

SERIE FORMACIÓN - 1º EDICIÓN 2015



HISTORIA Y GEOGRAFÍA

PROPUESTAS DE ENSEÑANZA

GRACIELA FUNES Y MIGUEL Á. JARA (COMP.)

VÍCTOR SALTO - FABIANA ERTOLA - GERARDO AÑAHUAL

ANDREA MALDONADO - VIRGINIA MAZZON - CLAUDIA MACHADO

MARIELA HIRTZ - ERWIN PARRA - MARTÍN LAMAS

Historia y Geografía

Propuestas de enseñanza

Alicia Graciela Funes y Miguel Ángel Jara (comp.)

Víctor SALTO - Fabiana ERTOLA - Gerardo AÑAHUAL - Andrea MALDONADO - Virginia MAZZON - Claudia MACHADO - Mariela HIRTZ - Erwin PARRA - Martín LAMAS



Universidad Nacional del
Comahue
Facultad de Ciencias de la
Educación



Título: “*Historia y Geografía. Propuestas de enseñanza*”

Autores/as:

Alicia Graciela FUNES y Miguel Ángel JARA (Comp.)

Víctor SALTO - Fabiana ERTOLA - Gerardo AÑAHUAL - Andrea MALDONADO -

Virginia MAZZON - Claudia MACHADO - Mariela HIRTZ - Erwin PARRA - Martín LAMAS

Para comunicarse con los/as autores/as:

Área Didáctica de las Ciencias Sociales e Historia

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad Nacional del Comahue

Irigoyen 2000 - Cipolletti (8324) - Río Negro - Argentina

Tel. (0299) 4781429 / 4783850 / 478/3849

Email. especializaciondcs@gmail.com

Diagramación y corrección Miguel A. Jara

1° edición, 2015

© 2015: Funes, Alicia Graciela y Jara, Miguel Ángel

Edita: EDUCO

Impreso en Argentina

En PARIGIANI GRÁFICA

Alberdi 415 - Neuquén

ISBN N°

Hecho el depósito que establece la ley 11.723

No se permite la reproducción parcial o total de este libro, por cualquier medio o forma, sin la autorización de los/as autores/as.

Presentación.....	x
Los/as Autores/as y los textos.....	x
CAPITULO 1: La enseñanza de las Ciencias Sociales, la Historia, la Geografía y los problemas sociales. <i>Graciela FUNES y Miguel A. JARA</i>	x
CAPITULO 2: La enseñanza de la Historia Política en la formación del profesorado. <i>Víctor SALTO</i>	x
CAPITULO 3: Futuros en movimiento en América Latina. <i>Fabiana ERTOLA</i>	x
CAPITULO 4: Focos de resistencia al neoliberalismo en Latinoamérica: la autonomía como utopía movilizadora. <i>Gerardo AÑAHUAL</i>	x
CAPITULO 5: Repensando el siglo XX latinoamericano: una propuesta de enseñanza. <i>Andrea MALDONADO y Virginia MAZZON</i>	x
CAPITULO 6: La organización de ámbitos rurales y urbanos en Argentina: cambios y continuidades. <i>Claudia MACHADO</i>	x
CAPITULO 7: La enseñanza de la geografía en el ciclo básico de la escuela secundaria rionegrina: una propuesta desde el uso y apropiación de los recursos naturales. <i>Mariela HIRTZ</i>	x
CAPITULO 8: El peronismo y su relación con los sindicatos. Una propuesta de enseñanza. <i>Erwin PARRA</i>	x
CAPITULO 9: Extractivismo, resistencias y alternativas. Una propuesta de taller interdisciplinario. <i>Martín LAMAS</i>	x

Los/as autores/as, los textos.

Nos es muy grato presentar el volumen que los lectores tienen en sus manos y esta gratificación reconoce varias fuentes:

En primer lugar los artículos que componen la obra son versiones reducidas de los primeros TIF (Trabajos Finales Integradores) de la Carrera de EDCS (Especialización Didáctica de las Ciencias Sociales) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue.

El objetivo general de la EDCS es favorecer el mejoramiento de la enseñanza en el área mediante la formación de profesionales que contribuyan a lograr la mejor educación para todos/as, educación que contribuya a la construcción de más y mejor democracia y enfrente los desafíos que plantean las desigualdades e injusticias sociales y educativas actuales.

Y para ello busca recuperar las trayectorias de formación y actuación profesional de los docentes y al mismo tiempo responder a la necesidad y posibilidad de capacitación y actualización permanente. Proporcionar un espacio de profundización académica y formación profesional para plantear y discutir problemas en el campo de la enseñanza de las ciencias sociales para avanzar hacia una teoría comprensiva de la enseñanza en el área y construir propuestas teórico-metodológicas que revitalicen la enseñanza del área en los distintos niveles del sistema educativo provincial y regional.

