica instituye que la responsabilidad por prestar servicio educativo es de todos en general y de nadie en particular. Consagra la concepción de educación como “responsabilidad común”², debilitando objetivamente la responsabilidad estatal por el sostenimiento, promoción y expansión de la educación pública (p.7).

De igual manera, la autora citada toma de la Ley de Educación Nacional la cual implica que:

²Esta concepción se acuña en la Conferencia de Jomtien, (Tailandia), acordada por los organismos internacionales, las agencias educativas internacionales y los funcionarios del sector educación de los países periféricos.

La concepción de 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. Estas medidas y este rol del Estado están presentes en la nueva Ley de Educación Nacional y deben ser identificados como continuidad de la política presente en la Ley Federal. (2008, p. 15)

Por su parte, la Ley Orgánica de Educación de la Provincia de Neuquén fue sancionada en el año 2014 cerrando el debate iniciado cuatro años antes con la convocatoria al foro educativo³. Por aquel entonces, Francisco Carnese (2014) en el diario La Mañana de Neuquén mencionaba que:

De sus 113 artículos - de la ley - se desprende la búsqueda de la “calidad”, entendiéndolo por ello el fortalecimiento de la escritura y la lectura para que, luego de fijados estos conocimientos básicos, puedan incorporarse nuevos lenguajes como la informática. Desde el nivel inicial y hasta el terciario, se incluirán a la currícula “contenidos transversales”, consistentes en temáticas relacionadas con los derechos humanos, el medio ambiente, las formas pacíficas de resolución de conflictos, educación vial, la soberanía sobre Malvinas y la defensa de la democracia, entre otras (parr. 2).

A su vez, la ley incorpora las figuras de “pareja pedagógica”, “bibliotecario” y “maestro de apoyo”, incluye dentro de los contenidos obligatorios a la educación sexual integral, y contempla la educación intercultural para los docentes en aquellas zonas donde el alumnado corresponda con los pueblos originarios. De esta manera, puedo observar que la reforma en la ley de educación de Neuquén se enmarca dentro de las reformas neoliberales implementadas en la región en tanto “identifica cuatro funciones centrales para la nueva privatización educativa: la preparación y desarrollo de pruebas, el análisis y gestión de datos, los servicios de apoyo escolar y la programación de contenidos disciplinares específicos”. (Ball, 2009, p. 26)

Así, en términos generales, las reformas educativas introducidas en los años recientes:

³ Para más información sobre el Foro Educativo e puede consultar en <http://w2.neuquen.gov.ar/noticias-breves/590-es-ley-nd-2724-el-foro-educativo-provincial>

Introducen aspectos novedosos, actualizados y rupturistas de la escuela [...]. Nuevas perspectivas teóricas, metodológicas, debates políticos e ideológicos son introducidos en los cambios curriculares: la formación de ciudadanías autónomas, pluralistas y con oportunidades de relacionarse de otros modos con el conocimiento escolar. Estos principios, anclados en posicionamientos políticos, filosófico y epistemológicos, solo cobrarán sentido de cambio en la medida que sean coherentes con las finalidades y contenidos que ofrece; con las condiciones laborales del profesorado en ejercicio, la formación permanente de quienes están enseñando en las escuelas y con la producción de material curricular, que sean orientadores de las prácticas docentes y de enseñanza. (Jara, 2019, p. 7)

Sin embargo, la implementación de reformas curriculares no implica exclusivamente un sustancial cambio en las prácticas docentes. Teniendo en cuenta la oleada de reformas curriculares desarrolladas en distintas partes del mundo, el lugar que ocupan las Ciencias Sociales en éstas y su importancia en la formación de la ciudadanía, Joan Pagès (2016) indica que:

Las finalidades de las ciencias sociales al servicio de la ciudadanía deberían traducirse en una enseñanza libertadora, transformadora, al servicio de la democracia y de la justicia social y al servicio de unas nuevas relaciones internacionales y de la paz. Deberían servir para pasar página de la modernidad y situarnos de manera creativa ante los retos del mundo actual y del futuro (p. 4).

Por lo expuesto, las reformas curriculares dan un paso hacia adelante en tanto han reorganizado el sistema educativo nacional, actualizado desde el punto de vista epistemológico y metodológico de la producción de conocimiento al recuperar debates actuales y problemas socio-territoriales, económicos y políticos de los diversos contextos de Argentina. Sin embargo, de acuerdo con Miguel Jara y Graciela Funes (2018), estas reformas curriculares se limitan en tanto no ofrecen posibilidades de pensar y organizar los contenidos escolares:

Pocas oportunidades ofrecen al profesorado para tomar decisiones en cuanto a la enseñanza de conocimientos que sean relevantes para que las generaciones de hoy puedan pensar y construir un mundo diferente” (p. 933). Además, Joan Pagès (2016) señala que la transformación de la enseñanza de las ciencias sociales es una responsabilidad política de quienes dirigen el

sistema educativo de nuestros países, “pero la transformación real está en manos de los y de las docentes, y de su formación (p.7).

Hacia el año 2014, en la provincia de Neuquén comenzó un intenso debate por el desarrollo de un nuevo diseño curricular que ha encontrado voces a favor y en contra. El mismo propone cuantiosos cambios, entre los que podría destacar el trabajo por duplas, aparición de nuevas asignaturas y el trabajo por áreas. Sobre estas cuestiones profundizaré más adelante.

Por otra parte, es menester rescatar que, desde su redacción, la construcción curricular (tanto rionegrina como neuquina):

Piensa en una escuela que acerca a las y los jóvenes a los conocimientos desde una perspectiva integrada a los Derechos Humanos, en las posibilidades de construir futuros, en la dignidad social y económica y en la formación de ciudadanías que trasciendan los límites formales y nominales de una democracia liberal. (Jara, 2019, p. 8)

A su vez, estas reformas – desde su redacción – proyectan el trabajo colaborativo, participativo y comunitario:

ediante la construcción colectiva de saberes que permita al estudiantado participar de una cultura situada, el saber cómo saber mismo, adquiere sentido cultural. Así es posible resignificar otros sentidos sociales emancipatorios en relación a: la prosecución de estudios superiores, el trabajo y la ciudadanía. (DCJ - Nqn., 2018, p. 33)

De este último apartado me interesan resaltar dos aspectos. Por un lado, plantear la construcción de conocimientos dentro de una cultura situada nos remonta a plantearnos sobre los problemas que cotidianamente viven hombres y mujeres de nuestra sociedad. Aquí, el trabajo desde los problemas socialmente relevantes cobra especial importancia y, en este sentido, la cuestión de la discriminación (en sus diversas formas) se transforma en una problemática central. Por otra parte, plantear la cuestión de la construcción colectiva remonta al trabajo interdisciplinario que, si bien, está explicitado en el texto de la construcción curricular neuquina, para este TIF representa la posibilidad de involucrarse en el trabajo de los problemas socialmente relevantes desde la articulación con asignaturas como Historia, Educación Cívica y Geografía.

Por último, cabe agregar que, al momento de realizar la escritura de este TIF, la provincia de Río Negro lleva ya cinco años de implementación de una reforma

educativa – la llamada ESRN (escuela secundaria de Río Negro) – y la provincia de Neuquén se encuentra a punto de hacerlo. Considero necesario aclarar que, si bien la escritura de este TIF se desarrolla con anterioridad a la implementación del Diseño Curricular, la propuesta se orientará a partir de los lineamientos del diseño, estructurándose desde los núcleos problemáticos del área y los nudos disciplinares en Construcción de Ciudadanías (asignatura que reemplaza a Educación Cívica). A su vez, desarrollaré la reescritura del programa de la asignatura⁴ buscando ajustarlo a los ejes de la construcción curricular. Finalmente, la propuesta de enseñanza se desarrollará en el marco de problemas que den sentido a estos contenidos.

1.2. La Educación para la Ciudadanía dentro de los documentos curriculares

En la actualidad, la enseñanza de las Ciencias Sociales (área en la que se encuentra la educación para la ciudadanía) presenta características distinguibles. Así, siguiendo a Jara (2019):

Se reconoce al Área de Ciencias Sociales como un campo de conocimiento complejo y amplio, pero con especificidad propia, en el que conceptos y categorías dan cuenta de una realidad social dinámica y heterogénea que se relaciona con los cambios, la incertidumbre, la vertiginosidad y la convergencia. Se trata de comprender el área desde una nueva racionalidad en las que el conflicto y la movilidad reconfiguran temporalidades, periodizaciones, territorialidades y subjetividades. Se enfatiza en el carácter sociopolítico del conocimiento social, en el que las relaciones de poder, la diversidad social y cultural, sumada a perspectivas de Género, Decolonial y Discursiva, configuran nuevos sentidos para el contenido escolar. La idea de futuro/presente/pasado está muy presente en las coordenadas del área (p. 9).

Diversas cuestiones pueden destacarse de este último párrafo. Entre ellas, evaluar a la realidad social desde su heterogeneidad y dinamismo abre un campo nuevo hacia una mirada más integral de la sociedad y la diversidad de problemáticas que la atraviesan.

En esta línea, uno de los ejes departamentales del área de Ciencias Sociales del CPEM N°46 establece que:

⁴ El programa original de Educación Cívica de 2do año del CPEM N°46 se encuentra adjunto en el Apéndice.

Este departamento entiende a la escuela como un espacio de construcción del conocimiento, desde el área de ciencias sociales se aportará a los/as alumnos/as los saberes básicos que le permitirán al mismo conocer, comprender, interpretar y explicar la realidad en la que se encuentran inmersos, apuntando a la formación de ciudadanos/as críticos/as, responsables y protagonistas de la realidad social en la que vive. (Planificación del área de Ciencias Sociales [PACS] CPEM N°46, 2019)

De igual manera, se establecen como propósitos dentro de la asignatura de Educación Cívica lograr que los estudiantes aprendan a pensar la realidad de la que son partícipes y que sean capaces de interpretar y poner en contexto las lecturas que realicen. Generar en los alumnos/as la construcción de una mirada lúcida sobre aquellos aspectos que componen la organización política del mundo en el que se encuentran, que puedan interpretar sus derechos y obligaciones como ciudadanos/as y desarrollar el conocimiento de lo normativo, sus principios, sus reglas y su contenido, la comprensión de las normas y el conocimiento del funcionamiento de las instituciones como además poder reconocer sus rasgos esenciales dentro de un sistema fundado en la división de poderes. Por último, proporcionar a los alumnos la posibilidad de enseñarles a pensar, enseñarles a dudar, a que no acepten los hechos que contienen los libros como datos a memorizar, sino como opiniones y juicios que se pueden analizar, para que se acostumbren a mantener una actitud parecida ante las certezas que reciben de los medios de comunicación.

Teniendo en cuenta todas estas cuestiones, resulta pertinente preguntarse sobre el significado y la importancia que le asignamos a las Ciencias Sociales. Así, tomando los aportes de Pilar Benejam (como se citó en Jara y Santisteban, 2018):

Aprender ciencias sociales consiste en activar determinadas habilidades de tipo cognitivo lingüísticas que permitan emplear modos de discursos orales, escritos y gráficos propios de estas disciplinas, con el propósito de comprender e interpretar los orígenes de la realidad actual y sus posibles alternativas de futuro. [...] Ese conocimiento debe expresarse en una actitud social caracterizada por la valoración de la libertad, la igualdad y la participación (p.115).

A modo de ampliar esta idea, Agnès Boixader i Corominas y Enrique Muñoz Reyes (2018) señalan que:

Aprender ciencias sociales debería permitirnos comprender la sociedad en la que vivimos y actuar en ella de manera intencionada, siguiendo determinados propósitos y guiados por valores consensuados y compartidos. En este contexto la formación ciudadana cobra sentido en la educación secundaria, porque a través de la enseñanza se pueden abordar problemas sociales relevantes, que favorezcan la participación de los estudiantes, desde una perspectiva crítica y proactiva. Para esto, las estrategias de enseñanza deberían orientarse a lograr que los estudiantes investiguen y analicen problemáticas de la realidad social, económica, política y cultural en la que viven, para identificar la complejidad que la conforma (p. 186).

En esta línea, Pilar Benejam (2002) sostiene que el objetivo fundamental y esencial de la enseñanza de la ciudadanía es “la formación de nuestros alumnos como ciudadanos de un sistema democrático y alternativo (...) Los valores que fundamentan la verdadera democracia y que son la meta a la que dirigimos nuestra acción son esencialmente la libertad, la igualdad y la participación” (p.47).

En línea con este razonamiento, y teniendo en cuenta los aspectos hasta aquí desarrollados, cabría interrogarse sobre el significado que le atribuimos a la ciudadanía. De esta manera, podríamos tomar los aportes de Miguel Jara y Graciela Funes (2016), para quienes la ciudadanía representa:

Aquella perspectiva que considera la participación como uno de los pilares fundamentales para intervenir en los problemas sociales con criterio y fundamentos. Como concepto histórico y actual, las ciudadanía implican el reconocimiento de derechos y de deberes, pero también implica una resignificación de los principios de igualdad, libertad, justicia, solidaridad e identidad entre otros (pp. 33 y 34).

De igual manera, vemos en la educación ciudadana aquella perspectiva teórica que permite aportar para comprender los procesos políticos, sociales, económicos y culturales y las formas en las que la ciudadanía se involucra con estos procesos, cómo participa, cómo actúa y cómo resuelve los conflictos, atendiendo a contextos y escenarios particulares, propios de los cambios que surgen de las relaciones entre las personas.

Como veremos a continuación, tanto la legislación nacional como la provincial desarrollan diversas cuestiones en relación a la enseñanza de la ciudadanía. De su análisis se extraen una serie de puntos en común.

A nivel nacional, en el artículo 30 de la Ley de Educación Secundaria [LEN] (2006) se enuncian una serie de finalidades en torno a formación de una ciudadanía plena. De este, se destacan:

- a) Brindar una formación ética que permita a los/as estudiantes desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, que practican el pluralismo, la cooperación y la solidaridad, que respetan los derechos humanos, rechazan todo tipo de discriminación, se preparen para el ejercicio de la ciudadanía democrática y preservar el patrimonio natural y cultural.
- b) Formar sujetos responsables, que sean capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno social, económico, ambiental y cultural, y de situarse como participantes activos/as en un mundo en permanente cambio (p. 6).

Por su parte, la Ley Orgánica de Educación de la Provincia de Neuquén [LOEN] (2014), señala como un objetivo para la educación secundaria:

Brindar una formación ética que permita a estudiantes desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, practicar el pluralismo, la cooperación y la solidaridad, respetar los Derechos Humanos, rechazar todo tipo de discriminación, prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática y preservar el patrimonio natural y cultural (p.11).

De igual manera, agrega cuestiones como la formación de sujetos responsables y capaces de transformar su entorno social y capaces de situarse como participantes activos en el mundo, entre otros.

Por otra parte, la Ley contempla entre los contenidos transversales para la educación secundaria a la educación para la observancia de los Derechos Humanos, para el cumplimiento de la Constitución Nacional y la Constitución Provincial, para la educación intercultural, para la resolución alternativa de conflictos, para el fortalecimiento de la integración con los países latinoamericanos, entre otros.

Asimismo, como se mencionó anteriormente, la provincia de Neuquén lleva ya algunos años transitando un proceso de desarrollo de un nuevo diseño curricular.

De la lectura del Diseño curricular de la Provincia de Neuquén [DCPN] (2018) se desprenden diversos aspectos a tener en consideración sobre la interpretación y el lugar que la reforma educativa de la provincia de Neuquén le asigna a la noción de ciudadanía. En primer lugar, el enfoque parte de contextualizar y cuestionar la mirada

“individualista” de la ciudadanía, surgida del liberalismo político. Sobre este aspecto, se sostiene:

El concepto de ciudadanía, al hacer abstracción de las condiciones sociales de producción material, no hace otra cosa que separar lo político de lo económico estableciendo una supuesta igualdad y libertad contractual, que lo que hace es invisibilizar relaciones de dominación y explotación. De este modo, la noción de ciudadanía se plantea ilusoriamente como una clara expresión de la igualdad y las libertades formales sobre las cuales se basa el ordenamiento jurídico del Estado Nación, al margen de las condiciones materiales de existencia (p. 35).

Seguidamente, el texto del diseño curricular invita a pensar en una Educación Secundaria que se proponga formar en una construcción ciudadana superando los límites fijados por el liberalismo, pensando, entonces, en una ciudadanía plurinacional y pluricultural, donde se encuentren contemplado tanto lo político como lo económico. De acuerdo con la planificación actual de 2do año del CPEM N°46, las temáticas que se abordan en Educación Cívica giran en torno al rol del Estado y a la organización de la Argentina, partiendo desde la organización nacional para culminar con la organización provincial. Así, la 1era unidad pone el foco en los conceptos de Estado y nación, la 2da unidad gira en torno a la Constitución Nacional y la división de poderes y, la 3era unidad desarrolla diversos aspectos sobre la historia y organización política de la provincia de Neuquén. La selección de tales contenidos radica en dos cuestiones centrales. Por un lado, se organizaron los programas de 1ero, 2do y 3ero previendo trabajar en cada año, en la última unidad, un nivel de gobierno respectivamente (municipal en 1ero, provincial en 2do, y nacional en 3ero). Por otro lado, y en relación con el punto anterior, la orientación de la asignatura en cada año busca articular contenidos en relación a tales niveles de gobierno. Así, en 2do año, para la 1era unidad, se toma como eje de estudio el caso de los pueblos originarios en la Patagonia y el proceso de expansión del Estado sobre sus territorios.

Sin embargo, al momento de desarrollar la reescritura del programa para Construcción de Ciudadanías, en función de la propuesta de enseñanza que se abordará en este TIF, la misma buscará orientarse hacia el análisis de problemáticas, a modo de guiar el desarrollo de los contenidos y articular posibles nuevas estrategias. En consecuencia, es desde el trabajo con problemáticas desde donde me propongo desarrollar la reescritura del programa.

En este marco, y teniendo en cuenta los contenidos seleccionados para la enseñanza de Construcción de Ciudadanías para 2do año, me parece necesario aclarar, que “la selección de contenidos se efectúa de acuerdo con las posibilidades del estudiantado de una edad determinada y en una situación real y concreta” (Barco, 2016, p.18). Así, los contenidos seleccionados para el desarrollo del TIF se enmarcan dentro de lo que Antoni Santisteban (2009) llama como “problemas sociales” (p. 12), es decir los problemas que las personas enfrentan en su vida cotidiana. De esta forma, plantear situaciones problemáticas favorece el desarrollo de capacidades para interpretar, confrontar opiniones y reconstruir las propias representaciones sociales.

En consecuencia, podríamos preguntarnos por qué trabajar estos contenidos desde el área de ciudadanía. Y, sobre este punto, podríamos esbozar dos ideas. La primera, se encuentra en relación a la importancia y la necesidad de profundizar en temas referidos a la educación ciudadana, es decir, ¿para qué enseñar ciudadanía? La segunda, y teniendo en cuenta que el espacio destinado para el desarrollo de la propuesta de enseñanza es la escuela, podríamos preguntarnos qué aportes puede dar la escuela en cuanto a la enseñanza de la ciudadanía.

Ambas cuestiones, relacionadas, pueden responderse si pensamos a la escuela como un espacio público donde se promueve una cultura de la participación, o, más bien, la generación de una cultura política dado que presupone una construcción de identidad, responsabilidad y participación en la vida democrática. En relación a esto último, Miguel Jara y Graciela Funes (2016) nos proponen:

Pensar a la escuela, entonces, como un espacio de formación de las futuras generaciones, significaría dotarla de sentidos en función de que brinde, conceptual y metodológicamente, herramientas que les posibiliten a los y las estudiantes interpretar y negociar los significados para una comprensión crítica de la dinámica social (p. 34).

En síntesis, tanto la legislación nacional como la provincial establecen una serie de puntos en común en cuanto a la enseñanza de la educación ciudadana (vida democrática, derechos, discriminación, etc.). En este marco, la escuela y el rol de los/as docentes cumple un papel fundamental para la formación de los/as estudiantes. Aquí, donde el contenido a trabajar se hace presente es donde debemos interrogarnos sobre qué contenidos abordar, para qué y cómo hacerlo. Cuestiones sobre las que profundizaré en la segunda parte de este trabajo.

1.3. La enseñanza de las Ciencias Sociales en el CPEM N°46

En lo que respecta a la institución, el Centro Provincial de Enseñanza Media [CPEM] N°46 se encuentra ubicado en el centro de la ciudad de Neuquén, en un barrio con un nivel socioeconómico muy bueno, de clase media-alta, cerca de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo) y rodeada por varias instituciones educativas de enseñanza media, pública y privada, al igual que de organismos estatales como la Honorable Legislatura de la Provincia de Neuquén, el Poder Judicial de Neuquén y el Consejo Deliberante de la ciudad de Neuquén. La población de la escuela se encuentra distribuida en dos turnos, mañana y tarde. Hoy en día, la escuela tiene 486 estudiantes, distribuidos entre 1er año y 5to año en cuatro divisiones (A, B, C y D). Mayormente, se trata de estudiantes provenientes de clase media o media-baja. He podido observar que la gran mayoría de mis alumnos y alumnas tienen acceso a un celular y a internet. Si bien la mayoría de los estudiantes viven en los alrededores de la escuela, he conocido alumnos y alumnas que tenían que realizar largos trayectos para llegar a la escuela (desde Balsa Las Perlas, por ejemplo). Así, durante los años de funcionamiento ha ido cambiando la población escolar de la institución, conformada actualmente tanto por alumnos y alumnas que habitan en el radio de la escuela, como en barrios más o menos alejados.

Asimismo, en lo que respecta a los orígenes de los estudiantes, la mayoría han nacido en la ciudad de Neuquén, en pocos casos se han trasladado desde otras ciudades de la provincia o han venido desde otras provincias. En años anteriores, ha habido estudiantes extranjeros (estadounidenses y europeos) llegados a la escuela a partir de los programas de intercambio internacional. Hoy en día, la presencia de estudiantes de origen venezolano es notoria. Por otra parte, los apellidos de los estudiantes denotan diversos orígenes, pero, en cantidad, se destacan los descendientes de mapuches. En general, existe un alumnado con buen rendimiento académico, muy estimulado y con una deserción escolar mínima.

Este año la escuela cumple 29 años y cuenta con una larga trayectoria en distinto tipo de proyectos, tanto en viajes de estudio como pasantías. La escuela cuenta con dos modalidades que los estudiantes pueden elegir al ingresar en 4to año: Bachillerato con Orientación Humanístico y Naturales y Perito Mercantil con Especialización Contable e Impositiva.

Es importante resaltar que la propuesta didáctica que se realizará en este trabajo está destinada a un 2do año, y, por tanto, considero importante hacer mención de algunas

de las características del año en particular. 2do año se organiza en cuatro divisiones, A, B, C, y D. En cuanto a su composición, suelen ser cursos numerosos, promediando los 25 estudiantes, de los cuales la mayoría continúan desde 1er año y en pocos casos hay estudiantes repitentes.

1ero, 2do y 3er año del CPEM N°46 cuentan con una asignatura de taller que se dicta a contra turno. En el caso de 2do año, este cuenta con la asignatura-taller de Técnicas de Estudios, donde se trabajan distintas herramientas para el estudio de las Ciencias Sociales (Historia, Educación Cívica y Geografía). De igual manera, es en 2do año donde los estudiantes comienzan a preguntarse y a definir sus intereses sobre las modalidades de la escuela, a las que pueden acceder en 4to año. Asimismo, al finalizar el año, el estudiantado de 2do año participa de un sorteo para definir a qué turno irá su curso al año siguiente, dado que 3er año cuenta con dos cursos en el turno mañana y dos cursos en el turno tarde.

En cuanto a los contenidos que tradicionalmente se dictan en la asignatura Educación Cívica, estos se organizan en tres unidades. En la primera, se pone el foco en los conceptos de Estado y nación. En la segunda, se trabaja en torno a la Constitución Nacional y a la adquisición de derechos y a su interpretación. Por último, en la tercera unidad, el foco está puesto sobre la provincia de Neuquén, sus orígenes, conflictos y desarrollo. El diseño del programa de contenidos de 2do año tiene esta lógica dado que existe una relación entre los programas de 1ero, 2do y 3er año a partir de la organización territorial. Por lo tanto, el eje en 1er año es el espacio municipal (la ciudad de Neuquén); en 2do la provincia y, en 3ero, el Estado nacional.

Ahora bien, tomando en consideración la implementación del nuevo diseño curricular que entraría en vigencia para 2do en el año 2024, para el desarrollo de la secuencia didáctica me propongo retomar un contenido que se desarrolla en Educación Cívica de 1er año, ahora Construcción de Ciudadanía, y profundizar su análisis y estudio en 2do: la discriminación.⁵ Aquí, mi objetivo es determinar la construcción de un ideario marcado por un *nosotros-otros* en nuestra sociedad, atravesado por los cambios ocurridos en el Estado argentino a lo largo de su historia. Así, teniendo en cuenta la implementación de un nuevo diseño curricular para la provincia de Neuquén, pero, a su vez, las herramientas trabajadas en los distintos seminarios de la Especialización

⁵ Tanto el programa de 1er año, como el de 2do año de Educación Cívica se encuentran adjuntados al final de este trabajo.

en Didáctica de las Ciencias Sociales, me propongo desarrollar la propuesta de enseñanza desde una lectura crítica de los contenidos, buscando problematizarlos a través de preguntas orientadoras o interrogantes.

Así, considero que la reescritura del programa de contenidos podría reelaborarse de acuerdo con el siguiente criterio: un interrogante central que articula los contenidos de la asignatura y una división de los contenidos en diferentes interrogantes, junto con temas sugeridos que articulan los conceptos trabajados en cada eje. De esta manera, la reelaboración del programa persigue dos propósitos centrales, dar lugar a un conocimiento significativo y motivar el pensamiento crítico de parte de los estudiantes. Por tanto, la idea que guía la reelaboración de la unidad es la siguiente: “la adquisición y retención de un conocimiento nuevo, conectado con un aprendizaje previo. Depende de un material ordenado lógicamente (que comience con los conceptos más inclusivos o que tenga relación con la estructura cognoscitiva) y de la disposición del sujeto de comprender y relacionar” (Ausubel, 1976, p. 2).

Resulta importante mencionar otro de los ejes departamentales para el área de Ciencias Sociales en el CPEM N°46, dado que el mismo presenta puntos en contacto con los fundamentos teóricos que justifican la enseñanza de la educación ciudadana, pero, también, porque en parte, su argumentación refleja alguna de las cuestiones que buscaré plantear en la propuesta didáctica. Así, el eje departamental es el siguiente:

Los hombres y mujeres como seres sociales, organizados/as en sociedad modifican y transforman el espacio en el que viven a través del tiempo, según sus necesidades, sus conocimientos, el desarrollo socio económico, el uso de técnicas y tecnología y según las alternativas y condicionantes que el mismo territorio ofrezca. (Planificación del Área de Ciencias Sociales [PACS], año 2019, p.2)

A su vez, los propósitos que se tienen en cuenta desde el departamento de Ciencias Sociales en la enseñanza de la Educación Cívica⁶ son los siguientes:

- a. Lograr que los estudiantes aprendan a pensar la realidad de la que son partícipes y que sean capaces de interpretar y poner en contexto las lecturas que realicen.

⁶ Aquí se habla de Educación Cívica y no de Construcción de Ciudadanías porque, al momento de escribirse los propósitos del Departamento de Ciencias Sociales, la implementación del nuevo diseño curricular para la provincia de Neuquén se veía aún distante e incierto.

- b. Que los estudiantes puedan interpretar sus derechos y obligaciones como ciudadanos/as.
- c. Proporcionar a los alumnos la posibilidad de enseñarles a pensar, enseñarles a dudar, a que no acepten los hechos que contienen los libros como datos a memorizar, sino como opiniones y juicios que se pueden analizar, para que se acostumbren a mantener una actitud parecida ante las certezas que reciben de los medios de comunicación. También, procurar que el alumnado aprenda a debatir, a construir sus propias opiniones, a criticar, a elegir, a analizar los hechos. Finalmente, lograr por medio del análisis comparativo y análisis bibliográfico un conocimiento crítico-reflexivo. (PACS, 2019, p. 3)

Por lo tanto, a partir de esta propuesta didáctica buscaré brindar a los estudiantes herramientas para poner en práctica aquello que Santisteban llama “comprender para actuar” (Santisteban, 2009, p.13), es decir, favorecer la comprensión en el alumnado a fin de que puedan desarrollar competencias sociales y ciudadanas, atentos/as a la realidad que los rodea y dispuestos a proponer soluciones. Pensando a la “comprensión” como “las capacidades de pensamiento reflexivo y para la acción social, comprender para hacer y para participar, para intervenir en la sociedad con información, comunicación o explicación” (Santisteban, 2009, p. 13). Por último, y tomando los aportes de Robert Martineau (2002), Antoni Santisteban reflexiona que “la formación del pensamiento social es la base de la educación democrática. [...] el pensamiento crítico-creativo tiene como objetivo la toma de decisiones. Sin la formación del pensamiento crítico-creativo no puede existir la auténtica democracia” (2009, p.13).

CAPÍTULO II

2. Fundamentos teóricos y metodológicos

2.1. La construcción metodológica en el aula de Educación Cívica

A la hora de pensar en el desarrollo de una propuesta de enseñanza para la asignatura de Educación Cívica, considero necesario retomar las ideas de Gloria Edelstein (1996) en tanto sostiene que el tratamiento del contenido como el sujeto que aprende conforman variables determinantes en toda definición metodológica. Por consiguiente, la autora aporta el concepto de “construcción metodológica” sobre la cual reflexiona:

No es absoluta, sino relativa. Se conforma a partir de la estructura conceptual (sintáctica y semántica) de la disciplina y de la estructura cognitiva de los sujetos en situación de apropiarse de ella. Construcción, por lo tanto, de carácter singular, que se genera en relación a un objeto de estudio particular y con sujetos particulares. Como expresión de su carácter singular cobra relevancia, asimismo, reconocer que la construcción metodológica se conforma en el marco de situaciones o ámbitos también particulares. Es decir, se construye casuísticamente en relación con el contexto (áulico, institucional, social y cultural) (pp. 81 y 82).

En esta línea, la definición, por parte del docente, por una determinada metodología en la enseñanza adscribe a distintas perspectivas que adopta en la indagación y organización de su campo de conocimiento donde se ponen en juego “principios y procedimientos de orden teórico y derivados de la práctica” (Edelstein, 1996, p.82).

A su vez, y en relación al rol del docente, Edelstein (2011) añade que:

La construcción metodológica da cuenta por parte del profesor de un acto singularmente creativo a partir del cual concreta la articulación entre las lógicas del contenido (lo epistemológico objetivo), lo relativo a la producción ya existente respecto del contenido (su historia de desarrollo y principales debates); las lógicas de los sujetos (lo epistemológico subjetivo), que remiten a las posibilidades cognitivas, motoras, afectivas, sociales de apropiación de

los contenidos; y, por último, aquellas que aluden a los ámbitos y contextos en las que las dos lógicas mencionadas se entrecruzan (p.177).

El método adoptado por el docente se encuentra estrechamente ligado a las finalidades que este persigue en tanto son orientaciones sustentadas en posicionamientos políticos, ideológicos, epistemológicos y metodológicos que organizan conocimientos. Al respecto, Santisteban (2011) señala que:

Las finalidades influyen en todos los aspectos del currículo: en la selección de los contenidos, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, los materiales curriculares, las actividades o la evaluación. De una u otra forma están presentes en todas las acciones educativas, ya sea de manera explícita o como currículo oculto (p. 64).

Por consiguiente, para esta propuesta de enseñanza se toman en cuenta diversas cuestiones. Por un lado, el espacio en el que se desarrollará y sus particularidades: el CPEM N°46 de la ciudad de Neuquén. Por otro lado, considero importante remarcar el trabajo docente como sujeto que asume la elaboración de la propuesta de enseñanza. Al respecto, Edelstein (1996) menciona que:

La construcción metodológica deviene fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan (p. 85).

De esta forma y teniendo en cuenta la relación docente, alumno, conocimiento y contexto, la selección de los contenidos que se presentarán para este TIF se enmarcarán en procesos históricos recientes, buscando así, problematizar en torno a cuestiones socialmente relevantes. Por esto, considero necesario reflexionar sobre el por qué y para qué enseñar determinados contenidos, atendiendo a la reformulación del programa de contenidos de la asignatura de Educación Cívica del colegio CPEM N°46, correspondiente a 2do año, en el marco de la implementación del nuevo diseño curricular de la Provincia de Neuquén.

En consecuencia, esta tarea se llevará adelante pensando en clave conceptual, en clave de época y, por último, en clave de problemas socialmente relevantes. Así, se definirían una serie de conceptos clave para la enseñanza de los contenidos, enmarcados en un determinado momento histórico y pensados para problemáticas

cuya cotidianidad con la vida del estudiantado represente un factor presente, palpable. Cuestiones que se desarrollarán con mayor profundidad en los siguientes apartados.

En este sentido, el problema a trabajar será la discriminación hacia sectores minoritarios en la Argentina, particularmente pueblos originarios y extranjeros. Historizar esta problemática resultaría compleja pensando en su amplitud y complejidad; sin embargo, podemos identificar tres grandes momentos comprendidos entre fines del siglo XIX en el contexto de los procesos conocidos como la Campaña del Desierto y la Gran Inmigración, mediados de siglo XX con los movimientos migratorios internos a raíz del desarrollo industrial y las nuevas oportunidades laborales en las grandes urbes del país y, un último momento, situado entre fines del siglo XX y comienzos del XXI con un nuevo flujo migratorio, esta vez – mayoritariamente – desde países limítrofes y la profundización de discursos del odio hacia las comunidades originarias de la Patagonia.

Teniendo en cuenta esta periodización, se reescribirá el programa de contenidos de Construcción de Ciudadanías de 2do año del CPEM N°46 tomando como eje central los procesos de inclusión-exclusión de distintos sectores sociales bajo las distintas formas de Estado (Liberal, de Bienestar y Neoliberal) y su relación con la construcción de un “nosotros-otros”. A la vez, se analizará hasta qué punto estos cambios político-económico-sociales tuvieron una vertiente discriminatoria sobre sectores minoritarios dentro de la sociedad argentina.

A partir de la utilización de una bibliografía diversa intentaré dar cuenta de la presencia de un “nosotros-otros” en nuestra sociedad y que esta diferenciación presenta características bien delimitadas, de las que puedo destacar la existencia de prácticas discriminatorias como el racismo.

A su vez, las investigaciones en torno a los memes me permitieron pensarlos como elementos a través de los cuales ese racismo presente en la sociedad circula (fundamentalmente en las redes sociales). Sin embargo, pongo en duda la criticidad con la que el meme circula, es decir que sostengo que su componente humorístico eclipsa su componente racista, xenófobo, etc., facilitando su divulgación sin la atención que merece su contenido o intencionalidades. En este sentido, la divulgación

de memes con fuerte contenido discriminatorio podría pensarse, en palabras de Bourdieu (1999) como un “efecto revelación” donde:

Los fundamentos reales del descontento y la insatisfacción así expresados, en formas tergiversadas, no pueden tener acceso a la conciencia – es decir, al discurso explícito – más que a costa de un trabajo que apunte a sacar a la superficie esas cosas enterradas en quienes las viven, que no las conocen y, a la vez y en otro sentido, las conocen mejor que nadie (p. 539).

Finalmente, a partir de la propuesta didáctica buscaré ofrecer herramientas al estudiantado para que se acerquen a la realidad de la sociedad que forman parte, puedan pensarla y tomar decisiones con el fin de proponer un cambio. Por otra parte, la utilización de los memes en la propuesta tiene como objetivo, por un lado, que los estudiantes utilicen una herramienta que conocen y que les resulte atractiva y, por otro lado, que les permita problematizar al meme poniendo en tensión las intencionalidades y efectos que circulan a su alrededor (prejuicios, estereotipos, racismo, etc.). De esta manera, persigo el objetivo de que los estudiantes puedan desarrollar una mirada crítica y lúcida de la realidad de la que son partícipes. En palabras de Joan Pagès (2002),

La finalidad última de la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia ha de ser contrasocializadora, es decir ha de preparar al alumnado para que construya sus propios conocimientos, se ubique en su mundo y esté preparado para intervenir en él de manera democrática. Se reclama educar la coherencia entre el pensamiento y la acción a fin de garantizar que el protagonismo de los jóvenes ciudadanos y ciudadanas en la construcción del mundo personal y social se realice desde valores alternativos basados en el compromiso, la justicia, la tolerancia y la solidaridad. (p.258).

2.2. ¿Qué contenidos trabajar en Construcción de Ciudadanías? Selección de contenidos y organización de la secuencia

La elección de los contenidos a trabajar no nace de un hecho caprichoso, sino, recuperando a Edelstein (1996):

La construcción metodológica deviene fruto de un acto singularmente creativo de articulación en la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta

por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que se constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan (p.85).

Cabe aclarar que entiendo al programa como un “documento curricular que organiza, secuencia y distribuye los contenidos dispuestos para cada asignatura por el plan de estudios, proporcionando los fundamentos adecuados a la selección propuesta” (Jara y Funes, 2016, p.19).

En esta línea, la reescritura del programa de Educación Cívica responde a la idea de estructurar los núcleos problemáticos del área y los nudos disciplinares en Construcción de Ciudadanías teniendo en cuenta los ejes de la construcción curricular. Ahora bien, ¿qué se entiende por *núcleos problemáticos*? Según DCPN (2018),

Se define como núcleos problemáticos a aquellos que plantean un interrogante -algo que no se sabe-, una hipótesis -referida a una situación a explicar-, o una cuestión controversial -una situación sobre la que hay varias miradas en conflicto-; contemplando, para su abordaje, las diferentes dimensiones en que se construye la realidad: la económica, la política, la social, la territorial, la histórica, la filosófica. (DCPN, p. 202)

De acuerdo con el DCPN (2018), la selección de los núcleos debería atender a cuatro criterios básicos:

- Significatividad lógica y epistemológica - validez y coherencia en el interior del campo de conocimientos.
- Relevancia social-valor educativo de los contenidos en relación a la formación de sujetos ético-políticos.
- Significatividad psico-social de los saberes escolares.
- Inscripción en el contexto de los ejes estructurantes planteados desde las perspectivas - ambiental, interculturalidad, género, inclusión, derechos humanos- (p. 202).

Resulta necesario remarcar que las problemáticas a trabajar dentro de los cursos deben surgir junto con los grupos de estudiantes partiendo de la premisa de que sean socialmente relevantes. Así, Antoni Santisteban (2019) señala que:

El trabajo con problemas sociales relevantes en las aulas de ciencias sociales debe combinarse con diferentes factores para que sea efectivo: a) relacionar de forma directa los contenidos a enseñar con los problemas sociales relevantes; b) promover en las clases las discusiones, el trabajo por proyectos, los debates, las simulaciones o los ensayos escritos, para que el alumnado se acostumbre a considerar diferentes puntos de vista e interpretaciones de los problemas; c) que el alumnado perciba que puede expresar sus puntos de vista con libertad y aprender a escuchar otras opiniones, para alcanzar los conocimientos, habilidades y actitudes sociales (pp. 62 y 63).

Por lo tanto, los problemas sociales relevantes permiten al estudiantado construir puentes entre la escuela y la vida, evitando la recurrente disociación donde el estudiantado siente que aquello que aprende en la escuela nada tiene que ver con su vida cotidiana. Problemas cercanos e interesantes posibilitan que el alumnado se sienta protagonista de la sociedad y de la relación entre su pasado y su presente, asumiendo su condición de ciudadanos y ciudadanas en su presente, pero con posibilidades para, también, construir su futuro.

En este sentido, la pregunta central que debemos realizarnos refiere al *por qué* implementar la utilización de los núcleos problemáticos del área y los nudos disciplinares en Construcción de Ciudadanías. Al respecto, puedo plantear dos posibles respuestas. Por un lado, la implementación de la Reforma Curricular en las escuelas de Neuquén es inminente, por lo que proyectar estrategias en este sentido nos permite anticiparnos a futuras dificultades. Por otro lado, y siguiendo la resolución 1463 en relación al trabajo con los núcleos problemáticos sostiene que, “se constituye como herramienta didáctica para la organización de conocimientos y saberes escolares e implica recuperar la pedagogía del concepto como fuente de una narrativa, de un relato, que cuestione las categorías con las que pensamos y actuamos” (DCPN, 2018, p. 202).

De esto, se desprende preguntarse sobre *qué* núcleo problemático se tendrá en cuenta para el desarrollo de este TIF. Así, el núcleo problemático seleccionado es el siguiente:

Las y los sujetos subalternizados problematizan lo naturalizado y construyen, desde sus resistencias y luchas, la posibilidad de buenos vivieres en torno al reconocimiento de las otredades interseccionadas, visibilizando la multiplicidad de conocimientos y construcciones colectivas que buscan resolver las problemáticas sociales, territoriales, ambientales, políticas y económicas, empoderando subjetividad-es y comunidades en horizontes emancipadores. (DCPN, 2018, p. 204)

Así, el núcleo se describe de la siguiente manera:

La problematización de lo instituido desde perspectivas instituyentes genera resistencias y movimientos sociales que se constituyen en productores de empoderamiento-s, y luchas y revoluciones en la búsqueda de horizontes emancipatorios. Emancipación que debe partir del reconocimiento y la validación de las otredades interseccionadas y de construcción de identidad-es interseccionadas que permitan constituir ciudadanía-s como presente activo y horizonte de búsqueda. Para esta construcción de horizonte es necesario conocer y validar las producciones diversas de los saberes sociales, políticos y económicos que disputan sentido a las ciencias dominantes, otras ontologías y otras epistemologías que, desde el sur epistémico-político, permiten potenciar relaciones sociales de afectividad, cooperación y solidaridad y empoderar a quienes las producen y reproducen con sus prácticas cotidianas. (DCPN, 2018, p. 204)

Alrededor de los núcleos del Área se seleccionan y jerarquizan los diversos conocimientos y saberes que integrarán el plan de trabajo anual de cada disciplina a partir de nudos problemáticos disciplinares. Con respecto a los nudos problemáticos disciplinares, estos son entendidos como una “estructura de conocimientos y saberes a ser desarrollada en la práctica curricular” (DCPN, 2018, p. 202). En este sentido, el nudo problemático disciplinar para la asignatura de Construcción de las Ciudadanías menciona cuestiones como:

El binarismo humano/subhumano a partir del género y color como constitutiva del ser y estar en el sistema capitalista-patriarcal-colonial y moderno.
[...]La deconstrucción y desnaturalización de las prácticas sociales racistas y heteropatriarcales en el aula, escuela, barrio, comunidad.

Las conformaciones identitarias como construcciones socioculturales y no esencia listas: la potencia pluriversal y colectiva de las mismas, en contraposición a la lógica unicista e individualista de raíz eurocéntrica, moderna, patriarcal y netamente occidental. La potencia del "estar siendo" desde una perspectiva interseccional: sistema sexo-genérico, la racialidad, lo clasista, lo etario, la ubicación espacial.

[...] Los estereotipos raciales, sexuales, sociales y simbólicos que limitan y proyectan el "estar siendo". Los cuerpos sin patrones estereotipados: la intersección de la cuestión de color, sexo, género, edad y estética. Las implicancias de la redistribución y el reconocimiento para acciones emancipadoras: "la ciudadanía" y "lo político" y sus implicancias desde el género, las conquistas de derechos civiles, políticos sociales. (DCPN, 2018, p. 211)

Retomando lo expuesto anteriormente, si bien la reescritura del programa de contenidos se ordena desde una lógica temporal, la categoría de discriminación será transversal a este mismo, buscando su conexión en los distintos ejes que la conforman. Así,

Se entiende por eje del programa, el/los concepto/s centrales de la asignatura, que se constituyen en una matriz generativa distribucional al interior del diseño. Es a partir del eje, de lo central de la asignatura, que se seleccionan las problemáticas, los conceptos que formarán el cuerpo del programa. Los mismos se secuenciarán y distribuirán en las unidades. (Jara y Funes, 2016, p. 21)

De esta forma, un interrogante central funcionará como eje que orientará al programa. Posteriormente, cada sección será presentada con dos o tres interrogantes iniciales, temas sugeridos y propósitos. Se piensa en interrogantes en lugar de preguntas dado que:

Las preguntas convocan a una respuesta supuestamente ya determinada, que en la mayoría de los casos no es sino una afirmación encerrada entre signos de pregunta. Los interrogantes son más amplios y complejos, no tienen una sola respuesta posible (la misma depende del enfoque elegido), puede combinar para sus respuestas distintos conocimientos. (Jara y Funes, 2016, p.24)

Tomando estos puntos como guía, presento una reescritura del programa de contenidos de Construcción de Ciudadanías de 2do año del colegio CPEM N°46. Así, en el marco de la reforma curricular de la provincia de Neuquén, el programa de Construcción de Ciudadanías para el colegio CPEM N°46 se organiza a partir de un eje central y tres ejes más enfocados a los cambios acaecidos en el Estado argentino, su impacto sobre la sociedad y las resistencias hacia los cambios impuestos. La reescritura del programa sería el siguiente:

EJE CENTRAL: ¿En qué medida los cambios políticos, económicos, sociales y culturales en el Estado dieron lugar a una lógica inclusión-exclusión a lo largo del periodo 1880-2001?

EJE 1: la construcción del Estado argentino, el Estado Liberal, ¿nacimiento de una dicotomía nosotros-otros?

TEMAS SUGERIDOS:

¿Cómo se construyó el Estado argentino? Orden y progreso, genocidio y control. Un recorrido por la historia del Estado en la Argentina: el Estado Liberal. Lectura del constitucionalismo clásico a la luz de la realidad social, política y económica. ¿Nación argentina o naciones en la Argentina? Pueblos originarios y la gran inmigración. El Estado Liberal y “el ser argentino”. Desde los “indios no piensan” a el “chasco con la inmigración”. Formas de intervención del estado: coercitiva, material, ideológica.

EJE 2: vaivenes del Estado de Bienestar, ¿una Argentina para todos y todas?

TEMAS SUGERIDOS:

Entre la crisis del '29 y la crisis del '73. El Estado de Bienestar en sus diferentes momentos. Nuevos grupos irrumpen en la escena (los trabajadores, las mujeres, jóvenes). Lectura del constitucionalismo social a la luz de la realidad social, política y económica. El Estado de Bienestar en sus diferentes momentos, entre el peronismo y las democracias tuteladas.

EJE 3: la irrupción del neoliberalismo, entre el individualismo capitalista y los movimientos de resistencia al sistema, ¿es posible construir un mundo donde quepan todos los mundos?

TEMAS SUGERIDOS:

El Estado Neoliberal. Cuando “el poder” buscó recuperar “lo instituido”, ejercicio autoritario del poder, entre una democracia frágil y dictaduras sangrientas. Los '90, y el Neoliberalismo más voraz. Argentina en el siglo XXI: ¿nación o naciones? Nuevos

Movimientos Sociales en la Argentina. Resistencias y construcción de empoderamiento-s, búsqueda de horizontes emancipatorios. ¿Un nuevo Estado es posible?