Los/as egresados/as de la EDCS han generado propuestas de enseñanza reflexivas, innovadoras y críticas sobre la educación en historia y en geografía, operando en el sentido de la integración de diversos contenidos, saberes y experiencias para evitar la fragmentación y el parcelamiento disciplinar.

Para quienes venimos trabajando en la formación docente en ciencias sociales en los profesorado de nivel primario e inicial y de historia y generamos espacios para pensar estas enseñanzas en los profesorado y la licenciatura en ciencias de la educación, como así también materializar acciones sistemáticas en la formación docente en el posgrado, es otra gratificación que permite aunar experiencias de formación, de investigación y de extensión universitaria.

Así, el diseño curricular de la EDCS busca pensar analíticamente en los problemas actuales de la enseñanza en su doble dimensión: el campo educativo y el campo

disciplinar, así a lo largo del desarrollo de los Módulos y Talleres se abordan los problemas actuales de la política educativa, de la enseñanza y del aprendizaje y de los procesos históricos y geográficos producidos desde la segunda mitad del Siglo XX. Un eje central de la carrera y así lo expresa el objetivo general de la misma es centrar el análisis en la dimensión política para la construcción de ciudadanías exigentes.

La decisión de abordar las notas culturales distintivas de los tiempos actuales se articula con la trayectoria en investigación educativa que desarrollamos en la citada universidad. En un mundo con sociedades profundamente desiguales y fragmentadas donde las situaciones de exclusión y discriminación crecen por doquier, es preciso volver a pensar y debatir viejos problemas éticos y políticos en relación con los procesos de construcción de la imagen y la palabra. Imágenes y palabras nuevas, inquietas, provocadoras y explicativas que nos permitan construir un régimen de representación crítico y contranarrativo frente a las tentativas de territorializar lo visual por sobre otros registros de la experiencia y desmantelar miradas laxas, complacientes, desinteresadas de la alteridad.

En la cultura contemporánea se entrelazan tres cuestiones: las identidades, las imágenes- “de sí”, “de otro” y las palabras, las tres cuestiones se encuentran en el proceso pedagógico. Frente a lo que conmueve, supera, enmudece la tarea del educador/a es poner palabras, apostar por palabras andantes en el seno del aula y esto es lo que hacen los/as autores/as de los TIF. Entonces publicar propuestas de enseñanza comprometidas con las realidades circundantes es otra gratificación.

Las propuestas de enseñanza que presentamos, todas y cada una de ellas se alimentan de las experiencias y trayectorias de sus autoras y autores, están íntimamente ligadas a sus prácticas profesoras, sean estas en la escuela secundaria rionegrina o neuquina, en el instituto de formación docente o en el ámbito de la universidad y como las prácticas docentes nunca son “inaugurales” del momento presente sino que están constituidas históricamente y se generan al interior del sector profesoral, tampoco son inmóviles, muy por el contrario son siempre una construcción que operan en el tiempo y demandan tiempo para ser analizadas, reflexionadas, sostenidas o transformadas.

Profesoras y profesores a lo largo del cursado de Módulos y Talleres y durante la elaboración del TIF y la reelaboración para dar a publicidad su aporte, analizan, reflexionan y proponen enseñanzas de las ciencias sociales, historia y geografía acordes a las notas distintivas de la cultura contemporánea y su andamiaje digital.

Cada uno de los textos ofrece lecturas diferentes, cada uno de ellos vuelve y se conecta por diferentes vías y diversas formas, en este caso hemos decidido sistematizarlos alrededor de dos opciones.

La primera, todos ellos fundamentan sus producciones alrededor de las propuestas de enseñanza de: *temas socialmente válidos, cuestiones socialmente vivas; problemas sociales candentes* y por ello en esta compilación hemos escrito:

1.- “La enseñanza de las Ciencias Sociales, la Historia y la Geografía y los problemas sociales”: el artículo busca poner en diálogo las producciones construidas en las investigaciones desarrolladas en la Universidad Nacional del Comahue y en el marco de la producción de América Latina con las propuestas producidas en el mundo español, francés y norteamericano. Es escrito por *Graciela Funes* y *Miguel Jara* directora y codirector de la EDCS. Los/as autores dirigen el Proyecto de Investigación *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales y la historia en la cultura digital*. Son profesores regulares en las carreras de grado y de posgrado de la Universidad Nacional del Comahue.

Para la segunda opción priorizamos las *propuestas de enseñanza de las ciencias sociales, la historia y la geografía* para construir los artículos que presentamos:

2.- “La enseñanza de la historia política en la formación del profesorado” desarrolla una propuesta para la formación inicial de estudiantes practicantes del profesorado en historia. La misma es subsidiaria de su experiencia en la formación de profesores/as y de sus indagaciones e inquietudes por la enseñanza de la historia política en los actuales contextos educativos. El artículo está pensado para los/las estudiantes practicantes del profesorado en historia y su núcleo central reside en la presentación de una propuesta conceptual, epistemológica y de reflexión didáctica que habilite a la construcción metodológica de recortes temáticos para la enseñanza de la historia política reciente. Su autor, Víctor A. Salto es Profesor en Historia y Especialista en Didáctica de las Ciencias Sociales (Universidad Nacional del Comahue). Ejerce como profesor formador en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales y de la historia. Es Investigador en la misma área y miembro asociado de APEHUN (Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia en Universidades Nacionales).