Finalmente, aclaro que para el desarrollo de la secuencia didáctica se tomará a él Eje N°3: la irrupción del neoliberalismo, entre el individualismo capitalista y los movimientos de resistencia al sistema, ¿es posible construir un mundo donde quepan todos los mundos?. Así, se propone una propuesta de enseñanza centrada en los procesos político-económico-sociales acaecidos en las últimas décadas del siglo XX y primeras del siglo XXI en la Argentina. Este abordaje supone poner el foco en dos dimensiones:

- 1) En primer lugar, me interesa preguntarme hasta qué punto el Estado y la sociedad desarrollan o reproducen políticas y actitudes discriminatorias hacia sectores considerados minoritarios.
- 2) Por otro lado, me interesa preguntarme en qué medida la sociedad misma puede proponer ideas que aboguen por una mayor inclusión.

2.3. Enseñar a partir de conceptos claves

Como mencioné anteriormente, el trabajo con los núcleos problemáticos implica recuperar la pedagogía del concepto como fuente de una narrativa, de un relato, que cuestione las categorías con las que pensamos y actuamos. De esta manera, trabajar en clave conceptual implica la definición de un marco de conceptos clave para la enseñanza de los contenidos, “instancia que es fundamental en la medida en que los conceptos nos permiten organizar la explicación de un problema relevante y su comprensión histórica” (Salto, 2015, p. 38).

Los conceptos que trabajaré y sobre los cuales profundizaré en este apartado son Estado, escuela/educación, nación, representaciones y discriminación. Veremos, también, que en su desarrollo presentarán matices. Además, el orden no es arbitrario, sino que tiene su lógica en tanto su desarrollo permite organizar y dar sentido a la propuesta de enseñanza. A priori, y en pocas palabras, veremos al Estado como artífice de una diada contradictoria en tanto lo vemos como sancionador-promotor de políticas discriminatorias sobre la sociedad; a la escuela y a la educación como un espacio donde ideas discriminatorias pueden fortalecerse, pero, especialmente, un campo de batalla para luchar contra estas y dar origen a actitudes y políticas

impulsoras de sociedades pluralistas e igualitarias. También, a la nación, desde dónde pueden surgir espacios de discriminación, mayormente pensado desde la xenofobia. En un mismo escalón podrían ubicarse las representaciones sociales, teniendo en cuenta que la discriminación tiene sus orígenes en una serie de representaciones sobre en “otro/a” sobre el que se vuelca la carga despectiva. Y, finalmente, el concepto central, que organiza y fundamenta el desarrollo de la propuesta de enseñanza es la discriminación, intentando profundizar sobre la idea de la exclusión/marginación hacia el *otro/a*. Este último concepto ha sido ubicado al final de esta lista dado que – si bien podría ubicarse en el comienzo atendiendo a la responsabilidad del Estado en promoción y a la vez sanción – lo he pensado desde los efectos que produce sobre aquellos sectores denominados “minoritarios” dentro de la sociedad.

Ahora bien, ¿qué contenidos podríamos abordar para el desarrollo de la propuesta didáctica que buscamos construir en el TIF? Para responder esta pregunta, podríamos comenzar por reflexionar sobre los conceptos sociales sobre los que buscaré profundizar.

A diferencia de los conceptos propios de otras áreas como las Ciencias Exactas o Naturales, los conceptos de las Ciencias Sociales como el poder, Estado, discriminación o desigualdad social se distinguen por dar lugar a la abstracción, ser difíciles de definir, ser cambiantes, ser relativos al tiempo y ser relativos según la cultura que los interpreta (Meneses y Santisteban, 2018).

Por otra parte, siguiendo a Pilar Benejam (2002), se deben tener en cuenta ciertos criterios para la selección de los conceptos:

- a) La relevancia del concepto seleccionado desde una perspectiva transdisciplinar para las diversas ciencias que estudian los contenidos sociales;
- b) Responder a las exigencias de los procesos de aprendizaje del alumno, permitiendo la estructuración y generación del conocimiento;
- c) Ser útiles, permitiendo alcanzar los objetivos de las ciencias sociales en el currículum;
- d) Reconstruir progresivamente la comprensión científica de la sociedad desde procesos de interrelación y complejidad creciente (p.13).

Finalmente, en función de las distintas significaciones frente a los nuevos conocimientos, se recupera el planteo de Pozo (1992), quien sostiene:

Los conceptos sociales se asocian al aprendizaje significativo, que implica una actitud activa de quien aprende, reconociendo que se adquiere un concepto cuando se es capaz de “dotar de significado a un material o una información que se le presenta, cuando “comprende” ese material, donde comprender será equivalente a traducir algo a las propias palabras (p.27).

En relación a los conceptos que considero pertinente trabajar en este TIF, el concepto de Estado ocupará un lugar central en el desarrollo de esta propuesta didáctica. De esta manera, al referirnos al Estado lo hacemos tomando los aportes de Oscar Ozlack (1997), para quien:

La existencia del Estado se verificaría entonces a partir del desarrollo de un conjunto de atributos que definen la "estadidad" —la condición de "ser Estado", es decir, el surgimiento de una instancia de organización del poder y de ejercicio de la dominación política. El Estado es, de este modo, relación social y aparato institucional (p.2).

Y, dentro de este marco, la educación forma parte de lo que Oscar Ozlack (1997) entiende como “capacidad de internalizar una identidad colectiva, mediante la emisión de símbolos que refuerzan sentimientos de pertenencia y solidaridad social y permiten, en consecuencia, el control ideológico como mecanismo de dominación” (p.3). Así, podemos sumar las ideas de Isabelino Siede (2010) quien señala que:

El propósito pedagógico está atravesado por intereses y matices ideológicos, en tanto se aspira a que una criatura de la especie humana llegue a ser miembro activo de una entidad política específica: el Estado nacional que lo educa. En consecuencia, no es igual formar en la ciudadanía en un contexto u otro, en una trama política o en otra (p. 90).

Sin embargo, y más allá de los matices tomados de Ozlack y Siede sobre el Estado, la enseñanza desde las Ciencias Sociales cumple un rol central en el desarrollo de una vasta diversidad de valores, aptitudes y herramientas, de las cuales podría destacar la valoración por los derechos humanos, la defensa de la democracia y la importancia de la participación ciudadana en la resolución de conflictos y para la promoción de sociedades multiculturales. En otras palabras, y, más allá de las

acciones llevadas adelante desde el Estado a fin de invisibilizar a diversos sectores de la sociedad, existen también espacios de resistencia que merecen ser rescatados a fin de superar la dicotomía *nosotros-otros*.

En relación a esto, Miguel Jara y Graciela Funes (2016) afirman que:

Es importante revalorizar a la escuela como un ámbito público democrático, pluralista y multicultural, cuya finalidad sea la de promover prácticas educativas para la formación de ciudadanos y ciudadanas que desempeñen un papel central en el mantenimiento de una sociedad democrática y de una ciudadanía crítica, activa e incluyente (p. 32).

En cuanto al concepto de nación, esta cobra importancia en tanto desarrollaremos que diversos aspectos relacionados con la discriminación tienen su origen en el sentido de pertenencia hacia una determinada identidad nacional. Aquí, no profundizaré sobre el concepto nación entendido como un vínculo de identidad compartida entre miembros de una sociedad sino, más bien, identificaré al concepto en relación al Estado en el marco de la construcción de un ideal de *nosotros-otros*. En palabras de Liliana Sinisi (1999) un “nosotros” de “cultura occidental”, “cumplidores de la ley y la normatividad vigente”, “trabajadores”, “decentes”, frente a un “otros” visto como “lentos, ilegales, atrasados, inmorales, deficientes, invasores...” (p.204). En otras palabras, este ideal identifica un orden instituido a la vez que reprueba aquello que se sale de los límites de este orden, siendo víctima de diversos adjetivos calificativos negativos y cargando sobre su espalda con el peso de valoraciones negativas fundadas en prejuicios y estereotipos.

En este punto es donde el concepto de nación entra en relación con el de *representaciones sociales* y, desde esta lógica, con el de discriminación. Afirmo que estos conceptos se relacionan porque – como profundizaré más adelante – existe un ideal de “argentino/a” dotado de determinadas características, donde lo ajeno (pueblos originarios, por ejemplo) o extranjeros de países limítrofes se encuentran en una situación de clara inferioridad. Esta problemática merece un estudio con mayor profundidad, pero excede los límites de este trabajo. De todas maneras, considero importante indicar que, históricamente, este ideal fue transmitido por la institución escuela, los medios de comunicación y, más recientemente, las redes sociales. Tomando los aportes de Liliana Sinisi (1999), la escuela, concebida como vehículo

“homogeneizador” de las diferencias [...] “se encuentra atravesada por el conflicto que plantea esta tradición fuertemente arraigada en el imaginario, frente al aumento cada vez más significativo en su interior de representaciones estigmatizantes y prácticas contradictorias de inclusión/exclusión con relación a la alteridad” (p. 203). A lo que añade que,

Avanza la producción de un sentido común construido desde algunos medios de comunicación y desde los sectores neoconservadores en el poder que tiende a reforzar el etnocentrismo, el prejuicio y las concepciones del mundo estereotipadas existentes en la sociedad. De acuerdo a este “nuevo sentido común”, la sociedad es concebida como conjunto de individuos, se pretende que los grupos o la clase social pierdan valor como categoría social. Se exalta o culpa al individuo aislado de su éxito o fracaso. (Sinisi, 1999, pp. 203 y 204)

En relación al término “representaciones”, este fue acuñado por Serge Moscovici (1979), quien señala que:

Aquí vemos sistemas que tienen una lógica y un lenguaje particulares, una estructura de implicaciones que se refieren tanto a valores como a conceptos, un estilo de discurso que le es propio. No los consideramos “opiniones sobre” o “imágenes de”, sino “teorías” de las “ciencias colectivas” sui generis, destinadas a interpretar y a construir lo real. Constantemente van más allá de lo que está inmediatamente dado en la ciencia o la filosofía, de la clasificación dada de los hechos y los acontecimientos. En ellos podemos distinguir un corpus de temas, de principios, que tienen unidad y se aplican a zonas de existencia y de actividad particulares (p. 33).

En esta línea, Gloria Edelstein (2012) expresa que:

El concepto de representación alude a una manera de pensar e interpretar la realidad cotidiana y las decisiones y acciones que se generan asociadas con la misma. Se entienden como una construcción mental compleja que actuaría de marco de referencia en función de la cual los individuos y los grupos definen los objetos, comprenden las situaciones, planifican las acciones. Son por tanto construidas en base a experiencias individuales y desde informaciones y modalidades de pensamiento recibidas y transmitidas en distintas instancias sociales (p. 46).

Por su parte, Sandra Araya Umaña (2002) indica que:

Las personas conocen la realidad que les circunda mediante explicaciones que extraen de los procesos de comunicación y del pensamiento social. Las representaciones sociales sintetizan dichas explicaciones y en consecuencia, hacen referencia a un tipo específico de conocimiento que juega un papel crucial sobre cómo la gente piensa y organiza su vida cotidiana: el conocimiento del sentido común (p.11).

La autora añade que las representaciones sociales:

Constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa. Se constituyen, a su vez, como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la llamada conciencia colectiva, la cual se rige con fuerza normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades de la forma en que las mujeres y los hombres actúan en el mundo (p.11).

Retomando lo mencionado anteriormente, en su estudio sobre la configuración de una determinada identidad en la formación del Estado nación argentino, las autoras Julia Crosa Protilli y Romina Tavernelli (2009) determinan que la creación de un “nosotros” estuvo asumida desde la mirada de los sectores dominantes atendiendo a la construcción de una nación “blanca y culta” al estilo europeo, excluyendo a un “otro” que configura un espectro heterogéneo (latinoamericano, pueblos originarios, etc.). Así, según las autoras:

Estas nociones de supuesta superioridad étnica y cultural de la matriz occidental y la dinámica del prejuicio basado en el origen viven aún en el imaginario colectivo de nuestra sociedad, operando no sólo en la estigmatización e inferiorización del “otro”, sino además construyendo una representación del inmigrante en términos de amenaza tanto cultural como económica. (Crosa Protilli y Tavernelli, 2009, p. 8)

Así, se configura una trama de inequidad dada por representaciones prejuiciosas que opera como criterio discriminador entre cuáles poblaciones son merecedoras de

derechos y cuáles no. En ese sentido, las autoras sostienen que este proceso consolida lo que dominan una situación de vulnerabilidad:

En la que se clasifica a los sujetos según un nuevo orden caracterizado por la ciudadanía excluyente, basada en la distribución desigual de bienes materiales y simbólicos que, por lo tanto, legitima asimismo la desigualdad en el acceso a derechos (tanto sociales, como económicos, culturales, civiles y políticos) entre nativos y extranjeros profundizando las relaciones de dominación y, por ende, de desigualdad. (Crosa Protilli y Tavernelli, 2009, pp. 10-11)

En este marco, podemos sumar los aportes de Aníbal Quijano (2014) quien, al referirse al proceso de aceleración y profundización de una tendencia hacia la reconcentración del control de poder, señala que “el uso creciente de las llamadas “industrias culturales” (sobre todo de imágenes, cine, tv, video, etc.) para la producción industrial de un imaginario de terror y de mistificación de la experiencia, de modo de legitimar la “fundamentalización” de las ideologías y la violencia represiva” (p.27).

Al referirnos a la discriminación, distinguimos dos definiciones. La primera pone el foco en separar o diferenciar una cosa de la otra. Para este trabajo me interesa concentrarme en la segunda definición, cuyo uso es más extendido, e implica dar “un trato de inferioridad y una diferenciación por motivos como la raza o la religión” (Carbonell, Rodríguez Zepeda, García Clarck y Gutiérrez López, 2007, p. 61).

En palabras de Miguel Carbonell, Jesús Rodríguez Zepeda, Rubén R. García Clarck y Roberto Gutiérrez López (2007)

Así, discriminar es tratar a otro u otros como inferiores, y esto en razón de alguna característica o atributo que no resulta agradable para quien discrimina: el color de la piel, la forma de pensar, el sexo, su discapacidad, etc. De esta manera, si alguien es considerado inferior por ser indígena, mujer u homosexual tendemos a decir que está siendo discriminado. Este uso es probablemente más extendido que el primero, y alude ya a los prejuicios negativos y los estigmas que están en la base de la discriminación (p. 62).

A modo de ampliar esta idea, tomo los aportes de Slavoj Žižek (1998), quien se refiere al mismo utilizando el concepto de *racismo posmoderno*, donde, al referirse al

capitalismo tardío multiculturalista, muestra la contradicción propia del proyecto ideológico liberal-democrático de las sociedades contemporánea.

La diversidad cultural se acepta cuando actúa en beneficio de una particularidad específica: la sociedad capitalista burguesa. Es decir, nos parece completamente legítimo la multiplicidad de comidas étnicas, de ropa o de música (el otro folclórico), pero se denuncian a cualquier otro “real” por su “fundamentalismo”, dado que el núcleo de la Otredad está en la regulación de su goce: el “Otro real” es por definición “patriarcal”, “violento”, jamás es el Otro de la sabiduría etérea y las costumbres encantadoras (p. 157).

Para Fredric Jameson (1998), el otro “representa a un grupo social entero, y es en este sentido que su conocimiento es una forma de poder, entendiéndose por “conocimiento” algo individual, y por “poder”, el intento de caracterizar ese modo de relación entre los grupos” (p. 103).

Por último, y atendiendo a la secuencia de contenidos proyectados para este TIF, otro de los conceptos que cobra importancia es el de movimientos sociales. Así, dentro del recorte temporal en el que se delimita la secuencia didáctica propuesta en este TIF, la presencia de los movimientos sociales en la Argentina y su irrupción en el espacio público a través de variadas formas de protesta (cortes de rutas, piquetes, huelgas generales, toma de fábricas, movilizaciones callejeras, etc.), son y han sido vivenciados por el estudiantado y sus familias, lo que permite circunscribir este trabajo desde de la Historia Reciente, que se desarrollará en el siguiente apartado. Asimismo, el objetivo de abordar este contenido se justifica en tanto dé lugar a la posibilidad de que el estudiantado establezca relaciones con sus propias experiencias de vida y la realidad circundante y se sientan partícipes a la hora de pensar soluciones o estrategias de cambio.

Ahora bien, no resulta sencillo definir a los movimientos sociales dado a que no son ni homogéneos ni estáticos, sino que se hallan inscriptos en situaciones concretas y particulares. Sin embargo, a fin de brindar mayor claridad tomaré la interpretación de Álvaro García Lineras (2008), quien considera a los movimientos sociales como “estructuras de acción colectivas capaces de producir metas autónomas de movilización, asociación y representaciones simbólicas de tipo económico, cultural y político” (p. 274).

Así, la utilización de los conceptos apropiados nos permite poner en valor sus aportes y problematizar el mundo en el que vivimos, permitiendo, a su vez, al estudiante poner luz sobre la realidad que lo rodea desde una mirada crítica.

2.4. En clave de época: la Historia Reciente Presente en el aula de Construcción de Ciudadanías

Trabajar los contenidos en clave de época implica “un modo posible de pensar en la organización didáctica de lo temporal” (Salto, 2015, p. 37). Tomando los aportes de Víctor Salto (2015), él nos propone que “además de la cronología, la enseñanza del tiempo histórico incluye enseñar duraciones, simultaneidades/contemporaneidades, cambios y sucesiones, ciclos y periodizaciones” (p.37).

En relación a tales cuestiones, cobra especial importancia para el desarrollo de este trabajo, el estudio sobre la Historia Reciente/Presente en la Argentina y los denominados *problemas sociales relevantes*.

Al momento de hablar sobre la Historia Reciente/Presente (HRP), tomo los aportes de Graciela Funes (2011), quien propone que ante los diversos interrogantes o conflictos que suscita esta categoría:

Podrían interpretarse como nuevas búsquedas de identidad del pasado, cuestionando identidades heredadas y poniendo en evidencia sus manipulaciones y abusos. En otros términos, la investigación histórica y la investigación en la enseñanza de la misma pueden actuar contra identidades cristalizadas, abrirlas a las interrogaciones, luchar contra el conformismo (p. 11).

En esta línea, la autora retoma las categorías de representaciones y memoria en tanto plantea que la historización de las memorias da cuenta de los cambios históricos en los sentidos del pasado y del lugar que se les asignan a las memorias dependiendo de cada contexto político, ideológico y cultural. A estas ideas, me parece apropiado sumar los aportes de Hugo Vezzetti (1999), quien señala que, al hablar de memoria social considera que no sólo son sujetos de la memoria aquellos que vivieron los acontecimientos, sino que existe una solidaridad entre el recuerdo y la acción, es decir, “una reapropiación del pasado que, propiamente, forma el recuerdo como un ingrediente de la acción; y siempre lo hace a posteriori, en el mismo momento en el que, puede decirse, constituye un sujeto de esa memoria” (p. 368).

Teniendo en cuenta los aportes de Vezzetti (1999) y considerando el valor que le asigna a la acción, Graciela Funes (2011) añade que:

Muchos problemas que aquejan a práctica política en nuestro país son un tema fundamental de la enseñanza de la historia y en este caso la preocupación por los derechos de los *ciudadanos*, en su doble dimensión –la política y la comunitaria- ocupa un lugar central en la enseñanza de la HRP (p. 61).

En este sentido, y considerando cómo se articulan el rol del Estado y la discriminación sobre las minorías mencionadas al inicio de este trabajo, optaré por la utilización del concepto “problemas socialmente relevantes”.

Los problemas socialmente relevantes implican – propician – una organización globalizadora de los contenidos y, al mismo tiempo, focalizan la actividad educativa hacia los valores, ya que, al constituir asuntos conflictivos, no son cuestiones neutras, sino que exigen un pronunciamiento (por parte de los alumnos y por parte del profesor), una toma de posición que ha de estar fundamentada en un sistema de valores (García y De Alba, 2004, como se citó en González Valencia y Luna Rodrigo, 2018).

De esta manera, el trabajo sobre el impacto de la discriminación sobre distintos sectores, sumando al rol que asume el Estado, han dado pie a la creación de un imaginario de nosotros-otros, donde desde las categorías de HRP y los problemas socialmente relevantes “han de permitir el desarrollo del pensamiento crítico y el impulso a una educación ciudadana democrática” (Funes, 2011, pág. 61). Además, enseñar desde las cuestiones socialmente vivas permite que, según Pagés y Santisteban (2011):

Se aprenda a examinar cuestiones significativas y poder participar en la vida pública de manera reflexiva y crítica. El alumnado ha de aprender a resolver problemas socialmente cotidianos de sus vidas y a desarrollar una fundamentación ética de sus relaciones personales y sociales” (p.77).

2.5. Finalidades: ¿para qué enseñar Construcción para la Ciudadanía?

Para comenzar, es preciso indicar que este TIF se enmarca – como ha sido mencionado anteriormente – dentro de un proceso de construcción curricular en la provincia de Neuquén. En este sentido, “reconocer las propias concepciones

curriculares y tener una mirada crítica sobre la nueva propuesta aparece como una exigencia indispensable” (Cerdá, Funes y Jara, 2018, p. 21).

Estas ideas me llevan a interrogarme en torno a las finalidades que persigo en la realización de la presente propuesta de enseñanza. De esta forma, las finalidades educativas, a diferencia de los objetivos educativos, no indican resultados, sino que son los enunciados que describen las situaciones ideales de aprendizaje del estudiantado. Así, tomando los aportes de Santisteban (2011):

La reflexión y el debate sobre las finalidades es la base para la introducción de cambios en la enseñanza. Las finalidades influyen en todos los aspectos del currículo: en la selección de los contenidos, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, los materiales curriculares, las actividades o la evaluación. De una u otra forma están presentes en todas las acciones educativas, ya sea de manera explícita o como currículo oculto (p.64).

Así, las finalidades que persigo con la realización de la propuesta didáctica que se desarrolla en el TIF se apoyan en las palabras de Pagès (1992) al indicar:

Las finalidades, los propósitos del ensayo de las ciencias sociales en este contexto no pueden ser otras que la formación del pensamiento social de nuestros alumnos a fin de dotarlos de instrumentos conceptuales y procedimentales para analizar el mundo e intervenir en ellos desde las opciones que libremente elijan⁷” (p.17).

Teniendo esto en cuenta y retomando los aportes de Antoni Santisteban (2011), éste identifica distintos tipos de finalidades: culturales, científicas, prácticas, intelectuales, de desarrollo personal y políticas. Los límites entre estas finalidades son permeables y existen puntos en contacto entre las mismas. A fin de dar mayor claridad, Santisteban (2011) desarrolla los distintos tipos de finalidades usando una tipología con las dicotomías esenciales y los conceptos a trabajar. Entre ellas, podría destacar las finalidades culturales, las cuales entienden las formas de pensar y de repensar el mundo en la comunidad donde se le ayuda al estudiantado en el proceso de socialización en la comunidad, tomando como dicotomías esenciales la

⁷ Traducción de: “crec que les finalitats, els propòsits de l'ensayament de les ciències socials en aquest contextno poden ser altres que la formació del pensament social dels nostres alumnes a fi de dotar-los d'instruments conceptuals i procedimentals per analitzar el mon i intervenir-hi des de les opcions que lliurement escullin.”

identidad/alteridad y lo local/global. Las finalidades políticas, por ejemplo, buscan desarrollar capacidades creativas para pensar futuros y críticas de participación para la intervención social donde se analizan los mecanismos de participación social y las relaciones de poder, siendo las dicotomías esenciales la escuela/sociedad y el individualismo/participación.

De igual manera, “lo que es importante es que cualquier propuesta de enseñanza de las Ciencias Sociales tenga en cuenta las distintas perspectivas y su complejidad” (Santisteban, 2011, p. 75).

Además, y considerando los contenidos que me propongo desarrollar en la propuesta didáctica las ideas de diversidad y pluralidad cobran especial importancia. Así:

La formación de un pensamiento que reconozca a la pluralidad y a la diversidad como componentes indispensables de la realidad social y la pertenencia a múltiples colectivos se propone aquí como un horizonte posible para las ciencias sociales en el espacio escolar. Diversidad y pluralidad suman nuevas precisiones a la noción de finalidades y con ellas queda planteada también la discusión acerca del lugar de los valores en la formación de ciudadanía. (Cerdá, Funes y Jara, 2018, p. 20)

Por último, resulta menester reconocer que los problemas sociales actuales son problemas globales donde tanto el pasado como el presente han contribuido a las configuraciones sociales actuales, pero donde, también, es necesario pensar en lo que pudo haber sido, es decir, pensar en futuros posibles. Así, enfocarse en el tiempo futuro implica un trabajo que es ético-político porque:

Las finalidades o los propósitos de la enseñanza de las ciencias sociales se orientan, pues, a la formación de la ciudadanía. El desarrollo de una consciencia social y política democrática parece que es cada vez más urgente e imperiosa para enseñar a la juventud a tomar decisiones sobre el futuro como personas y como miembros de una comunidad local y global. Y para recuperar la elasticidad mental que los convierta en pensadores críticos y reflexivos. (Pagès, 2016, p.3)

2.6. Estrategias de enseñanza: el humor, la lectura colectiva y la problematización

Para el desarrollo de la propuesta de enseñanza que buscaré plasmar en este trabajo final integrador es necesario aclarar que, en primer lugar, realizaré un desarrollo de las estrategias que utilizaré y, luego, me enfocaré en los materiales con los que se desarrollará la propuesta.

De acuerdo con Dolores Quinquer (2004):

Por método o estrategia entendemos el camino escogido para llegar a la meta propuesta. Esta meta puede ser el aprendizaje de conceptos y procedimientos, de interpretaciones sobre cuestiones históricas y geográficas, el desarrollo de capacidades intelectuales propias del pensamiento social o de habilidades comunicativas y sociales, y también la adquisición de valores, de actitudes o de hábitos (p.1).

Continuando con la autora, ella añade que existen diversas estrategias: En primer lugar, Expositiva, donde es el profesor/a quien ocupa el centro de la actividad. En segundo lugar, Interactiva, donde el alumnado se encuentra en el centro de la actividad y se propician la interacción y la cooperación. Y, por último, Individual, cuando el estudiante aprende individualmente mediante materiales de autoaprendizaje donde la interacción se da con los materiales.

En síntesis, la estrategia representa las mediaciones a través de las cuales pretendo llevar adelante la utilización de los materiales. En mi caso, propondré una interrelación entre las estrategias mencionadas a fin de dar lugar a aprendizajes significativos. Por otra parte, la selección de los materiales implica un uso estratégico de los mismos, combinarlos, hacerlos dialogar, tensionarlos e interpelarlos. “Ser estratégicos no es sumar recursos, técnicas o materiales diversos, sino es estar atentos/as a recurrir o crear aquellos que favorecen la concreción de aprendizajes significativos” (Zenobi, Coudannes Aguirre, Jara, 2018, p.38).

Así, en primer lugar, el uso de la lectura compartida ocupará un lugar destacado en cuanto a las estrategias de enseñanza. Según Beatriz Aisenberg (2010),

En la tradición escolar está instalada la concepción según la cual leer es extraer información de los textos, como si estos fueran recipientes y la tarea del lector fuera relativamente pasiva y sencilla: se limitaría sacar trozos de la

información que está en un texto, y que sería la misma para cualquier lector (p.64).

Frente a este panorama, la lectora propone la lectura compartida, donde la participación de docentes como del estudiantado es intensa, no en el sentido de leer y repetir, sino “de trabajar sobre las interpretaciones, es decir, sobre la reconstrucción de las ideas presentadas en los textos.” (Aisenberg, 2010, p. 71). Desde este lugar, el docente interviene promoviendo intercambio de ideas entre el estudiantado y “relecturas que ayuden a alcanzar interpretaciones más ajustadas de los textos y, por otro lado, brinda todas las informaciones y explicaciones que no están en el texto y que son indispensables para comprenderlo.” (Aisenberg, 2010, p. 72). En definitiva, “las situaciones de lectura compartida articulan la interpretación colectiva del texto y el intercambio de comentarios sobre sus contenidos; leer con otros y comentar contribuye a enriquecer la reconstrucción del contenido de los textos”. (Aisenberg, 2010, p. 73)

Por otra parte, el uso de la imagen ocupará el lugar central en cuanto a la utilización de estrategias y el desarrollo de los materiales. En primer lugar, la utilización del humor como una estrategia se relacionará con el meme como material, desde donde mostraré cómo la utilización del humor se utiliza para justificar o, mejor dicho, ocultar situaciones discriminatorias hacia diversas minorías y desde dónde el Estado interviene ante estos actos. Aquí, el uso del humor se justifica en tanto desafía a la enseñanza si habilita instancias de reflexión, de creatividad y de elaboración. Asimismo, instala un quiebre en los estilos academicistas de presentación de la información histórica y se acerca más al lenguaje cotidiano, y desde allí, se transforma en un cuestionar, indagar, interrogar y confrontar, para analizar, explicar y fundamentar. La producción escrita u oral que realizan los/las estudiantes en función del material, da cuenta, además, de las interpretaciones, controvertidas y múltiples, que se pueden construir ante un mismo objeto. Por último, el humor favorece la identificación y la explicitación de opciones valorativas, que involucran contextos pasados y presentes, destacando fundamentalmente que este tipo de representaciones cambia social y temporalmente (Andelique y García, 2007).

En segundo lugar, y en relación a este punto, la problematización de determinadas situaciones identificadas estrictamente con la problemática discriminatoria será trabajada desde la utilización y el análisis de imágenes.

Así, y en relación a las finalidades anteriormente desarrolladas, tomo los aportes de Inés Dussel (2006) quien establece que la necesidad de realizar propuestas en relación a la utilización de imágenes y material audiovisual sobre la discriminación y la diversidad se sostiene en tres principios centrales: Primero, atendiendo a las características de nuestra sociedad, es necesario intervenir sobre la formación ciudadana para contribuir a generar identidades sociales y prácticas políticas y culturales democráticas, no discriminatorias e inclusivas. Segundo, es importante destacar el rol que desempeñan los medios de comunicación sobre nuestras sociedades crecientemente fragmentadas. Por lo tanto, la formación ética y ciudadana no debe apoyarse solamente en componentes intelectuales-rationales, sino también en sensibilidades y disposiciones éticas y estéticas, en cuya configuración desempeñan un papel relevante los relatos y las imágenes que proveen los medios de comunicación de masas. Tercero y último, es fundamental la promoción de otra alfabetización mediática o audiovisual en la formación de una ciudadanía más igualitaria y con mayores niveles de acceso y participación en la cultura y la esfera pública.

Delimitadas las estrategias para el desarrollo de la propuesta de enseñanza, continúo con el desarrollo de los materiales que se utilizarán. Estos son memes, imágenes y textos y buscan dar lugar a una completa interpretación de los contenidos que se trabajarán.

2.7. Materiales didácticos para la enseñanza en Construcción de las Ciudadanías. ¿Cómo desarrollar la propuesta de enseñanza?

Los materiales didácticos de las ciencias sociales son recursos que el profesorado utiliza para el desarrollo de contenidos con la intención de promover aprendizajes (Jara, 2020). En este caso, las prácticas de enseñanzas que se proponen están organizadas a partir de la selección y construcción de una serie de materiales, entre ellos podemos destacar los memes, imágenes, fragmentos de noticias, audiovisuales y fragmentos de textos escolares que se vinculan a las finalidades.

Así, para Jara (2020):

Los materiales didácticos se componen por los denominados materiales curriculares (fundamentalmente los libros de textos) y los demás recursos que habitualmente se utilizan en la clase con una finalidad didáctica (mapas,

audiovisuales, tecnologías digitales, imágenes, fuentes, textos, etc.). Se trata de objetos o componentes mediadores -materiales o no- que posibilitan la enseñanza de contenidos curriculares con la finalidad de producir aprendizajes significativos. Son construcciones o elaboraciones que se definen con relación a los propósitos, los contenidos y los contextos y procuran reflejar la síntesis de opciones epistemológicas y metodológicas que se deciden en toda práctica de enseñanza situada (p. 250).

Por su parte, Salto y Funes (2020) afirman que:

Los materiales de la enseñanza que se despliegan en las aulas de historia son los mediadores entre la complejidad de la realidad social y quienes quieren conocerla, son el soporte referencial del pasado que posibilita la comprensión y explicación de esa realidad social. La historiografía en los tiempos actuales aborda la dimensión histórica del conocimiento, la ampliación del archivo, la apertura a nuevos temas y protagonistas, la diversidad de lenguajes, discursos, artefactos y tecnologías del pasado y del presente (p. 228).

Adriana Villa y Viviana Zenobi (2007) desde la didáctica de la Geografía resignifican la perspectiva de Gimeno Sacristán para definir materiales curriculares y sostienen que:

Corrientemente este término se utiliza para designar «cualquier instrumento u objeto que pueda servir como recurso para que, mediante su manipulación, observación o lectura se ofrezcan oportunidades de aprender algo, o bien con su uso se intervenga en el desarrollo de alguna función de la enseñanza». (Sacristán, 1991, p. 74. Citado en Villa y Zenobi, 2007, p. 177)

Así, en las líneas siguientes, profundizaré en torno a los materiales didácticos que serán utilizando en la secuencia didáctica a realizar en 2do año del CPEM N°46 en la asignatura de Construcción de las Ciudadanías.

2.7.1. Los memes como herramienta pedagógica y como forma de construcción de sentidos

A modo de abordar la temática elegida para el desarrollo del TIF y construir una propuesta de enseñanza, me propongo trabajar en torno a la utilización del humor para ocultar distintas formas de discriminación (mayormente en la forma de racismo

y xenofobia) que se encuentran presentes en la sociedad argentina. La elección de los memes como herramienta pedagógica radica en diversos factores, entre los que destaco su “liviandad” a la hora de transmitir un mensaje y, fundamentalmente, por tratarse de un elemento de masiva circulación entre estudiantes de nivel secundario.

El uso de diversas redes sociales y la velocidad con la que un mensaje, imagen o audio circulan ha dado lugar a que, con generalidad, se compartan “expresiones” sin antes realizar un análisis crítico de lo que se está compartiendo. En este sentido, al compartir un meme, la persona no suele preguntarse quién lo hizo, hacia quién está dirigido o qué impacto puede tener sobre quién sería el receptor del mismo.

Mi interés en el tema surge porque durante el año 2019 observé diversas situaciones entre mis alumnos que me llamaron la atención sobre este tema. Así, noté que estudiantes de las instituciones donde trabajo compartían memes con un alto contenido discriminatorio en relación a pueblos originarios, inmigrantes de países limítrofes y situaciones de pobreza, mayormente. Siguiendo a Sergio Caggiano (2004):

El ver y representar son actos “materiales” en la medida en que constituyen medios de intervenir en el mundo. No “vemos” simplemente lo que está allí, ante nosotros. Más bien, las formas específicas como vemos – y representamos – el mundo, determinan cómo es que actuamos frente a éste y, al hacerlo, creamos lo que ese mundo es. Igualmente, es allí donde la naturaleza social de la visión entra en juego, dado que tanto el acto aparentemente individual de ver, como el acto más obviamente social de la representación, ocurren en redes históricamente específicas de relaciones sociales (p.20).

En síntesis, me interesa abordar esta cuestión porque considero que tras la utilización de los memes subyace un espacio de identificación entre un nosotros-otros. Por tanto, atendiendo a los objetivos de este trabajo, buscaré preguntarme sobre cuestiones relacionadas con la discriminación – o más específicamente el racismo posmoderno en términos de Slavoj Žižek (1998) –, formas de comunicación en la escuela secundaria, la diversidad cultural y la idea de la construcción de un “otros-nosotros”.

En este sentido, la utilización del meme y en particular su sentido “humorístico”, servirían para manifestar intolerancia hacia diferencias socioculturales donde el

humor permitiría matizar o suavizar el tono despectivo o discriminatorio de la publicación. Siguiendo con Sergio Caggiano (2004):

Tratar con lo visual entraña interrogarse por lo que se muestra y lo que se oculta o, para ser más riguroso, por lo que unos actores muestran y otros no, o por lo que se muestra en un determinado momento y ya no posteriormente; estos son los caminos para apreciar tales ocultamientos (p. 21).

Ahora bien, ¿Qué son los memes? ¿Cuándo surgen? ¿Por qué su divulgación es tan rápida? ¿Qué impactos tienen? Y, fundamentalmente, ¿Qué resignificación puede hacerse de estos en el ámbito de la educación secundaria?

Para comenzar, un meme es un texto, imagen o video (muchas veces es una combinación de estos elementos) que se difunde rápidamente por internet y que suele modificarse con diversos fines, principalmente humorísticos. De acuerdo con Esteban Vera Campillay (2016),

El diseño de los memes responde a su contenido visual que intenta emular un acto de habla en tiempo presente. Es más, se entiende un meme exitoso cuando su mensaje es eficaz. A esto se le adhiere el fenómeno de la transformación de la comunicación digital que ocurre por el uso de las redes sociales (p.6).

Además, tomando los aportes de Luis Gabriel Arango Pinto (2015),

Para que un meme sea meme, debe cumplir al menos tres requisitos mínimos: fidelidad, para ser reconocible luego de múltiples procesos de retransmisión; *fecundidad* o la potencialidad y fuerza para ser transmitido; y, por último, *longevidad* para permanecer en el tiempo (p.12).

Por otra parte, Esteban Vera Campillay (2016) agrega que, a lo que refiere a la construcción de los memes, estos suelen combinar texto e imagen donde el contexto de producción adquiere especial importancia:

Dicho de otro modo, el diseño de un meme refleja los valores de impacto en la comunicación entre personas. En este sentido, la cultura memética de las redes sociales se establece entre individuos que comparten niveles similares de poder comunicativo y tienen un punto particular de observar la realidad (p. 6).

Cabe aclarar que en la construcción del meme las reglas gramaticales son obviadas, dado que sólo importa el mensaje que se comunica. A través de un montaje entre texto e imagen nace el meme donde las elecciones de las temáticas pueden ser locales o globales. De esta forma,

La construcción puede ser un fragmento de la cultura y/o hecho social de la comunidad, ya sea local o global. Por tanto, el fenómeno lingüístico se da en la elección de significantes para expresar significados (forma y sentido), donde la acción es motivada más que arbitraria. Como resultado, primero se interpreta la imagen y luego el texto. (Vera Campillay, 2016, p. 7)

De esta forma, volviendo a la importancia de la imagen, en este caso para el meme, Sergio Caggiano (2004) afirma que:

Las imágenes visuales juegan un papel clave en nuestra percepción y valoración del entorno social y de las demás personas. Medios de comunicación, libros ilustrados, carteleros en la calle, exposiciones y sitios de internet son apenas algunos de los dispositivos que nos ofrecen un mundo de imágenes públicas en el que vernos y ver a los/as otros/as (p.19).

Teniendo en cuenta estas consideraciones, me propongo retomar la idea central que guía a este apartado, la cual piensa a la acción de compartir ciertos memes como una forma de racismo encubierto o enquistado en la sociedad. Así, de acuerdo con Vera Campillay (2016) si bien el meme nace respaldado por un “sentido humorístico” (p.3), es preciso preguntarnos por los límites o alcances de dicho humor. Dicho de otra forma, lo que para unos/as resulte gracioso, no será de igual manera para otros/as. Por consiguiente, el meme, como “toda forma de comunicación, se puede utilizar de manera positiva o negativa” (Somoza y Marmolejo Cueva, 2019, p. 41) y, advierte Vera Campillay (2016) que “el respeto no siempre está presente en un meme” (p.5). Es sobre este punto final sobre el cual me interesa desarrollar la propuesta didáctica, es decir, cómo detrás de un meme – cuya apariencia se muestra inocente y graciosa – se esconde una fuerte carga discriminatoria.

En concordancia con la idea que toma al meme como una forma de comunicación entre los estudiantes del secundario, podríamos sumar los aportes de Pierre Bourdieu (1999) quien sostiene que:

Los agentes sociales no tienen la ciencia infusa de lo que son y lo que hacen; más precisamente, no tienen necesariamente acceso al origen de su descontento o su malestar, y las declaraciones más espontáneas pueden, sin intención alguna de disimulo, expresar algo muy distinto de lo que en apariencia dicen (p. 538).

Por consiguiente, el foco está puesto en estudiantes de nivel secundario como agentes sociales, aunque, un trabajo más ambicioso podría incluir a otros agentes, como quienes producen los memes (para esto, haría falta un complejo trabajo de arqueología digital). Por esto, considero a la utilización del meme como un recurso humorístico que se viraliza entre los estudiantes sin la reflexión que requiere el uso de texto e imágenes que lo componen y sin atender a los otros agentes sociales que pueden verse involucrados como destinatarios del meme.

A su vez, teniendo en cuenta que el universo de análisis se enmarca dentro de la escuela secundaria, podemos tomar el aporte de Liliana Sinisi (1999) quien observa a la escuela como un vehículo “homogeneizador” de las diferencias y, por lo tanto:

La escuela se encuentra en la actualidad atravesada por el conflicto que plantea esta tradición fuertemente arraigada en el imaginario, frente al aumento cada vez más significativo en su interior de representaciones estigmatizantes y prácticas contradictorias de inclusión/exclusión con relación a la alteridad (p.203).

Siguiendo esta línea, considero que la utilización del meme – con fines racistas, discriminatorios o excluyentes – viene a reforzar un sentido común de un *nosotros-otros*, impulsado desde los medios de comunicación y sectores neoconservadores en el poder. En palabras de la autora:

En este contexto, la relación *nosotros-otros* se (re)presenta como una relación entre colectivos irremediablemente opuestos, entendida casi como una relación de “competencia”. Un “nosotros” de “cultura occidental”, “cumplidores de la ley y la normatividad vigente”, “trabajadores”, “decentes”, frente a un “otros” visto como “lentos, ilegales, atrasados, inmorales, deficientes, invasores”. (Sinisi, 1999, p.204)

En esta línea, Slavoj Žižek (1998) utiliza el concepto de *racismo posmoderno*, donde, al referirse al capitalismo tardío multiculturalista, muestra la contradicción propia del

proyecto ideológico liberal-democrático de las sociedades contemporáneas. La diversidad cultural se acepta cuando actúa en beneficio de una particularidad específica: la sociedad capitalista burguesa. Es decir, nos parece completamente legítimo la multiplicidad de comidas étnicas, de ropa o de música (el otro folclórico),

Pero se denuncian a cualquier otro “real” por su “fundamentalismo”, dado que el núcleo de la Otredad está en la regulación de su goce: el “Otro real” es por definición “patriarcal”, “violento”, jamás es el Otro de la sabiduría etérea y las costumbres encantadoras (Zizek, 1998, p. 157).

Por su parte, para Frederic Jameson (1998), el otro “representa a un grupo social entero, y es en este sentido que su conocimiento es una forma de poder, entendiéndose por “conocimiento” algo individual, y por “poder”, el intento de caracterizar ese modo de relación entre los grupos” (p. 103).

Ahora bien, si al comienzo me preguntaba por el impacto de los memes y, sostenía su “sentido humorístico”, al evaluar su impacto, corresponde preguntarse también por qué es lo que resulta gracioso del mismo. En este sentido, Caggiano (2004) retoma la categoría de Freud (1989) de “chistes hostiles”, el cual reconoce y reafirma una complicidad de conocimientos entre el dibujante y el espectador, donde el dibujo sólo produce “un revés cómico a quien conoce el derecho” (Morin, 1970, p. 142). Así, para Caggiano (2004), esta complicidad, “alimenta un sentido de superioridad entre quienes participan de ella respecto de quien no lo hace al ser objeto de chiste” (p. 32).

Para la problematización de los contenidos me propongo realizar distintas actividades a partir del uso de memes. La elección de los memes para la propuesta didáctica radica en que tanto por su simplicidad y por la facilidad de su masificación, se trata de un producto al que los estudiantes han tenido acceso en algún momento de su vida. Si bien los memes buscan presentarse como graciosos, su origen es dudoso y, al menos en mi experiencia docente, no he observado una real problematización de parte del estudiantado sobre el impacto o las intenciones de los memes que comparten.

Teniendo en cuenta los contenidos que se comparten del programa de Cívica, tomaré, en primer lugar, la última parte del Eje III⁸ para desarrollar la propuesta y abordar tres cuestiones a partir de la utilización de distintos memes:

1. En primer lugar, me interesa trabajar sobre el concepto de Estado plurinacional desde la diversidad cultural presente en la Argentina actual. De esta manera, buscaré caracterizar a dicha sociedad realizando las observaciones correspondientes que nos permiten identificar la incorporación y la invisibilización de determinados sujetos en este entramado social.
2. En segundo lugar, me interesa trabajar aspectos relativos al nacionalismo en la Argentina y sus consecuencias, y cómo la construcción de un mensaje volcado en la construcción o defensa de lo nacional se entrona como un elemento característico en la construcción de un nosotros-otros, encontrándose, a su vez, presente a lo largo de la historia de nuestra sociedad.
3. Por último, me interesa trabajar sobre la presencia de inmigrantes de países limítrofes y la importancia del respeto hacia los mismos, en el marco de la construcción de una sociedad inclusiva y democrática.

Aclarado esto, sería importante ahora realizar las siguientes preguntas: ¿Por qué utilizar el meme para una propuesta didáctica? ¿Qué pueden aportar los memes a una experiencia educativa?

Para empezar, Esteban Vera Campillay (2016) sostiene que “los memes tienen un poder de descripción y explicación en torno a un fenómeno, hecho u desarrollo cultural mucho más efectivo para la cultura juvenil, globalizada -y por ende hiperconectada- en el ámbito educativo del siglo XXI” (p.5). En este sentido, el autor destaca que, para los estudiantes, el uso del meme resulta siempre favorable porque resulta atractiva y voluntaria, o como lo llaman Somoza y Marmolejo Cueva (2019), “un evento metodológico “rompe hielo”” (p. 41). A su vez, según Hsuan Chen y Rafael Ortiz

⁸ EJE 3: la irrupción del neoliberalismo, entre el individualismo capitalista y los movimientos de resistencia al ..., ¿es posible construir un mundo donde quepan todos los mundos?

TEMAS SUGERIDOS:

El Estado Neoliberal. Cuando “el poder” buscó recuperar “lo instituido”, ejercicio autoritario del poder, entre una democracia frágil y dictaduras sangrientas. Los '90, y el Neoliberalismo más voraz. Argentina en el siglo XXI: ¿nación o naciones? Nuevos Movimientos Sociales en el mundo y en Argentina. Resistencias y construcción de empoderamiento-s, búsqueda de horizontes emancipatorios. ¿Un nuevo Estado es posible?

(2017) y “el uso de memes como estrategia didáctica, permite lograr resultados de aprendizaje considerables, “son los estudiantes quienes determinan cuánto contenido usar, cómo usarlo y con qué relacionarlo” (p. 16).

Considero importante aclarar que, si bien los memes elegidos para trabajar en esta propuesta didáctica cargan con un fuerte componente de racismo y xenofobia, los elegí por su pertinencia con los temas trabajados evitando optar por memes cuya carga discriminatoria excede los límites de lo ético/aceptable⁹.

El objetivo que persigo desde esta propuesta didáctica es que el estudiantado pueda visualizar la existencia de grupos minoritarios o vulnerables dentro de la sociedad en la cual ellos y ellas se desenvuelven y que la divulgación de los memes no hace más que reforzar esos lazos de dominación de un sector por sobre otro poniendo en evidencia el desencuentro entre un “nosotros-otros”.

2.7.2. El potencial de la imagen para la enseñanza de problemas sociales

Como ha sido desarrollado en el apartado anterior, el meme, es, en esencia, una imagen. Sin embargo, y a modo de dar lugar a un análisis más profundo de las problemáticas relacionadas con el rol del Estado y la discriminación hacia sectores minoritarios de la sociedad argentina, sumaré a la propuesta didáctica el trabajo con imágenes. Frente a estas cuestiones, recuperaré las representaciones construidas por los estudiantes en el proceso de análisis de imágenes. En relación a esto, Inés Dussel (2006) afirma que las imágenes “son formas de representación de la experiencia, son formas de conocimiento” (p. 284), es decir:

La imagen” no es un artefacto puramente visual o icónico, sino que es una práctica social material que produce una cierta imagen y que la inscribe en un marco social particular, y que involucra a creadores y receptores, productores y consumidores, poniendo en juego una serie de saberes y disposiciones que exceden en mucho a la imagen en cuestión. (Dussel, 2006, pp. 287-288)

Al respecto, Ana Abramowski (2010) agrega que “las imágenes son poderosos vehículos de transmisión de ideas, valores, emociones. Y cumplen muchas funciones:

⁹ Por ejemplo, el meme que circuló días después de la desaparición de Santiago Maldonado en referencia a su situación y a la película Aquaman. Para más información, véase: <https://www.pagina12.com.ar/572990-sergio-maldonado-ya-pasaron-seis-anos-y-estamos-cada-vez-mas>

aportan información y conocimientos, generan adhesión o rechazo, movilizan afectos, proporcionan sensaciones, generan placer o disfrute” (párr. 10).

A su vez, Leonor Arfuch (2006) señala que:

La imagen no es solamente visual, sino también [...] la imagen como idea, la imagen del mundo, la que tenemos de nosotros mismos y de los otros, la que se relaciona con el imaginario, tanto en su acepción de un “imaginario social” (ideas, valores, tradiciones compartidas) como psicoanalítica, de una “identificación imaginaria” (ser como...). Todas estas imágenes confluyen entonces en esa configuración de subjetividades, en sus acentos individuales y colectivos (p.76).

Teniendo en cuenta el poder de la imagen dentro de un marco social particular, la historiadora del arte Laura Malosetti (2005) indica que las imágenes:

No lo son sólo las que percibimos con los ojos: hay imágenes mentales, sin cuerpo ni presencia física. Y las hay también literarias, aquellas que crea nuestra mente a partir de la palabra escrita, que no por ello son evanescentes o menos incisivas. Todo lo contrario: las imágenes que crea la mente parecen ser las más persistentes y poderosas. La imaginación es una de las armas más potentes que tenemos los seres humanos para dar forma e imprimir cambios a nuestras vidas e incluso para luchar y sobreponerse a las peores condiciones de existencia” (p.1).

Por lo tanto, tomando estas ideas y retomando la propuesta de enseñanza para este TIF, podemos indicar que la imagen, en su contexto particular, involucra tanto a creadores como a receptores, productores y consumidores y pone en juego saberes y disposiciones que superan a la imagen en sí. En otras palabras, la imagen aporta considerablemente a la imaginación que tenemos de la sociedad, lo cual genera condiciones muy complejas para la formación ética y política de los ciudadanos. Por ejemplo, estamos tan acostumbrados a ver imágenes de guerras, hambre o epidemias que ya no nos conmueven. Trabajar la imagen implica evaluar “la forma que tenemos de pensarnos a nosotros mismos, y de pensar a los demás, se da en el marco de estereotipos, formas, íconos, que nos vienen provistos por esta cultura en la que vivimos” (Dussel, 2006, p. 284).

En cuanto a la implementación de la imagen como herramienta didáctica, Inés Dussel (2006) va más allá al abordar en su escrito también al recurso audiovisual. Aquí, y teniendo en cuenta el rol de la educación y los educadores/as, propone una *alfabetización al lenguaje de la imagen*, donde la idea no sea apagar el televisor sino ser más selectivos en la elección de las imágenes que se consumen, explorándolas y explorándose a través de ellas. Esta alfabetización debería permitir, además, ver las manipulaciones y estereotipos. Por lo tanto,

Así, “la educación de la mirada”, como una forma de repensar la formación política y ética a través de toda la escuela, también tiene efectos para cómo pensamos la cultura y la organización de la escuela, cómo pensamos su relación con la cultura contemporánea, con la pluralidad de voces y de modos de representación que tienen las sociedades. (Dussel, 2006, p. 285)

Siguiendo con esta línea, Ana Abramowski (2010) añade que:

Además de estudiar qué son las imágenes, cómo se producen y circulan, y las implicancias sociales, culturales, políticas, subjetivas e identitarias de nuestro vínculo con ellas, el campo de los estudios visuales se centra en la cuestión de la mirada, en las prácticas de ver, en cómo se producen visibilidades e invisibilidades (párrafo 4).

Por otra parte, y en relación a los contenidos que busco abordar para la propuesta didáctica, esencialmente la discriminación hacia sectores minoritarios dentro de la sociedad argentina, Inés Dussel (2006) desarrolla una experiencia llevada a cabo en escuelas de la ciudad de Buenos Aires donde su equipo se propuso discutir la cuestión de la representación visual, de cómo pensamos y mostramos a “los otros”, partiendo del supuesto de que en estas formas de representación se ponen en juego los prejuicios, los estereotipos, los estigmas, es decir, las formas de exclusión institucionalizadas, donde, además, buscó contraponer la reflexión sobre un género de representación visual (la fotografía) con la reflexión sobre la situación política y social de ciertos grupos en la actualidad, y mostrar algunos puntos de contacto entre estas formas de representación (el exotismo, la folklorización, la “naturalización”, la invisibilidad) con sus condiciones actuales. Al respecto, Dussel (2006) reflexiona lo siguiente:

Todos sabemos el peso que tienen los medios de comunicación de masas y la cultura audiovisual en generar sentimientos, ideas y acciones, aunque muchas veces esos sentimientos, ideas y acciones no sean tamizados por la reflexión meditada. Sabemos que la cultura audiovisual actual, cada vez más acelerada y diversificada, busca impactar rápido y fuerte, y durar hasta el próximo impacto. Muchos analistas coinciden en que eso genera condiciones débiles para nuestras democracias y para la vida en común, que necesita de otros tiempos y argumentaciones para hacerle lugar a todos, sobre todo a quienes tienen menos fuerza para elaborar esos argumentos contundentes. En el caso de la discriminación, es necesario poder detenernos sobre esas imágenes y cuestionarnos sobre qué y cómo muestran a “los otros”, y a “nosotros”, qué ideas de la diferencia portan, a qué emociones apelan y qué acciones están induciendo. Creemos que es necesario educarnos, y educar a nuestros alumnos, en el análisis de estas imágenes, en la identificación de los modos y formas de representación que articulan, y en cómo reproducen o desafían estereotipos y prejuicios (pp. 286-287).

A modo de síntesis, las imágenes cumplen un papel destacado en la trasmisión de información e ideas en la sociedad contemporánea. Dista de los objetivos de este trabajo, pero podríamos mencionar que – en un contexto de expansión de las redes sociales – la imagen se ha vuelto quizás en uno de los mayores motores de la comunicación. De esta manera, y teniendo en cuenta el contexto en que se encuentra la sociedad y, por tanto, los estudiantes actuales, el análisis de las imágenes cobra una importancia central en tanto podamos dilucidar qué se dice y qué se oculta tras una foto, un meme o un dibujo. Para esta propuesta en particular, la imagen tendrá un papel destacado buscando así no sólo interpretarla sino problematizarla tanto dentro de su contexto de realización como a partir de los objetivos perseguidos en su realización o utilización.

Aquí, valoramos las palabras de Sontag (2003) quien señala que trabajar con imágenes implica trabajar en tres niveles; el del conocimiento (entender por qué sucedió lo que sucedió, ponerle nombre, identificar responsabilidades), el de la emoción (poder sentirnos conmovidos por la imagen, sentir que hay un plano humano que universaliza ese dolor y lo hace también propio, aunque sea de otro y nunca lleguemos del todo a saber qué siente el otro), y el de la acción (la posibilidad de

hacer algo para repararlo). Por último, tomo las palabras de Inés Dussel (2006), quien agrega que:

Es en este plano donde hay que intervenir, introduciendo preguntas éticas y políticas sobre la discriminación, enmarcándola en cuestiones de justicia, de derechos, de igualdad y de libertad de las personas. Las imágenes tienen una enorme potencialidad en esta vía si sabemos trabajarlas desde el conocimiento, la emoción y la acción, para renovar el compromiso ético y político con una sociedad más democrática y más justa, y también más plural, que valore el aporte original que cada uno quiera hacerle (p.291).

2.7.3. Análisis crítico de titulares de medios de comunicación

Para esta propuesta, el análisis de las fuentes escritas, en particular, la lectura de títulos, ocupa un lugar destacado ya que complementará las actividades que se le proponen al estudiantado. Originalmente, este espacio estaba pensado para el desarrollo de la importancia del análisis de los diarios a fin de ser utilizados en la propuesta didáctica. Sin embargo, gracias a la masificación del uso de Internet y, en especial, de las redes sociales, la lectura de noticias de diario como estructura que, entre otras cosas, involucra un título, imagen y desarrollo, queda subsumida a la lectura de un titular llamativo y, el momento de lectura del diario en formato papel ha mutado a la lectura desde un celular de tweets, hilos de twitter¹⁰ o titulares en redes sociales. Así, los titulares reflejan una síntesis de las voces que circulan a nuestro alrededor, expresando puntos de vista según determinados posicionamientos ético-políticos, plasmados en los comentarios que los lectores realizan (teniendo en cuenta el formato digital). De esta forma, desde los medios de comunicación se construye una “realidad” que, a los ojos del observador crítico, debe ser desmenuzada. Entonces, “la realidad social, ese entramado complejo de red de relaciones, no es transparente, tiene algunos aspectos manifiestos y otros ocultos” (Funes y Jara, 2015, p.15).

Precisamente, para esta propuesta, el foco está puesto en los titulares de los diarios digitales y no en otros medios de comunicación. Su elección radica en que, gracias al uso de Internet y de las redes sociales, su divulgación se ha intensificado – a diferencia del diario en formato papel – haciendo que su lectura se limite a titulares

¹⁰ Mensaje publicado en la red social Twitter, puede contener texto, imagen, etc.

llamativos y grandilocuentes. En este sentido, y tomando los aportes de Bourdieu (1997),

Lo que es percibido como importante e interesante es lo que tiene chances de ser reconocido como importante e interesante para otros y, por lo tanto, de hacer aparecer al que lo produce como importante e interesante a los ojos de los otros (p.16).

Por otra parte, de acuerdo con Fernando Godoy Vera (2018) “los educadores han de ser capaces de visualizar, conocer y asimilar los nuevos contextos en que se sustentan las lecturas de las diferentes fuentes de información y dirigir sus esfuerzos hacia una nueva forma de alfabetización, la mediática e informacional” (p.83). Es en este marco es donde se hace presente el concepto de “literacidad crítica”, en tanto “engloba la capacidad de leer y escribir de manera crítica, percibiendo la ideología que subyace tras los discursos” (Godoy Vera, 2018, p. 84). A esta idea podemos complementarla con la de los llamados *discursos del odio*, entendidos como aquellos discursos cuyas características ofensivas hacia individuos o grupos buscan dar lugar a generalizaciones, estigmatizaciones y difusión de prejuicios, signados por la discriminación y la violencia, que atentan contra la paz social. La aparición de nuevos espacios de comunicación y de interacción con limitadas restricciones, la posibilidad de refugiarse en el anonimato o la utilización de pseudónimos, junto con la libertad que brindan las redes sociales dan lugar a que el discurso del odio se propague. Tomando los aportes de Albert Izquierdo Grau (2019),

La discriminación y deslegitimación del otro han sido una constante en todos los períodos de la historia, pero en los últimos tiempos vemos como el discurso del odio va tomando forma y está en más espacios. Las redes sociales y los medios de comunicación han contribuido a este fenómeno. En este mundo globalizado, cualquier comentario o gesto puede dar la vuelta al mundo en cuestión de segundos. Esto lo convierte en un problema social relevante que se tiene que trabajar en las aulas con el objetivo de observar cual es la perspectiva del alumnado y el profesorado (p. 43).

En consecuencia, la lectura crítica y análisis de los distintos titulares que circulan se enlaza con las finalidades que persigo en tanto busco en la práctica dar lugar a una reflexión sobre el mundo que nos rodea y a su transformación. Es decir, que

“comprender que toda información se origina con una determinada intencionalidad que debe ser puesta en evidencia y que permite reconocer la ideología que subyace tras aquello que leemos o escribimos, ayuda a los estudiantes a pensar históricamente” (Godoy Vera, 2018, p. 85).

2.7.4 La utilización de material audiovisual como recurso didáctico para el trabajo en el aula de Construcción de Ciudadanías

En palabras de Inés Dussel (2011), “la presencia de las nuevas tecnologías ya no tiene vuelta atrás” (p. 11). Así, según la autora, nos encontramos en una etapa cambiante marcada por la presencia de las nuevas tecnologías donde los medios digitales pisan fuerte. Frente a una realidad compleja, escuela y nuevas tecnologías se ven envueltas en un torbellino de incertidumbre y confusión.

Las nuevas tecnologías tienen lógicas y modos de configurar el conocimiento muy diferente a los de la escuela. Las primeras funcionan en base a la personalización, la seducción y el involucramiento personal y emocional, y suelen ser muy veloces y con una interacción inmediata. La escuela, en cambio, es una institución basada en el conocimiento disciplinar, más estructurada, menos exploratoria, y con tiempos y espacios determinados de antemano, más lentos y menos porosos. Cabe esperar entonces un proceso de negociación y de reacomodamiento de la institución escolar que no será automático ni inmediato, y que no debería ser leído solo como resistencia al cambio. (Dussel, 2011, p. 13)

Es, frente a estos desafíos, donde el rol del docente ocupa un lugar destacado. Siguiendo a Erwin Parra y Diego Arangue (2016),

El rol docente se presenta como central a partir de la intencionalidad y la guía que se debe realizar al momento de pensar en la selección y secuenciación de los recursos seleccionados los cuales accionan de forma potente al momento de pensar en las estrategias de la enseñanza, que se encuentran pensadas en dos dimensiones: por un lado, la alfabetización digital y por otro, la construcción de un saber histórico (p. 8).

Para la construcción de esta propuesta de enseñanza, tendré en cuenta la utilización de dos videos. Ambos videos presentan una duración corta y estarán acompañados por una contextualización en referencia a su origen y características. Entonces, “este

recurso apoyará la actividad del docente (quien conducirá la dinámica) y actuará, al menos, como un elemento motivacional que debe ser complementado con explicaciones y lecturas” (Bermúdez, 2008, p.110). Aquí, a utilización de este tipo de recursos didácticos “implica necesariamente enseñar a los estudiantes a no ser meros espectadores y construyan un protagonismo activo, ya que lo que se mira es parte de una construcción social de la que son parte” (Parra y Arangue, 2016, p. 9). Para esta propuesta de enseñanza, su uso radica en el potencial que implican y aportan en cuanto a su narrativa, el contenido, lo explícito y lo implícito en cada caso y la imagen en tanto ilustran el contexto en el que fueron producidos.

En lo que respecta a sus características como herramienta didáctica,

Lo audiovisual constituye un campo disciplinar especializado en el que interactúan la producción, el realizador –con su propuesta narrativa y estética– y el público que es el fruidor de la representación de la realidad documentada, cuya relación cotidiana con los medios le proporciona un alto nivel de lectura intuitiva del lenguaje audiovisual, sobre todo en la dinámica comunicacional de la vida actual, en la cual la transmisión de mensajes de todo tipo se efectúa mayormente por los medios de comunicación, más ampliamente empleados por el público. (Bermúdez, 2008, p.102)

A su vez, su utilización se justifica en tanto, “su correcto enfoque y aplicación didáctica, favorece una mayor participación del alumnado y le otorga un mayor protagonismo en la construcción de los contenidos de aprendizaje” (Rodríguez y Ferrer, 2013, p. 479). Además,

aportan una representación de la sociedad del pasado o reflejan datos valiosos de vestimenta, ambiente, costumbres y cotidianidad de la época en que fueron realizadas y se constituyen en fuente para captar el “espíritu” del momento y la mentalidad de quienes las hicieron. (Bermúdez, 2008, p.103)

Bermúdez (2008) realiza un profundo análisis de las distintas discrepancias que se presentan a la hora de considerar a las fuentes audiovisuales como herramientas de información, pero aclara que se trata de una cuestión de método y propósitos, donde siempre “va a estar presente el punto de vista de quien efectúa la reconstrucción y siempre se tratará de una aproximación a la realidad que deberá ser abordada con sentido ético y rigor científico” (p.109).

En síntesis, la utilización de herramientas audiovisuales será tenida en cuenta para esta propuesta a fin de aprovechar su potencial. En el caso de la propuesta de enseñanza que se desarrollará a continuación, los videos seleccionados fueron dos. El primero es un breve fragmento de la serie Los Simuladores (2002), donde uno de los protagonistas describe a la década del '90 haciendo una crítica a la sociedad de entonces y la emparenta con la famosa "Década Infame" de los años '30. El segundo video, producido por el programa CQC pone el foco directamente en la cuestión de la discriminación hacia las minorías en nuestro país y lo hace desde la mirada de personas en edad escolar, lo que resulta particularmente significativo para esta propuesta, dado que las personas que intervienen en el video promedian la misma edad que los/las estudiantes a quienes están destinadas las actividades.

CAPÍTULO III:

3. Desarrollo de la secuencia didáctica

3.1. Secuencia didáctica: Discriminación y prejuicios. La construcción de un nosotros-otros en el marco del neoliberalismo en Argentina

Como mencioné anteriormente, la presente propuesta didáctica está destinada a estudiantes de 2do año del CPEM N°46 para la asignatura Construcción de Ciudadanías, en el marco del nuevo diseño curricular de la provincia de Neuquén. Esta toma los criterios establecidos desde el trabajo con problemas socialmente relevantes. Así, los contenidos a trabajar girarán en torno a la implementación del neoliberalismo en la Argentina, considerando para su trabajo aspectos políticos, económicos y sociales, prestando especial atención a la manifestación de un ideario de un nosotros-otros específico como producto de dicha implementación. Teniendo esto en cuenta, pienso el desarrollo de la secuencia didáctica.

Se presume que la secuencia didáctica se extenderá por siete semanas, por lo que se proponen siete momentos para esbozar el desarrollo de la propuesta sobre el recorte temático seleccionado. A lo largo de estas semanas, plasmaré una serie de materiales con diferentes consignas que buscarán dar cuenta del desarrollo de la propuesta. En este sentido y siguiendo los aportes de Fajre y Arancibia (2000),

La realización de una consigna siempre implica un lugar de enunciación, un lugar ideológico desde donde un docente formula el texto. Desde ese lugar, que sustenta una concepción de las formas de apropiación del conocimiento y de la relación entre el sujeto y el conocimiento, se puede leer el rol (p. 126).

En consecuencia, buscaré que las consignas puedan permitir más que constatar conocimientos, admitiendo también desarrollar procedimientos para generar conocimientos. En palabras de Martha Judith Camelo González (2010), la consigna le permite al docente:

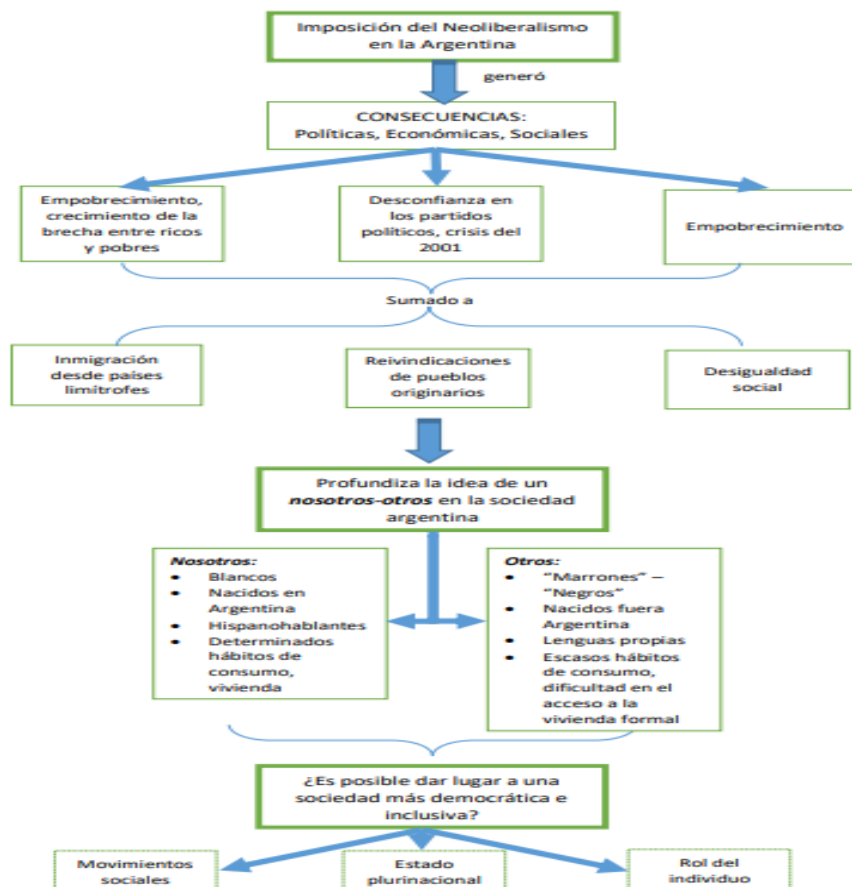
El seguimiento del proceso escritor de sus estudiantes al contar con elementos claros y precisos para orientar la producción escrita; al estudiante le facilita la comprensión de la tarea, los pasos a seguir y los aspectos que deberá tener en cuenta a la hora de escribir (p. 12).

En cuanto a sus propósitos, la secuencia busca analizar alrededor de determinados conceptos (plurinacional, nacionalismo, democracia, inclusión) a fin de, como dice Antoni Santisteban (2009), “para actuar en la sociedad, necesitamos comprender la realidad. Éste es uno de los principios fundamentales que deben guiar el trabajo en el aula, enseñar para que el alumnado comprenda” (p.13). En esta línea, me propongo, desde el contenido, acercar a los y las estudiantes herramientas para la construcción de ciudadanías más justas, democráticas e inclusivas. Tomando las ideas de Joan Pagès (2016), “aprender para comprender, para pensar y para actuar” (p.6).

3.2. Selección de contenidos y organización de la secuencia:

El siguiente esquema busca ordenar y dar claridad a las ideas expresadas hasta aquí:

Esquema N°1: *Imposición del Neoliberalismo en la Argentina, discriminación y resistencias*



Nota. Elaboración propia.

EJE CENTRAL: ¿En qué medida los cambios políticos, económicos, sociales y culturales en el Estado dieron lugar a una lógica inclusión-exclusión a lo largo del periodo 1880-2001?

EJE 3: la irrupción del neoliberalismo, entre el individualismo capitalista y los movimientos de resistencia al sistema, ¿Es posible construir un mundo donde quepan todos los mundos?

TEMAS SUGERIDOS:

El Estado Neoliberal. Cuando “el poder” buscó recuperar “lo instituido”, ejercicio autoritario del poder, entre una democracia frágil y dictaduras sangrientas. Los '90, y el Neoliberalismo más voraz. Argentina en el siglo XXI: ¿nación o naciones? Nuevos Movimientos Sociales en la Argentina y en Argentina. Resistencias y construcción de empoderamiento-s, búsqueda de horizontes emancipatorios. ¿Un nuevo Estado es posible?

Semana 1: Neoliberalismo en la Argentina.

Para dar comienzo a esta propuesta didáctica, se trabajará en torno al contexto político, económico y social que atravesaba a la Argentina a fines del siglo XX, es decir, al neoliberalismo.

Propósito:

- Identificar los cambios políticos, económicos y sociales del neoliberalismo para comprender su impacto sobre la sociedad.

Materiales para la enseñanza:

Los materiales utilizados para el trabajo y estudio sobre el impacto del neoliberalismo en la Argentina serán un fragmento de la serie Los Simuladores (2002) donde uno de los protagonistas describe a la sociedad de los años '90. Este material audiovisual será complejizado con la lectura de un fragmento del libro Historia de las clases populares en Argentina (1880-2003) (2012) de Ezequiel Adamovsky.

Primer momento - presentación:

Los estudiantes verán el video y responderán las siguientes consignas:

Figura 1: *Los simuladores – La década infame*



Los Simuladores - La década infame

Sinopsis: el video nos muestra a los cuatro protagonistas de la serie discutiendo sobre el plan que pondrán en marcha en el desarrollo de este capítulo. En la escena seleccionada, Santos, realiza una “curiosa” caracterización de la década de 1990 a la que llama “la nueva década infame”.

Nota: Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=pQcAbrxrJqE>

Actividad:

1. Anotar las frases que te llamen la atención que utiliza el protagonista que da el monólogo para describir a la sociedad de la década del '90.
2. El personaje principal comienza refiriéndose a los '90 como la “nueva década infame”. ¿Qué significado podés atribuirle a esta idea?

Segundo momento – desarrollo:

A continuación, los estudiantes leerán de forma colectiva el siguiente texto y resolverán de forma grupal un cuadro con los cambios políticos, económicos y sociales acaecidos durante el Neoliberalismo.

Lectura: El surgimiento de la no-ciudadanía, por Ezequiel Adamovsky (fragmento¹¹)

Uno de los cambios más evidentes que produjeron las reformas neoliberales fue el del papel del Estado. La premisa del momento era que cada individuo debía proveerse el acceso al bienestar por sus propios medios. Todo lo público debía

¹¹ Por razones de espacio, sólo se tomaron fragmentos del texto en esta sección. Se incluye, junto a la fuente, el acceso digital al texto completo. Asimismo, puede leerse el texto completo en el anexo.

reducirse; quienes pudieran pagarlo, deberían adquirir en el mercado aquello que necesitaran, incluyendo servicios de salud, de educación y seguridad. Para los demás, la asistencia a cargo del Estado se reduciría a una mínima expresión.

[...]

El modelo de ciudadanía política que quedaba en pie para los más pobres era una de muy baja intensidad o directamente la exclusión (es decir, no ser parte, una no-ciudadanía).

Fuente: Adamovsky, E. (2012). Historia de las clases populares en Argentina (1880-2003). Buenos Aires, Sudamericana. Ref.: <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-191450-2012-04-09.html>

1. Completen el siguiente cuadro de acuerdo a la información que ofrece el material:

	Cambios políticos	Cambios económicos	Cambios sociales
Neoliberalismo en la Argentina			

2. Al finalizar, el texto de Ezequiel Adamosvky menciona lo siguiente:

Sumidos en la pobreza, los sectores más postergados tampoco podían participar de la vida nacional como consumidores, la manera de “ser parte” que la publicidad presentaba con insistencia creciente. El modelo de ciudadanía política que quedaba en pie para los más pobres era una de muy baja intensidad o directamente la exclusión (es decir, no ser parte, una no-ciudadanía).

En función de esta frase, contestar de forma grupal:

- a) ¿Qué panorama muestra el autor del texto sobre los sectores populares?

- b) En sus primeras líneas, el texto menciona lo siguiente: *La premisa del momento era que cada individuo debía proveerse el acceso al bienestar por sus propios medios*. Teniendo en cuenta esta afirmación, completa el meme tomando como referencia algunos de los cambios (consumo, política, economía, rol de la policía) mencionados en el texto:

Figura 2: Abrazando el bienestar



Nota: Fuente: Elaboración propia

Tercer momento - cierre

Observa la imagen de abajo y responder:

- Describe al protagonista de la imagen. ¿Cómo está vestido? ¿Qué se encuentra haciendo?
- Describe el lugar donde vive. ¿Cómo son las construcciones (casas, calles, etc.)?
- En el centro de la imagen observamos un cartel con el siguiente mensaje: *Bienvenida la clase media*. Más allá del 'costado humorístico' de la imagen, ¿qué idea crees que buscó expresar el autor?

- d) Realiza un escrito donde personifiques a una persona que se está mudando para vivir en ese barrio por primera vez, detalla tus emociones, qué situaciones te llevaron a trasladarte ahí, con qué panorama te encontrarás.
- e) Realiza un escrito donde personifiques a una persona que está a cargo de realizar acciones para mejorar las condiciones de vida de las personas que viven en villas miserias. Menciona y desarrolla tres acciones que llevarías adelante.

Figura 3: “Bienvenida la clase media”



Nota: Fuente: Adamosvky (2009).

Semana 2: Discriminación: prejuicios y estereotipos.

Para comenzar, buscaremos identificar la diferencia entre prejuicio y estereotipo. En este sentido, trabajaremos sobre distintas representaciones presentes en nuestra sociedad con respecto a sectores considerados minoritarios dentro de nuestra sociedad, en este caso, inmigrantes, personas de distintos estratos sociales y miembros de comunidades religiosas.

Propósito:

- Reconocer e identificar la existencia y origen de prejuicios y estereotipos sociales en la actualidad para identificar qué sectores son foco de la discriminación.

Materiales para la enseñanza:

Los materiales para su enseñanza utilizados para trabajar los contenidos de discriminación, prejuicios y estereotipos serán diversos. Durante esta semana trabajaré en el análisis del siguiente video realizado por el programa CQC en el año 2011 donde se observan variados ejemplos de discriminación y prejuicios hacia distintos sectores de la sociedad.

Primer momento – presentación:

Para el desarrollo del primer momento, el grupo observará un fragmento del programa CQC donde se exponen los resultados de la investigación del Instituto Gino Germani sobre la discriminación en ciudad de Buenos Aires.

Para ello, los/las estudiantes deben observar el fragmento de video del programa CQC.

Figura 4: *Informe de CQC racismo y discriminación en Argentina*



Informe de CQC racismo y discriminación en Argentina

Sinopsis: el video, correspondiente al programa de televisión “CQC”, toma como punto de partida el análisis realizado por el instituto Gino Germani los cuales muestran un alarmante índice de dichos y actos discriminatorios por parte de los y las jóvenes. En consecuencia, en esta sección, los noteros entrevistan a distintas personas a fin de evaluar qué tan arraigados están los prejuicios entre las personas.

Nota: <https://www.youtube.com/watch?v=ywA4D7qjQ9c>

El trabajo se realizará en dos instancias.

1) En primer lugar, se observará el video por completo y se les pedirá que realicen lo siguiente de forma oral:

- a) ¿Qué edades creen que tienen las personas entrevistadas?
- b) ¿Qué opciones se ofrecen como respuesta para los entrevistados/as?
- c) También son entrevistadas personas que fueron o son víctimas de discriminación. Teniendo en cuenta sus palabras, ¿por qué se los/las discrimina?
- d) Hacia el final de la sección, uno de los encargados de la investigación – Dan Adasko – ofrece una interpretación sobre las causas que conducen a los y las jóvenes a utilizar o compartir expresiones discriminatorias. ¿Qué causas menciona? ¿Podrías agregar alguna otra?
- e) Teniendo en cuenta que, como dice la nota citada al comienzo de la sección, el 76% de los adolescentes discrimina, ¿qué acciones podríamos llevar a cabo para bajar este porcentaje?

2) A continuación, se retomará el video atendiendo a determinados puntos.

- 1. ¿Entre qué edades podrías ubicar a las personas entrevistadas? Completa el cuadro de abajo indicando una referencia para cada persona entrevistada (se indican dos ejemplos):

Entrevistado/a	Rango etario	Posición ante el tema trabajado
Estudiante de escuela secundaria	15 años aproximadamente.	No se sentaría con un boliviano
Integrante de la comunidad judía	35 años aproximadamente	Le preocupa la discriminación y la considera una cuestión de ignorancia

3) Este video fue realizado hace más de diez años, ¿considerás que se sigue discriminando de la misma manera? ¿Se escuchan en tu contexto este tipo de expresiones discriminatorias? ¿Se han incorporado nuevos grupos discriminados?

Segundo momento – cierre:

A partir de lo trabajado en este encuentro y considerando los contenidos trabajados en el encuentro anterior, completa el cuadro:

	Personas que NO son víctimas de discriminación	Personas que son víctimas de discriminación
Origen		
Dónde vive		
Ocupación		
Idioma		
Posición socioeconómica		

Se realizará al final una puesta en común sobre las respuestas de los estudiantes.

Semana 3: Estado y nación, una aproximación para adentrarse en el mosaico cultural de la Argentina

Los/las estudiantes utilizarán los libros de Educación Cívica utilizados entre 1ero y 3er año a fin de articular contenidos de Educación Cívica trabajados en el ciclo básico de la educación secundaria. Las temáticas a trabajar serán los conceptos de Estado y nación, haciendo hincapié en el lugar que ocupa Argentina como Estado plurinacional. En este punto, la actividad a realizar constará de dos momentos:

- 1er momento: identificar funciones y características en torno a los conceptos de Estado y nación a través de la observación de imágenes.
- 2do momento: lectura colectiva para analizar las diversas interpretaciones realizadas por el estudiantado y, finalmente, se ofrece una actividad a partir de la lectura.

Propósitos:

- Identificar los conceptos de Estado y nación atendiendo a sus funciones y características para visibilizar aquellos elementos que las componen.

Materiales de la enseñanza:

Los materiales que se emplearán para el desarrollo de las actividades en esta sección de la propuesta didáctica serán, por un lado, algunos fragmentos de los manuales de Educación Cívica de los que dispone la escuela.

Primer momento – presentación

Se realizará, en primer lugar, un análisis de imágenes a fin establecer relaciones con los conceptos de *Estado* y *nación* para que emerjan aquellas representaciones que posea el estudiantado en relación a estos temas. Con la imagen se busca que emerjan las representaciones de los/as estudiantes y a partir de ellas generar el debate.

Actividad n°1:

1. Observa las imágenes y completa el cuadro atendiendo a si consideras que corresponde al Estado o la Nación y justifica la elección:

IMAGEN	ESTADO o NACIÓN	JUSTIFICACIÓN
		
		

Nota: cuadro elaborado en base a imágenes de:
<https://www.google.com/imghp?hl=es-419&ogbl>

Segundo momento – lectura colectiva y trabajo con conceptos

En segundo lugar, se realizará una lectura colectiva de los textos escolares que se encuentran en la biblioteca del colegio para profundizar sobre los contenidos. Aquí, los/as estudiantes resolverán una actividad a fin de profundizar en los conceptos que serán trabajados a lo largo de la secuencia didáctica. Posteriormente, utilizando internet, resolverán consignas cuyo objetivo radica en la interpretación y análisis de imágenes, buscando, también, establecer conexiones con los conceptos trabajados.

Materiales de lectura:

Figura 5: Selección de fragmentos de manuales escolares

Fragmento N°1



El Estado

En el curso de la historia se crearon diferentes formas de orden social, cada una de las cuales respondía a las características de su época y de su contexto cultural.

En la actualidad, la forma de organización política vigente en todos los países del mundo, constituida por un conjunto de instituciones, organismos y leyes que regulan la convivencia social, recibe el nombre de Estado.

La palabra "Estado" deriva del latín *status*. Nicolás Maquiavelo fue el primer teórico que utilizó este término en su obra *El Príncipe*. Hacía referencia a la organización estable y al aparato establecido de poder con sus cargos, oficios y burocracia.

Se puede decir que un Estado es un conjunto de personas o habitantes que residen en un mismo territorio organizado jurídicamente por medio de leyes escritas, bajo un gobierno común que ejerce el poder. En el ámbito de dicho territorio, el Estado es la institución u organización política que tiene la autoridad y el poder para mantener el orden y garantizar así a cada uno de sus miembros el ejercicio de sus derechos. Por institución, se entiende un conjunto de reglas o comportamientos que se mantienen inalterables o con muy pocos cambios a lo largo del tiempo.

Para consolidar el sentido de pertenencia de sus integrantes, el Estado se ocupa de generar símbolos y valores de unidad, como la creación de banderas, himnos, y el conocimiento de su propia historia.

Nación y territorio

Como leyeron, el territorio es un elemento imprescindible de todo Estado, ya que las leyes establecidas por las autoridades tienen validez dentro de sus límites.

Si bien en sus orígenes la mayoría de las naciones necesitaron un espacio físico común en donde sus miembros pudieran compartir los elementos que las consolidaron como grupo, lo cierto es que una vez establecida la identidad nacional, el elemento "territorio" deja de ser indispensable para su existencia, aunque favorece el mantenimiento de la cultura y de los proyectos.

La situación más habitual es que haya coincidencia entre Estado, Nación y territorio, es decir que los integrantes de la Nación habitan todos juntos, en el territorio de un mismo Estado. Sin embargo, en la realidad existen diferentes experiencias.

Fragmento N°3



A pesar de no tener un territorio, la Nación gitana tiene bandera. El azul representa el cielo y el verde, la tierra. La rueda simboliza el carácter nómada e itinerante de este pueblo.

Naciones sin territorio

En el curso de la historia, hubo varios ejemplos de naciones sin territorio. Uno de los más emblemáticos es el de la Nación judía, que durante casi 2.000 años conservó sus rasgos culturales y religiosos en todos los países donde se hallaran sus integrantes. En 1948, una vez finalizada la Segunda Guerra Mundial y por medio de la intervención de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), se creó, en la zona de Palestina, el Estado de Israel.

Otro ejemplo es el del pueblo gitano, que con sus costumbres, su idioma y su espíritu nómada, conforma una auténtica Nación cuyos miembros están diseminados en muchos Estados del mundo.

Un último ejemplo lo representa la Nación kurda, en la zona de Kurdistán (Medio Oriente). La mayor parte de su población vive en Irak, Turquía y Siria, aunque hay también algunos grupos minoritarios en Alemania y otros países de Europa Occidental y de la ex Unión Soviética. El pueblo kurdo reivindica su derecho a tener su propio Estado independiente en la región.

Una Nación en varios Estados

Muchos países africanos que lograron su independencia después de haber sido colonias europeas tienen una característica pluriétnica, dado que cuando fueron establecidos como colonias, los países invasores dividieron el territorio de África teniendo en cuenta sus propios intereses y no las características nacionales de su población. Por lo tanto, dentro un mismo Estado conviven diferentes grupos nacionales y, en algunos casos, algunas naciones quedaron divididas en varios Estados.

Otro ejemplo es el que los integrantes de una Nación formaron parte de diferentes países fue el caso de Alemania. Luego de la Segunda Guerra Mundial y de la caída del Tercer Reich, el Estado alemán quedó dividido en dos Estados independientes. Por un lado, Alemania Oriental, bajo el dominio de la Unión Soviética; por el otro, Alemania Occidental, bajo la influencia de los Estados Unidos. Esta situación se extendió hasta 1989, cuando se produjo la caída del Muro de Berlín, que separaba ambos Estados. Este hecho permitió la reunificación política y nacional de Alemania.



Luego de la caída del Muro de Berlín, el 9 de noviembre de 1989, la Nación alemana volvió a vivir en un mismo Estado después de 28 años.

Fragmento N°2

La Nación

En el lenguaje cotidiano, los términos "Estado" y "Nación" se suelen usar indistintamente, como si fueran sinónimos. Sin embargo, desde el punto de vista de las Ciencias políticas y jurídicas son conceptos diferentes.

Es cierto que hay una estrecha relación entre los Estados y las naciones que justifica estas generalizaciones. No obstante, cada uno de ellos encierra particularidades y características específicas que hacen referencia a situaciones y realidades diversas y que, por lo tanto, es necesario tener en cuenta para distinguirlas.

Como leyeron, el Estado es un conjunto de personas que viven dentro de un mismo territorio organizado jurídicamente por medio de leyes escritas, bajo un gobierno común que ejerce el poder. En cambio, si bien el concepto Nación también se relaciona con un grupo social, el vínculo que une a sus integrantes no es de carácter político o jurídico sino cultural. Una Nación es un conjunto de personas unidas por un vínculo de identidad compartido: lengua, el mismo idioma, las mismas costumbres y tradiciones, los mismos valores, y por lo general, la misma religión y la misma etnia. También es indispensable que sus miembros tengan un pasado histórico que los hermane y un proyecto de vida en común compartido hacia el futuro.

Es decir que tanto el Estado como la Nación se refieren a formas de organización social pero mientras que el primero es una organización de tipo jurídico la Nación es un concepto de carácter sociológico. Las leyes escritas creadas en un momento histórico determinado dan origen a un Estado; en cambio los elementos que unen a los miembros que pertenecen a una misma Nación (los conacionales) son espontáneos, es decir que surgen de la misma convivencia sostenida durante un tiempo, de su misma cultura. Se crea entre ellos un vínculo de pertenencia por el que la Nación conserva su unidad sin necesidad de normas jurídicas o pautas impostas.

Por eso, a diferencia de los Estados que se crean a partir de una decisión política y comienzan a existir desde la sanción de una Constitución, el surgimiento de una Nación es un proceso histórico que lleva muchos años, tal vez décadas, y seguramente siglos.

Por lo general, los componentes de las naciones terminan organizándose políticamente y nacen así los llamados Estados nacionales, que son aquellos Estados cuyos habitantes pertenecen a una misma Nación, viven en un mismo territorio y deben respetar las mismas leyes, como es el caso de la República Argentina.

Es interesante señalar que hacia 1883 no existía la diferencia conceptual entre Estado y Nación que se acaba de analizar. Esto explica por qué la Constitución nacional utiliza indistintamente ambos vocablos a lo largo de todo el artículo 14, lo que no debe ser considerado un error. De hecho, si se tuviesen en cuenta las definiciones actuales, debería denominarse la "Constitución del Estado argentino". Con el paso del tiempo, en las diferentes reformas constitucionales se consideró que era más importante respetar el texto histórico que modificar el vocabulario utilizado originalmente.



En la Argentina y en muchos países, el fútbol es un factor aglutinante de la nacionalidad.

26

Fragmento N°4

CONCEPCIÓN MASIVA

Underground

La película *Underground* (1995), conocida también como *Érase una vez un país*, del director Emir Kusturica, cuenta la historia de Yugoslavia y su división en múltiples Estados. Ella hace referencia a las guerras civiles que tuvieron lugar entre 1991 y 2001, principalmente entre los serbios, por un lado, y los croatas, bosnios y albaneses, por el otro. También refleja esta cuestión la película bosnia *El último día*.

- Ubiquen en un planisferio los Estados de Serbia, Croacia, Bosnia y Albania.

Estados plurinacionales

Reciben la denominación de plurinacionales los Estados en cuyos territorios conviven distintos grupos nacionales. En algunos casos esta coexistencia es pacífica, mientras que en otros da lugar a graves conflictos violentos y armados.

Como leyeron en la página anterior, algunos Estados africanos son plurinacionales debido al proceso de colonización de África. Un ejemplo es Ruanda, donde en 1994 estalló una guerra civil entre dos naciones; los grupos hutu, numéricamente minoritarios pero con el control político y económico del Estado, y los grupos hutu, que conformaban el conjunto social mayoritario, pero en una situación de sometimiento.

Otro ejemplo claro es el de España, donde los vascos y los catalanes son algunos de los grupos nacionales que, si bien gozan de autonomía regional, pretenden su independencia. Mientras que Cataluña reivindica políticamente sus derechos, en el llamado País Vasco la organización terrorista ETA (*Euzkadi Ta Askatasuna*, en español País Vasco y Libertad) recurrió durante décadas a métodos violentos para lograr su secesión. En los últimos años, ETA se había ganado el repudio del mismo pueblo vasco, que quiere su independencia de forma pacífica, motivo por el cual declaró, el 20 de octubre de 2011, el cese definitivo de su actividad armada. En Cataluña y en el País Vasco se habla el catalán y el euzkera, respectivamente, y ambas lenguas son reconocidas en la Constitución española como idiomas oficiales dentro del país.

En Suiza, los habitantes son de origen francés, alemán e italiano, y sus idiomas se hablan en los diferentes cantones o unidades políticas de acuerdo con las características nacionales de los pobladores.

China también presenta las características de un Estado plurinacional. Dentro de sus límites territoriales se reconocen alrededor de cincuenta y seis grupos étnicos. El 91% corresponde a la etnia Han y las restantes conforman las llamadas minorías étnicas, como los mongoles y los tibetanos, entre otros.

El caso de la Argentina

Si bien dentro del Estado argentino se reconoce la existencia de una Nación argentina, resultado de un proceso histórico iniciado desde el siglo XVIII, cuyos integrantes se sienten unidos por lazos comunes de identidad, de cultura y de historia, cabe preguntarse acerca de su naturaleza plurinacional.

Hay que recordar que en el territorio del Estado argentino viven diferentes naciones indígenas, cada una de ellas con sus rasgos culturales, religiosos, étnicos e históricos propios. Por otro lado, muchos de los inmigrantes que llegaron al país en grandes oleadas desde Europa, entre fines del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, si bien se integraron y dieron forma a la idiosincrasia nacional, conservaron – y sus descendientes aún conservan – las tradiciones de su Nación de origen, como los italianos, los españoles, los eslovacos, los polacos, los ingleses, los alemanes, los franceses y muchos otros.

Los inmigrantes de los países limítrofes que llegaron sobre todo a partir de la segunda mitad del siglo XX y quienes llegaron en las últimas décadas de China y Corea también poblaron el territorio argentino de diferentes grupos étnicos. Desde esta perspectiva, se podría afirmar que la Argentina puede ser considerada un Estado plurinacional o multiétnico.



En Cataluña se habla el catalán – no el castellano – como expresión de la nacionalidad de esa comunidad.

COLECTA SIGNIFICADO:
Idiosincrasia: temperamento o manera de ser que caracteriza a una persona o a un conjunto de personas que pertenecen a un determinado grupo social.

Nota: Fuente: AA.VV., Ciudadanía 2. Estado y nación. Gobierno. Democracia y Participación Ciudadana, Buenos Aires, SM, 2012.

Actividad n°2

1. Luego de realizada la lectura colectiva del contenido completamos de manera grupal el siguiente cuadro:

	DEFINICIÓN	EJEMPLO
ESTADO		
NACIÓN		
ESTADO PLURINACIONAL		
NACIÓN PLURIESTATAL		

Segundo momento

2. En el buscador de Google de tu celular buscá la palabra “sociedad argentina” y:
 - a. Describí las primeras cinco imágenes que encontraste. ¿Qué personas aparecen? ¿Qué características presentan? ¿Te sentís identificado con alguna de estas personas?
 - b. ¿Pueden observarse personas pertenecientes a los pueblos originarios o provenientes de países limítrofes?
 - c. ¿Qué orígenes considerarás que denotan las personas que se observan en las imágenes?
 - d. ¿Por qué creés que se observan personas con estos rasgos y no otras?

Cierre

A partir de las distintas elaboraciones de los grupos se llevará adelante una puesta en común de las distintas elaboraciones con el fin de identificar aspectos comunes y deferentes de las producciones.

Semana 4: la utilización del meme, entre el estereotipo/prejuicio y la construcción de un “nosotros-otros”

Para la cuarta semana de trabajo se le propone al estudiantado trabajar en torno a análisis de un meme. A partir de esta actividad, buscaremos identificar cómo detrás

de una imagen que se muestra “inocente”, “graciosa”, subyace una forma de discriminación hacia distintos sectores de nuestra sociedad.

Propósito:

- Analizar e interpretar memes para evaluar su contenido y generar una conciencia crítica sobre la difusión de contenido ofensivo hacia distintos miembros de nuestra sociedad.

Materiales para la enseñanza:

Los materiales para la enseñanza utilizados esta semana consistirán en un meme y una portada de una revista.

Primer momento – desarrollo:

En el primer momento, se les propone a los estudiantes el análisis de un meme acompañado de un cuestionario.

Actividad n°1: partir del análisis del siguiente meme, responde:

1. Describe al personaje de la imagen respondiendo: ¿por qué creés que tiene lentes? ¿qué busca mostrar la expresión en su rostro? ¿qué motivos pensás que motivaron al autor del meme al colocar a un perro (blanco – Golden retriever) como protagonista de la imagen en lugar de una persona?



2. ¿Cómo describe el texto a los inmigrantes de países limítrofes?
3. ¿Qué cambios harían en el texto a fin de brindar una mirada positiva sobre la inmigración?

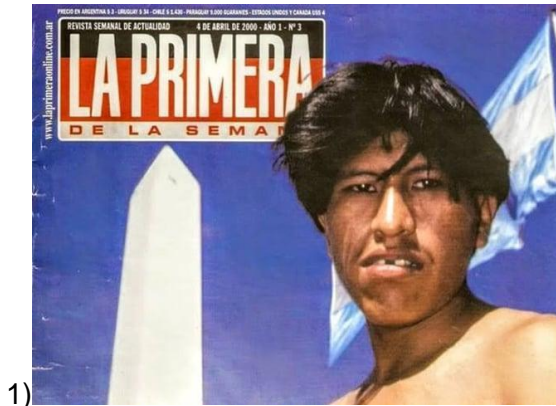
Figura 6: Perrito “racista/intelectual”

Nota: <https://www.memegenerator.es/meme/488559>

Segundo momento – cierre:

Observa la imagen y responde:

Figura 7: Portada de la revista La primera



Nota: la imagen fue retocada a fin de realizar la primera parte de la actividad.

Fuente: https://www.reddit.com/r/argentina/comments/80vpji/la_invasi%C3%B3n_silenciosa_revista_la_primera_a%C3%B1o_2000/

1. Describe qué puede observarse en la imagen.
2. Sugiere un origen para la persona ilustrada en la foto.
3. Sugiere un título para la foto.



4. Luego de observar la imagen completa, ¿qué sensaciones te despiertan el título y el epígrafe?

5. La palabra *invadir* alude a la idea de entrar por la fuerza en un lugar. ¿Por qué pensás que se habla de “invasión” en referencia a la inmigración?
6. ¿Cómo podrías intervenir el texto? ¿Qué cambiarías para que busque dar una mirada positiva de la inmigración en la Argentina?

Figura 8: Diversidad cultural en la Argentina

3)



Nota: Fuente: https://www.clarin.com/viva/inmigrantes-quedan-argentina-pese-crisis-piensen-pais-ven_0_s14MXbJhpO.html

7. ¿Quiénes aparecen en la imagen? ¿Cómo están vestidos? ¿En qué lugar se encuentran? ¿Qué te llama la atención?
8. Comparar esta imagen con la portada de la revista La Primera. ¿Dónde están ubicados los protagonistas? ¿En qué se diferencia el epígrafe de esta imagen con el de la imagen 2?

Semana 5 – Construcción de un nosotros-otros desde los titulares de noticias

En el quinto encuentro, se les propone a los estudiantes realizar una actividad destinada a reflexionar sobre los contenidos trabajados en los encuentros anteriores. De esta forma, se buscará reflexionar en torno a las ideas de Estado, nación y discriminación. Aquí, además de utilizar un meme como principal herramienta para trabajar las cuestiones conceptuales de la unidad sobre el Estado, se trabajará con dos noticias. Una de ellas toma las declaraciones del entonces senador Miguel Pichetto al referirse de manera despectiva hacia los inmigrantes de países limítrofes.

La otra, realiza un completo análisis sobre el impacto de los inmigrantes en la Argentina.

Propósitos:

- Analizar la configuración de un nosotros-otros en los titulares de diarios para comprender los distintos puntos de vista que se difunden a través de los medios de comunicación.

Materiales para la enseñanza:

Para este encuentro se utilizarán titulares de medios escritos en su versión digital a fin de identificar en los medios de comunicación cómo se cristaliza la configuración de un nosotros-otros. En este caso, la lectura comparada buscará dar pie al contraste de la información entre dos posicionamientos diferentes frente a la inmigración. Aquí, la selección de estos materiales responde al objetivo de visibilizar cómo desde sectores vinculados con el ejercicio de la política se busca construir un ideario de un nosotros-otros sobre la sociedad. Además, siguiendo la línea de los encuentros anteriores, se le propondrá al estudiantado intervenir un meme como forma de cierre de lo trabajado en esta instancia.

Primer momento – lectura y análisis de noticias

Actividad n°1:

En un primer momento se llevará adelante la lectura colectiva de los siguientes titulares:

Figura 9: Las polémicas declaraciones de Miguel Pichetto sobre los inmigrantes

LA NACION - POLÍTICA

Las polémicas declaraciones de Miguel Pichetto sobre los inmigrantes

"¿Cuánta miseria puede aguantar la Argentina recibiendo inmigrantes pobres?", se preguntó el jefe del bloque de senadores del Frente para la Victoria

2 de noviembre de 2016 • 00:35

LA NACION

Miguel Ángel Pichetto en Inratables

El jefe del bloque de senadores del Frente para la Victoria (FPV), Miguel Ángel Pichetto, cuestionó la "cultura igualitaria" del país. "¿Cuánta miseria puede aguantar Argentina recibiendo inmigrantes pobres?", se preguntó.

Optimiza tu PC en 2 Min

¿Tu Ordenador está muy Lento?

PC Cleaner

Aprenda a acelerar un ordenador lento

PC Cleaner facilita la optimización

Nota: Fuente: <https://www.lanacion.com.ar/politica/las-polemicas-declaraciones-de-miguel-pichetto-sobre-los-inmigrantes-nid1952583/>

Preguntas para su análisis:

1. ¿Cuándo fue publicada esta noticia?
2. ¿Quién es el protagonista de la noticia y qué cargo ocupaba al momento de realizar sus declaraciones?
3. En la noticia se menciona la participación de otras personas en el debate, ¿quiénes son y cuáles fueron sus posturas?

Preguntas para reflexionar:

4. ¿Hacia qué inmigrantes están dirigidas las declaraciones de Pichetto?
5. Pichetto acusa a los inmigrantes por distintas cuestiones. Enuncia los motivos por los cuales los acusa.

Segundo Momento

Actividad n°2:

Se propone al estudiantado la lectura grupal de la siguiente noticia:

Figura 10: La lupa sobre los inmigrantes. ¿Qué impacto real tienen sobre la Argentina?



La lupa sobre los inmigrantes: ¿qué impacto real tienen sobre la Argentina?

27 de febrero de 2018 • 16:57

Sol Amaya
LANACION

Un análisis sobre algunos mitos que suelen vincularse a la inmigración

Elige 3 Cartas de Tarot Astral

Pasado, presente y Futuro, todo te es revelado en tu Tirada de Tarot Astral gratis

Maria y Sara

Abrir >

Nota. Fuente: <https://www.lanacion.com.ar/politica/la-lupa-sobre-los-inmigrantes-que-impacto-real-tienen-sobre-la-argentina-nid2112620/>

Consignas:

1. Preguntas vinculadas con la información que ofrece la nota:
 - a) El punto de partida para la escritura de esta nota y el consecuente estudio sobre el impacto de los inmigrantes en la Argentina es la decisión del gobernador de Jujuy de cobrarle la atención médica a los inmigrantes bolivianos. ¿Qué sensaciones te genera esta situación?
 - b) A lo largo de la noticia se mencionan diversas áreas desde donde se ataca a la inmigración. ¿Cuáles son? ¿Cuál es el impacto real de los inmigrantes en estas áreas?
 - c) ¿Por qué creés que la autora de la nota utiliza la palabra “mitos” para caracterizar el impacto de los inmigrantes en la Argentina?

A modo de contraste:

2. ¿En qué manera contrasta la información de esta noticia con las declaraciones de Pichetto?

Tercer Momento y Cierre

Actividad n°3

1. Interviene el cuadro de texto de ambos memes teniendo en cuenta lo trabajado en relación a la inmigración y las declaraciones que la atacan:

Figura 11: Perrito tranquilo en una casa en llamas



Nota: <https://www.theverge.com/2016/5/5/11592622/this-is-fine-meme-comic>

Figura 12: En llamas



Nota: Fuente: Elaboración propia

Semana 6 – Construcción de un nosotros-otros. La utilización del meme y el humor para enmascarar formas de discriminación subyacentes en la sociedad.

Continuando el trabajo con los memes y abrazando su valor pedagógico, para esta semana se propone realizar dos actividades. La primera de ellas propone al estudiantado recuperar los contenidos y las lecturas realizadas con anterioridad a fin de identificar elementos presentes en nuestra sociedad que denotan la existencia de un nosotros-otros atravesado por la discriminación y los prejuicios. La segunda actividad propone a los estudiantes diseñar un meme para hacer lo contrario a lo que hemos estado analizando en relación al uso de los memes, es decir, en lugar de que su uso sea volcado hacia la discriminación, lo sea para dar lugar a una mirada crítica de la misma.

Propósitos:

- Reflexionar en torno a la construcción de un nosotros-otros en la sociedad para visibilizar su manifestación en elementos de divulgación cotidiana como los memes.

Materiales de la enseñanza:

Los materiales para la enseñanza utilizados esta semana consistirán en un meme elaborado por los propios estudiantes.

Primer momento – Reflexión final:

1. Los videos observados en la semana 2, el trabajo con el meme en la semana 4, el análisis de la portada de la revista La Primera y la información que aportan las noticias trabajadas durante la semana 5 nos permiten poner en evidencia la existencia de un “nosotros-otros” en la Argentina. Completa el cuadro indicando quiénes integrarían cada grupo.

“Nosotros”	“Otros”

Segundo momento – cierre

2. Diseña un meme en el que puedas dar cuenta de una mirada integradora de la sociedad y superadora de la diada “nosotros-otros”. El siguiente ejemplo sirve para orientar tu creación:

Figura 11: Batman contra la ignorancia



Nota: <https://www.memegenerator.es/meme/28188046>

Semana 7 - Cierre y reflexión, ¿es posible pensar en una sociedad donde el “nosotros” incluya a todos/as?

Finalizando este proceso, se propone a modo de cierre dar lugar a un trabajo donde se busque responder a la pregunta de si es posible pensar en una sociedad donde el

¹² En este caso, el meme cuestiona el origen del pueblo-nación mapuche, pueblo preexistente a la conformación de los Estados chileno y argentino.

“nosotros” incluya a todos y todas. Atendiendo a la complejidad de la pregunta, el foco estará puesto en mostrar alternativas al modelo de sociedad dividida entre un nosotros-otros. Estas alternativas, ofrecidas por lo movimientos sociales, son variadas y no es objetivo de esta secuencia ofrecer “todas” las opciones posibles, pero sí sembrar la esperanza de que *otro mundo es posible, un mundo donde quepan todos los mundos* (Ejército Zapatista de Liberación Nacional).

Propósito:

- Analizar los movimientos sociales surgidos en los años '90 y 2000 para pensar en soluciones hacia la discriminación que afecta a distintos sectores y pensar en un nosotros que involucre a todos y todas.

Materiales para la enseñanza

Para esta instancia final se ofrecen distintos materiales para la enseñanza. Estos incluyen la lectura de una noticia, el trabajo con titulares de diarios y el análisis de una imagen.

Primer momento – movimientos sociales y demandas populares

En esta primera instancia se trabajará con una noticia publicada en el año 2016 donde el vocero de la comunidad mapuche, Jorge Nahuel, reflexiona sobre las relaciones entre la comunidad y la sociedad argentina pero también, propone construir una convivencia armoniosa.

Se realizará la lectura colectiva de la siguiente noticia:

Figura 10: Sin deudas “históricas”

La Independencia argentina no fue una celebración para los mapuches, que quieren “vivir sin deudas históricas”



El vocero de la Confederación Mapuche de Neuquén, Jorge Nahuel, reflexionó sobre el estado actual de las relaciones de su comunidad con la sociedad en general y propuso construir una relación y una convivencia "sin resentimientos o deudas históricas" a 200 años de la Declaración de la Independencia argentina.

télam
POR WALTER PÉREZ
03-07-2016 | 0001



Nota: Fuente: <https://www.telam.com.ar/notas/201607/153727-independencia-declaracion-argentina-confederacion-mapuche-neuquen-pueblos-originarios.html>

Preguntas para su análisis:

1. ¿Cuándo fue publicada esta noticia?
2. ¿Qué palabras utiliza Jorge Nahuel para referirse a la historia del pueblo mapuche antes de la independencia de Argentina?
3. ¿Cuáles eran los límites del Pueblo Mapuche previo a la independencia argentina?
4. ¿Qué estado de ánimo creés que atraviesa el entrevistado al tratar estos temas en relación a su pueblo?
5. Investiga, ¿quién gobernaba la Argentina por aquel entonces y qué postura sostuvo su gobierno hacia el pueblo mapuche?

Preguntas para reflexionar:

1. Anteriormente trabajamos en torno a la idea de “argentinidad” a partir de la búsqueda de imágenes en internet. ¿Qué contraste podés hacer con la interpretación que le da Jorge Nahuel a esta idea?
2. Jorge Nahuel habla de la Argentina como un Estado plurinacional. También habla de la preexistencia indígena. Reflexiona cómo ambas ideas permitirían pensar en superar la dicotomía nosotros-otros.

Segundo momento – lectura y análisis de noticias

En este segundo momento se ofrece al estudiantado el trabajo con fragmentos de noticias donde se pone el foco en los reclamos de pueblos originarios y extranjeros en la Argentina.

Figura 11: Selección de Noticias

Noticia n°1

Río Negro: Mapuches marcharán a Viedma

LA POLÍTICA AMBIENTAL 27/05/2017



Hoy viernes, en la Plaza (Casa) Mapuche de Bariloche, se anunció la realización de una marcha para la primera mitad de junio de comunidades indígenas de la provincia hacia Viedma, donde mostrarán su preocupación por decisiones judiciales y gubernamentales en relación a los pueblos originarios.

Será la cuarta movilización mapuche hacia la capital rionegrina (la primera fue en la década del ochenta; la última, en 2017).

Lo más visto

- 1 El ecocidio ya es un delito internacional
- 2 ACTUALIDAD
Ambiente presentó el "Informe del Estado del Ambiente"
- 3 ACTUALIDAD
Milei y la nueva Política Ambiental: Sin transición, pero ¿dentro del acuerdo de París?
- 4 BUENOS AIRES
Buenos Aires: Primera jornada de bioinsuños en Pilar
- 5 ACTUALIDAD
Marea Roja, un peligro que es casi imperceptible
- 6 ACTUALIDAD
Especial COP28 de Dubái: resumen del 13º día

Fragmentos seleccionados de la noticia n°1:

Las voces indígenas se levantarán por cuestiones diversas: se hará foco en temáticas relacionadas con la minería, el hidrógenos verde y, principalmente, cuestiones vinculadas a recientes fallos judiciales, donde los referentes mapuches observan una falta de atención hacia el derecho indígena.

Nota: Fuente: <https://lapoliticambiental.com.ar/contenido/1020/rio-negro-mapuches-marcharan-a-viedma;>

Noticia N°2

Los inmigrantes, entre la bronca y la angustia



Así fue la reacción ante el decreto de **Mauricio Macri** para agilizar la deportación de extranjeros. **Crónica** habló con un paraguayo, un peruano, un argentino y una boliviana. Los cuatro coinciden en criticar duramente la medida y afirman que a la Argentina "la hicieron grande los inmigrantes".

POR: Grupo Crónica 12/02/2017 8:30:00

Fragmentos seleccionados de la noticia n°2:

*Constitución Nacional, artículo 20: "Los extranjeros gozan en el territorio de la Nación de todos los derechos civiles del ciudadano". Sin embargo, desde hace menos de dos semanas, algunos de esos derechos son cuestionados porque el presidente **Mauricio Macri** firmó el decreto que modifica la *Ley de Migraciones* por el cual, entre otros puntos, se agiliza la deportación. "Crónica" dialogó con vecinos de comunidades*

extranjerías y todos coincidieron en que es una medida errada y en que hay persecución hacia los sectores más vulnerados para tapar problemas de fondo.

Nelson, paraguayo

Cuando tenía 8 años, **Nelson Santacruz** y su familia abandonaron su San Lorenzo (Paraguay) natal. Hoy él tiene 20, y se convirtió en un comunicador de la villa 21-24, ubicada entre Barracas y Nueva Pompeya. Le pide al gobierno nacional que no le ponga "sello de chorro y estigmatizador" a todo el que viene de países limítrofes, como él. "El último DNU es una forma de guiñarle el ojo a Trump", añade.

Para Santacruz, "los que jodemos somos los que venimos de Bolivia, Perú y Paraguay, ya que no escuché que se apunte a las multinacionales. Ellas no son el blanco. Evidentemente somos nosotros los que venimos a robar empleos". Y con su tono paciente pero enojado apuntó: "Le acaba de perdonar 70.000 millones de pesos a un extranjero", en referencia a la condonación al *Correo Argentino*, ya que **Franco Macri** es un inmigrante italiano que se nacionalizó argentino.

Nota: Fuente: <https://lavozdiario.com.ar/nota/8688/los-inmigrantes-entre-la-bronca-y-la-angustia>

Preguntas para reflexionar:

1. Completa el cuadro a partir de la lectura de los fragmentos de las noticias y desde las soluciones que podrías ofrecer frente a estas problemáticas, ubicándote en tu rol de ciudadano/a o como si formarás parte del gobierno a cargo de las funciones del Estado:

Grupo	Demandas	Soluciones que darías a las problemáticas como ciudadano	Soluciones que darías a las problemáticas como miembro del gobierno
Pueblos originarios		1.	1.
		2.	2.
Inmigrantes		1.	1.

		2.	2.
--	--	----	----

Tercer momento – cierre

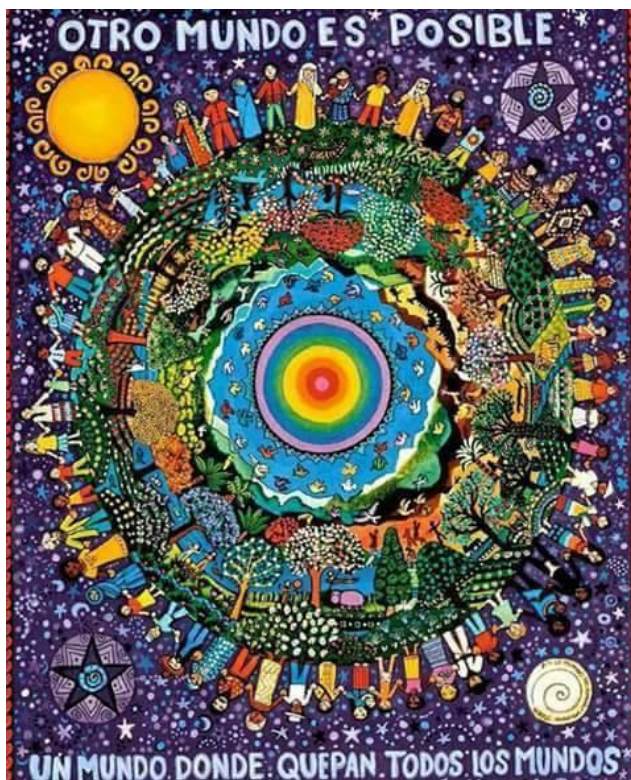
Para finalizar esta jornada de trabajo, se le presenta al estudiantado una imagen correspondiente al arte del Movimiento Zapatista con la leyenda “otro mundo es posible, un mundo donde quepan todos los mundos”.

Actividad

Teniendo en cuenta la imagen y el texto que se ofrecen como ejemplo, realiza una imagen o collage de imágenes donde pueda ilustrarse un “nosotros donde quepan todos/as”.

Figura 12: OTRO MUNDO ES POSIBLE

"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 rían, que la amanezcan todos"



Nota: Fuente

https://www.facebook.com/sudestadarevista/photos/a.198226366881250/1638989892804883/?type=3&locale=es_LA

Bibliografía

- Abramowski, A. (2010). ¿Es Posible enseñar y aprender a mirar? *El Monitor de la Educación* 13. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación Argentina.
- Adamovsky, E. (2009). *Historia de la clase media argentina: Apogeo y decadencia de una ilusión*, 1919-2003. Editorial Planeta
- Adamovsky, E. (2012). *Historia de las clases populares en Argentina (1880-2003)*. Sudamericana.
- Aisenberg, B. (2010). Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje. En Siede, I. (coord.) *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Aique.
- Andelique, C. M. y R. N. García (2007). El Humor Gráfico en el Aula. Construyendo Propuestas Alternativas para Enseñar Historia, *Itinerarios Educativos*, 2, pp. 86-94.
- Arango, L. (2015). Una aproximación al fenómeno de los memes en Internet: claves para su comprensión y su posible integración pedagógica. En *Comunicação Mídia e Consumo* Vol. 12, n° 33, pp. 110-132.
- Araya Umaña S., (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. FLACSO.
- Arfuch, L. (2006). Las subjetividades en la era de la imagen: de la responsabilidad de la mirada. En Inés Dussel y Daniela Gutiérrez (coords.) *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Manantial.
- Ausubel, David P. (1976), *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas.
- Ball, S. (2009), Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en educación y política educativa. *Revista de Política Educativa* (N°1), 17-35, Universidad de San Andrés y Prometeo Libros.
- 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*, CLACSO.
- Barco, S.L. (2016). Documentos curriculares: los programa como herramientas de trabajo. En: Jara, M. y Funes, G. (comp.) *Didáctica de las Ciencias Sociales en*

- la formación del profesorado. Perspectivas y enfoques actuales*, Universidad Nacional del Comahue.
- Benejam, P. & Pagès, J. (1998). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Ed. Ice Horsori.
- Benejam, P. (2002). La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de las ciencias sociales. En P. Benejam (Ed.) *Las ciencias sociales: concepciones y procedimientos*. (11-18). Graó.
- Benejam, P. (2002). Las finalidades de la educación social. En Benejam, P. & Pagès, J. (Coords.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp. 33-52). Horsori.
- Bermúdez B., N. (2008). El cine y el video: recursos didácticos para el estudio y enseñanza. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida-Venezuela. Enero-Diciembre. Nº 13 (pp. 101-123).
- Boixader i Corominas A. y Muñoz Reyes E. (2018). La educación secundaria y la enseñanza de la geografía, la historia y las ciencias sociales. En Jara, M.A. y Santisteban, A. (Coords.) *Contribuciones de Joan Pages al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*, (págs. 177-187) Universidad Nacional del Comahue.
- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica.
- Caggiano, S. (2004). *El sentido común visual. Disputas en torno a Género, "Raza" y Clase en imágenes de circulación pública*. Miño y Dávila.
- Carbonell, M., Rodríguez Zepeda, J., García Clarck R. y Gutiérrez López R. (2007), *Discriminación, Igualdad Y Diferencia Política*, Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal y Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, México D.F.
- Camelo González, M. J. (2010), *La consigna como enunciados orientadores de los procesos de escritura en el aula*, Enunciación Vol 15, Núm. 2/ Julio - diciembre de 2010 Bogotá, Colombia.
- Carnese, F. (2014, diciembre 21) La Ley de Educación estará en plena vigencia en un año. *LM Neuquén*. <https://www.lmneuquen.com/la-ley-educacion-estara-plena-vigencia-un-ano-n243394>
- Cerdá, M.C., Funes, A. G., 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 Pages al desarrollo de la didáctica de las*

- ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica.*(págs. 19-27)Universidad Nacional del Comahue.
- Chen, Y. y Ortiz, M. (2017). Valoración del uso de los memes en la adquisición del orden de los adjetivos [Tesis de Educación, Universidad de Carabobo], repositorio académico de la Universidad de Carabobo. <http://mriuc.bc.uc.edu.ve/handle/123456789/4428>
- Crosa Prottili, J. y Tavernelli, R. (2009). Identidad nacional y Estado exclusor: representaciones de la otredad y desigualdad de derechos. V Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-089/25.pdf>
- Diseño Curricular Jurisdiccional (DCJ) de la Provincia de Neuquén - Resolución 1463/18 – Diseño Curricular
- Dussel, I. (2006). Educar la mirada. Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente. En Inés Dussel y Daniela Gutiérrez (coords.) *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*, Manantial.
- Dussel, I. (2011) *VII Foro Latinoamericano de Educación: aprender y enseñar en la cultura digital*. Santillana. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003074.pdf>
- Edelstein, G (2011). *Formar y formarse en enseñanza*. Paidós.
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En AA.VV. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidos.
- Edelstein, G. (2012). La residencia en la formación inicial de docentes. *Praxis Educativa*, 4(4),44-51. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/210>
- Fajre,C. y Arancivia,V., *La consigna: un manual de instrucciones para leer la escuela*, Revista Lengua y literatura, 2000.
- Freud, S. (1980). El chiste y su relación con lo inconsciente (1905), en Obras Completas, Tomo VIII. Buenos Aires, Amorrurtu editores.
- Funes, A. G. (2011). La enseñanza de la historia y los problemas sociopolíticos: de la historia reciente al futuro. En Pagés, J; Santisteban, A. *Les questions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. (pp53-63.) Documents 97 Universidad Autónoma de Barcelona.

- Funes, G. y Jara M. (2015). La enseñanza de las Ciencias Sociales, la Historia, la Geografía y los problemas sociales. En Funes, G. y Jara, M. (2015). *Historia y Geografía, Propuestas de Enseñanza*. (pp. 13-32) Universidad Nacional del Comahue, Facultad de Ciencias de la Educación.
- García Lineras, Á. (2008) La potencia plebeya. Acción colectiva e identidades indígenas, obreras y populares en Bolivia. Buenos Aires: Prometeo, pp. 269-329.
- Grau, I. G., (2019). Literacidad crítica y discurso del odio: una investigación en Educación Secundaria, *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Godoy Vera F. (2018). Fuentes de información histórica en el desarrollo de la literacidad crítica de estudiantes de educación secundaria. En *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 16, p. 81-97. <https://apehun.uncoma.edu.ar/revista-resenas/n-18-noviembre-2020/>
- González Valencia, G.A., Luna Rodrigo, G. (2018), Perspectiva acerca de la educación para la ciudadanía. En M.A. Jara y A. Santisteban (coords.) *Contribuciones de Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica* (pp. 67-81). Ed. UNCO y UAB.
- Jameson, F. (1998). Sobre los Estudios Culturales. En Slajov Žižek y Fredric Jameson, *Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Paidós.
- Jara, M. Ángel. (2020). Finalidades y contenidos de las ciencias sociales y humanas en los diseños curriculares de las provincias de Río Negro y Neuquén. *Clío & Asociados. La Historia enseñada*, (31), 91–113. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i31.9574>
- Jara, M. A. y Funes, A. G. (2018). ¿Qué ciudadanía? Orientaciones normativas y curriculares en Argentina. *Enseño em Revista*. (25), p. 917-936. <https://dx.doi.org/10.14393ER-v25n3e2018-5>
- Jara, M. A. y Funes, A. G. (Comp.) (2016). *Didáctica de las Ciencias Sociales en la Formación del Profesorado. Perspectivas y enfoques actuales*. Facultad de Ciencias de la Educación.
- Jara, M. A.. (2020). Finalidades y contenidos de las ciencias sociales y humanas en los diseños curriculares de las provincias de Río Negro y Neuquén. *Clío & Asociados. La Historia enseñada*, (31), 91–113. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i31.9574>

- Jara, M. (2020). Materiales didácticos en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en Argentina: percepciones de la enseñanza. *Escritos del Tiempo*, 2 (5), 243-264. <https://doi.org/10.47694/issn.2674-7758.v2.i5.2020.243264>
- Ley de Educación Secundaria [LEN] (2006). Argentina.gob.ar <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Ley Orgánica de Educación de la Provincia de Neuquén [LOEN] (2014). Legislatura de Neuquén https://www.legislaturaneuquen.gob.ar/svrfiles/Neuleg/normaslegales/pdf/LEY_2945.pdf
- López-Rodríguez, M. y Arias, L. (2013). Los medios audiovisuales para la enseñanza de la historia en el mundo contemporáneo. En J. Díaz-Matarranz, J. Santisteban, J. y A. Cascajero (coords.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico* (págs.. 479-489). Alcalá de Henares: UAP Publicaciones.
- MARTINEAU, R. (2002): La pensée historique... une alternative réflexive précieuse pour l'éducation du citoyen. En PALLASCIO, R.; LAFORTUNE, L.: *Pour une pensée réflexive en éducation*. (págs. 281-309) Presses de l'Université du Québec.
- Meneses M. y Santisteban A. (2018). Los conceptos sociales y el aprendizaje conceptual. En Miguel A. Jara y Antoni Santisteban (coords.). *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*. (pp. 97-101) Universidad Nacional del Comahue.
- Morin, V. (1970). El dibujo humorístico. En VVAA., *Análisis de las imágenes*. Ediciones Buenos Aires.
- Moscovici S. (1979) *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Ed. Huemul.
- Ozlack, O. (1997). *La formación del Estado argentino origen, progreso y desarrollo nacional*. Editorial Planeta.
- Pagès, J. (1992). "Converses amb Joan Pagès" en *Comunicació Educativa*, nº5, 1992, 16-23 <http://www.revistes.publicacionsurv.cat/index.php/comeduc>
- Pagès, J. (2002). Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: el currículo y la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Pensamiento Educativo*, 30, pp.255-269.

- Pagès, J. (2016). Enseñar ciencias sociales, geografía e historia desde la perspectiva de la ciudadanía democrática. *Cuaderno de Educación* (72), 01-09 Universidad Alberto Hurtado.
- Pagès, J. y Santisteban A., (2011). “Les qüestions socialment rellevants a l’ensenyament de les ciències socials a Catalunya: passat, present i futur” En J. PAGES y A. SANTISTEBAN *Les questions socialment vives i l’ensenyament de les ciències socials*. UAB, Servei de Publicacions. Documents 97.
- Planificación del área de Ciencias Sociales [PACS] CPEM N°46, 2019.
- Parra, E. y Arangue, D. (2016, 6, 7 y 8 de septiembre), *Los dispositivos digitales en el aula de historia. Análisis de su utilización en la escuela secundaria*, [Ponencia] XVI Jornadas Nacionales y V Internacionales de Enseñanza de la Historia, Mar del Plata, APEHUN. [file:///C:/Users/manue/Downloads/902-2058-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/manue/Downloads/902-2058-1-PB%20(1).pdf)
- Pozo, J. (1992). El aprendizaje y la enseñanza de hechos y conceptos. En C. Coll, J. Pozo, B. Sarabia, B, E. Valls, *Los contenidos de la reforma* (págs.19-79). Santillana.
- Quijano, A. (2014). Bien vivir’: entre el ‘desarrollo’ y la des/colonialidad del poder. En Aníbal Quijano (ed.) *Des/colonialidad y bien vivir. Un nuevo debate para América Latina*. Universidad Ricardo Palma.
- Quinquer, Dolors (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Íber*. (40), 7-22.
- Salto, V., & Funes, A. (2020). Los materiales didácticos para la enseñanza de la historia en la formación docente. *Escritas Do Tempo*, 2(5), 226-242. <https://doi.org/10.47694/issn.2674-7758.v2.i5.2020.226242>
- Salto, V. (2015). La enseñanza de la Historia Política en la formación del profesorado. En Funes, G. y Jara, M. (comp.) *La enseñanza de la Historia Política en la formación del profesorado. Historia y Geografía, Propuestas de Enseñanza*. Universidad Nacional del Comahue, Facultad de Ciencias de la Educación.
- Santisteban, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana, *Aula de Innovación Educativa*, 189, 12-15. https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2009/182049/aulinnedu_a2009n187p12.pdf
- Santisteban, A. (2011). Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales. En AA.VV. *Didáctica del Conocimiento del medio Social y Cultural en la Educación Primaria*. (págs. 63-84). Editorial Síntesis.

- Santisteban Fernández, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro Del Pasado*, 10, 57–79. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>
- Siede, I. (2010) Educar al soberano del siglo XXI [En línea] *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4a. época, 4(4). http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4773/pr.4773.pdf
- Sinisi, L. (1999). La relación nosotros-otros en espacios escolares "multiculturales". Estigma, estereotipos y racialización. En M. R. Neufeld y J. A. Thisted (comp.) *De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. (pp. 189-233) Eudeba.
- Somoza, N. y Marmolejo Cueva, Melba Cristina (2019). *Viralizar la educación Red de experiencias didácticas en torno al Meme de Internet*. Pontificia Universidad Católica de Ecuador. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=737197>
- Sontag, S. (2003). *Ante el dolor de los demás*. Alfaguara.
- Tenti Fanfani, E. (2008) Dimensiones de la exclusión educativa y las políticas de inclusión. *Revista colombiana de educación*. (54), 60-73. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5276/4312>
- Vera Campillay, E. (2016). El meme como nexo entre el sistema educativo y el nativo digital: tres propuestas para la enseñanza de lenguaje y comunicación. *Revista educación y tecnología*, 2 (9), 1-15.
- Vezzetti, H. (1999). Pensar la memoria. En Altamirano C. (comp.), *La Argentina en el siglo XX*. Buenos Aires.
- Villa, Adriana; Zenobi, Viviana. «La producción de materiales como apoyo para la innovación en la enseñanza de la geografía». *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 2007, Núm. 6, p. 169-178, <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126346>.
- Zenovi Viviana, Coudannes Aguirre Mariela A., Jara Miguel Angel (2018). Materiales para la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía, la historia y para un profesorado autónomo. En Miguel A. Jara y Antoni Santisteban (coords.), *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*. (págs. 29-40). Universidad Nacional del Comahue.

ŽIŽEK, Slavoj (1998). Multiculturalismo, o la lógica cultural del capitalismo multinacional. En Slavoj Žižek y Fredric Jameson, *Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*, (pp. 137 a 188) Paidós.

PROGRAMAS DE EDUCACIÓN CIVICA 1° A-B-C-D – 2021

Unidad 1: El ser humano en sociedad

Los seres humanos como ser racional, social y simbólico. Condiciones para el desarrollo de la conducta humana. Socialización primaria y secundaria. Agentes socializadores (tener en cuenta trabajar medios de comunicación).

Libertades y normas sociales. Las familias como formas de organización social y su transformación a través del tiempo y las culturas. Identidad y diversidad. Paradigma de lo “normal”. Roles y estereotipos de género.

Unidad 2: Cultura

Seres humanos como seres culturales. Concepto de cultura. La cultura como producción social. Universales culturales. Culturas Hegemónicas y Contraculturas. Diversidad Cultural. Interculturalidad. Una mirada intercultural de la ciudad de Neuquén. La igualdad y las diferencias. Igualdad de oportunidades. Prácticas de homogenización cultural. La historia de las desigualdades: Discriminación, racismo, xenofobia. Conflictos. La Mediación como instancia de resolución de conflictos: protagonistas y procedimientos.

Unidad 3: La ciudad y los barrios

Los barrios. Las juntas vecinales. Espacios de participación barrial. Características y problemáticas de los barrios neuquinos. Conflictos socio-ambientales. El Estado y los niveles de gobierno. División de poderes: Poder Ejecutivo, Judicial y Legislativo. El municipio. Origen y evolución histórica de la ciudad de Neuquén. El Ferrocarril. El traslado de la capital. El Alto y el Bajo.

El gobierno municipal. Cargos y funciones. Autoridades. Características y funciones de los poderes a nivel municipal. Concejo Deliberante de la Ciudad de Neuquén. Defensoría del Pueblo. Carta Orgánica. Recursos Económicos y financieros.

Unidad 1: Estado- gobierno-nación

El Estado: definición, elementos que lo componen: territorio, población y gobierno; ¿Es lo mismo hablar de estado y gobierno? Formas de intervención del estado: coercitiva, material, ideológica. ¿Por qué se divide el poder del Estado? Poderes Ejecutivo, Judicial y Legislativo: funciones. Diferentes formas de gobierno. Violencia estatal.

Nación: ¿todo pueblo es una nación? Estudio de naciones sin estado: pueblo-nación mapuche.

Unidad 2: La constitución argentina

¿Qué es una constitución? Lectura de la constitución nacional a la luz de la realidad social, política y económica actual. Declaraciones, Derechos y Garantías. Luchas de movimiento obrero, feminista, ecologistas, por derechos: una conquista.

Sistema de gobierno Representativo, Republicano y Federal. ¿Cómo está organizado el territorio argentino?, ¿qué es el federalismo?, ¿para qué sirve? La organización política de las provincias según la Constitución Nacional: atribuciones del gobierno central y las provincias; coparticipación federal; intervención federal.

Unidad 3: La provincia de Neuquén

El proceso de provincialización del Neuquén. La Constitución Provincial: ¿para qué sirve? Los 3 Poderes de la Provincia de Neuquén: atribuciones y composición.

La Legislatura Provincial: ¿cómo se elaboran las leyes? La reforma de 1994 y el reconocimiento del pueblo mapuche.

Los Municipios en la provincia de Neuquén: 1°, 2° y 3° categoría y las comisiones de fomento.

Lectura: El surgimiento de la no-ciudadanía, por Ezequiel Adamovsky (fragmento)

Uno de los cambios más evidentes que produjeron las reformas neoliberales fue el del papel del Estado. La premisa del momento era que cada individuo debía proveerse el acceso al bienestar por sus propios medios. Todo lo público debía reducirse; quienes pudieran pagarlo, deberían adquirir en el mercado aquello que necesitaran, incluyendo servicios de salud, de educación y seguridad. Para los demás, la asistencia a cargo del Estado se reduciría a una mínima expresión. Así, en estos años se desfinanciaron dramáticamente los sistemas de salud, de previsión y de educación públicos. Las jubilaciones se redujeron a montos insignificantes. La calidad de servicio en los hospitales empeoró notoriamente y lo mismo sucedió con el nivel educativo en las escuelas. La combinación del retiro del Estado con las altas tasas de desocupación y de empleo informal significó que una proporción mucho mayor de las clases populares se quedaron sin cobertura médica. Por los mismos motivos, el acceso a la educación sufrió un proceso similar. Un estudio de mediados de los años '90 mostró que sólo un 50 por ciento de los jóvenes de los estratos sociales más bajos en edad de asistir al secundario estaba concurriendo a alguna institución educativa. De la mitad que no lo hacía, sólo un 25 por ciento tenía un trabajo, lo que significa que una enorme cantidad de jóvenes pobres no tenía ninguna actividad durante el día que le permitiera progresar o integrarse (...).

Paralelamente, para mantener bajo control el creciente fenómeno de la pobreza y la indigencia, el Estado nacional y los estados provinciales y municipales ampliaron de manera sostenida las políticas de asistencia focalizada. Desde los primeros ensayos con el Programa Alimentario Nacional que Alfonsín lanzó en 1985, hasta los subsidios para desempleados que implementó Menem en su segundo mandato, pasando por las iniciativas que pusieron en marcha diversos gobernadores e intendentes desde mediados de los años '80, las políticas asistencialistas del Estado se multiplicaron. La política social se fue redefiniendo entonces como una

cuestión de gestión de las necesidades de diversos segmentos de la población a través de subsidios puntuales o entrega de alimentos. Así, las vías por las que el Estado se ocupó de las necesidades de las clases populares ya no pasaron principalmente por la ampliación de los derechos o los beneficios que colectivamente podían reclamar los ciudadanos. La nueva política social procedía más bien identificando los focos posibles de conflicto para otorgar alguna ayuda puntual que los mantuviera encapsulados y bajo control. El horizonte de la eliminación de la pobreza pasó a ser una mera fórmula retórica: más que acabar con ella, al Estado le interesaba gestionarla. Ya no fue la fábrica o el lugar de trabajo el sitio privilegiado por el que pasaba la política social, sino el barrio.

Pero como los planteles de funcionarios y empleados estatales se reducían día a día, las nuevas políticas asistencialistas fueron en general implementadas aprovechando las organizaciones no estatales y las redes informales de autoayuda que ya existían en el mundo popular. No sólo las ONG y las iglesias fueron utilizadas como canal para la asignación y distribución de la asistencia: los militantes sociales y las organizaciones de base también fueron tentados para desempeñar la misma función. En los distritos bajo control de los peronistas, esta estrategia fue particularmente exitosa. Las Unidades Básicas y los referentes locales del movimiento se volcaron masivamente a gestionar en cada barrio los recursos que venían del Estado. Aunque algunos consiguieron resistir este proceso, en pocos años muchos activistas de base vieron transformarse su misión y su papel. La militancia social se fue volviendo cada vez más la gestión de las necesidades puntuales del barrio mediante el acceso a la ayuda estatal. La dependencia respecto del Estado contribuyó a despolitizarla, privándola de la posibilidad de plantarse en antagonismo respecto de los políticos y los gobiernos. Con el tiempo, muchos de los líderes "naturales" de los barrios y referentes de base terminaron convirtiéndose en "mediadores" o "punteros" al servicio de la maquinaria

asistencialista del Estado. La contracara de este mismo proceso fue la rápida expansión del clientelismo, es decir, el intercambio de favores personales (aunque financiados por el Estado) por apoyo electoral. Así, un nuevo entramado político fue articulando y comunicando al Estado con el mundo de las clases populares. Este entramado ya no pasaba tanto por los sindicatos o los partidos políticos, ni mucho menos por las leyes o las instituciones estatales, como por las redes de lazos personales, organizadas territorialmente, que vinculaban a cada barrio con políticos o funcionarios locales, y a éstos con el gobierno central. Los límites entre lo estatal, lo privado y lo partidario quedaron de este modo desdibujados (...).

La "privatización" de partes del Estado en los años del neoliberalismo se manifestó de varias maneras. La vida política comenzó a regirse cada vez más por los principios empresariales. Alfonsín fue pionero en este sentido, al utilizar los medios de comunicación y el marketing para promocionar su candidatura en 1983. Desde entonces, se utilizaron cada vez más los "asesores de imagen" y las encuestas de opinión al modo de los estudios de mercado, para "instalar" un candidato, tal como se hacía con la marca de un producto. Pero la privatización de lo político no se restringió a eso. Aunque los principales grupos empresarios siempre habían condicionado fuertemente las políticas estatales, ahora tuvieron una participación directa en el manejo de la cosa pública. En una de sus primeras medidas de gobierno, Menem entregó el Ministerio de Economía a uno de los grupos económicos más poderosos. La sorpresa y regocijo de los más ricos quedó graficada en la declaración que la millonaria Amalia Lacroze de Fortabat hizo en 1989: "Ahora todos los de la clase alta somos peronistas". En el plano más bajo, en los barrios, como acabamos de señalar, los recursos del Estado fueron canalizados cada vez más a través de redes clientelares en las que los fondos públicos se utilizaban para fines privados. Entre ambos niveles de la política se habilitaron también conexiones inéditas. [...]

Una forma similar de "privatización" se verificó con la Policía. El hábito de la impunidad que venía del Proceso, el desfinanciamiento de la institución en los años '80 y los bajos salarios no hicieron sino acentuar la tentación de usar la autoridad del uniforme para el enriquecimiento personal. Las actividades de "autofinanciamiento" fueron pasando del simple pedido de coimas a quienes desarrollaban actividades ilegales -prostíbulos, desarmaderos, lugares de juego, etc.- a la organización directa de redes delictivas, en particular dedicadas al robo o al tráfico de drogas. Los policías involucrados en ellas se conectaron pronto con autoridades del Poder Judicial y otras del poder político, especialmente en el ámbito local y provincial, de modo de asegurarse la impunidad. Las formas de "recaudación clandestina" alimentaron así no sólo a los policías sino también a algunos fiscales y jueces, convirtiéndose asimismo en una de las fuentes de financiamiento de la política clientelar. Esta "zona gris" en la que funcionarios estatales y el hampa se entrecruzaban, se desarrolló especialmente en las regiones más devastadas por las políticas neoliberales, particularmente en el Gran Buenos Aires y las periferias de otras ciudades marcadas por la pobreza, donde la vulnerabilidad de la población fue terreno propicio para la instalación de puntos de expendio de drogas o para el reclutamiento de personas dispuestas a integrar las bandas delictivas. A comienzos de los años '90, el gobierno de la provincia de Buenos Aires propuso un pacto con la Policía, por el que les prometía hacer la "vista gorda" frente a sus actividades de autofinanciamiento a cambio de que aseguraran el mantenimiento de niveles aceptables de inseguridad. Desde entonces, la seguridad se volvió prenda de negociación política entre los gobiernos y la Policía. La relativa impunidad así concedida se tradujo en un sostenido aumento en la tasa de letalidad en el uso de la fuerza (es decir, la proporción de civiles muertos por acción policial como porción del total de la población y del total de heridos), cuyas víctimas fueron especialmente personas de clase baja.

Así, extensos segmentos del país -especialmente las zonas urbanas más empobrecidas- se transformaron en lo que un estudioso llamó "regiones neo-feudalizadas", espacios en los que lo que queda de las organizaciones estatales, devastadas, funcionan como parte de redes de poder privatizadas. Para las clases populares, la ciudadanía perdió allí el significado que pudo haber tenido en otras épocas. En el modelo político que proponía el neoliberalismo ya no existía una dimensión de "ciudadanía social" que involucrara el acceso a derechos básicos garantizados. Para los desempleados o quienes tenían trabajos precarios, los sindicatos ya no ofrecían un canal para incidir colectivamente en la alta política. Los partidos, colonizados por el mundo empresario, mucho menos. Sumidos en la pobreza, los sectores más postergados tampoco podían participar de la vida nacional como consumidores, la manera de "ser parte" que la publicidad presentaba con insistencia creciente. El modelo de ciudadanía política que quedaba en pie para los más pobres era una de muy baja intensidad o directamente la exclusión (es decir, no ser parte, una no-ciudadanía).

Fuente: Adamovsky, E. (2012). Historia de las clases populares en Argentina (1880-2003). Buenos Aires, Sudamericana.