3.- “Futuros en movimiento en América Latina”: en la propuesta de enseñanza que presenta la autora aventura el abordaje de la historia reciente/presente latinoamericana y su proyección futura trabajando desde el eje articulador de los movimientos sociales contemporáneos y utilizando la historia comparada. Su invitación: pensar futuros y alternativas abiertas: posibles, probables y deseables desde las relaciones locales/macro-regionales. Fue escrito por *Fabiana Marcela*

Ertola quien es Profesora y Licenciada en Historia. Especialista en Didáctica de las Ciencias Sociales con mención en Historia. Profesora en la escuela media y en la universidad está a cargo de las asignaturas Didáctica General y Especial de la Historia y Prácticas Docentes. Es Investigadora de la FACE en el Centro Regional Universitario Bariloche- CRUB.

4.- *Gerardo Añahual* es Profesor en Historia en el Nivel Medio en la ciudad de Neuquén. Especialista en Didáctica de las Ciencias Sociales con Mención en Historia. Escribió: **“Focos de resistencia al neoliberalismo en Latinoamérica: la autonomía como utopía movilizadora”**, donde aborda desde una perspectiva de la enseñanza de historia reciente, algunos focos de resistencia en Latinoamérica. La propuesta está pensada para una institución particular, en la que desarrollo su profesión, y procura aportar a la innovación de estas temáticas en la enseñanza de la historia en la escuela secundaria.

5.- *Andrea Maldonado* es Profesora en Historia y Educación Cívica en el Nivel Medio en la ciudad de Neuquén. Especialista en Didáctica de las Ciencias Sociales con Mención en Historia.

María Virginia Mazzón es Profesora de Historia y Educación Cívica en el nivel medio y Especialista en Didáctica de las Ciencias Sociales con Mención en Historia. Ocupa el cargo de vicedirectora del Centro Provincial de Enseñanza Media N° 29 en Neuquén y forma parte del equipo docente que está trabajando en la construcción de los diseños curriculares de Historia y Formación Ética y Ciudadana para la Nueva Escuela Secundaria Neuquina. (Ley provincial 2945/ 14). *Andrea* y *Virginia* son autoras del capítulo 5 de esta obra colectiva. Escribieron **“Repensando el Siglo XX latinoamericano”** en escenarios espaciales y temporales amplios como los procesos históricos en América Latina, plantea un gran desafío a la hora de proponer nuevos contenidos o ejes posibles desde parámetros diferentes a los usuales en las escuelas medias. Para ello es necesario pensar en plural todos los aspectos de una sociedad en un tiempo determinado para entender su diversidad y especificidad.

6.- **“La organización de ámbitos rurales y urbanos en Argentina: cambios y continuidades”** es una propuesta que se inscribe en el marco de los contenidos de la asignatura geografía para el 5to. año de la escuela secundaria de la ciudad de Neuquén, se hace desde la concepción de una geografía crítica; lo que implica reconocer que la forma en cómo se han relacionado las sociedades con la naturaleza a lo largo del proceso histórico constituye el punto de partida para el análisis de las problemáticas sociales actuales. Su autora *Claudia Machado* es profesora de Geografía, con experiencia en enseñanza media y Especialista en Didáctica de las Ciencias Sociales con mención en Geografía

7.- *Mariela Hirtz* es Profesora en Geografía en el Nivel medio en la ciudad de Cipolletti. Es Especialista en Didáctica de las Ciencias Sociales con mención en Geografía y tallerista en el Programa Nacional de Inclusión Digital del curso “Estudio de Casos”. Mariela se aboca a **“Una propuesta desde el uso y apropiación de los recursos naturales”** como eje estructural para la planificación del segundo año de la escuela secundaria rionegrina, y parte del análisis crítico del último diseño curricular en la provincia. Propone la categoría territorial, desde la perspectiva de la territorialidad y la dimensión de Recursos Colectivos como conceptos estructurales de la enseñanza de los Recursos Naturales.

8.- “Peronismo y su relación con los sindicatos”, es una propuesta de enseñanza para 5to año de una escuela secundaria de la ciudad de Allen y que indaga qué se enseña, cómo se enseña y que grados de complejidad tiene el peronismo como contenido escolar. Su autor *Erwin Parra* es profesor de historia y Educación Cívica en escuelas medias de la Ciudad de Cipolletti, es docente e investigador en la Universidad Nacional del Comahue.

9.- *Martín Ignacio Lamas* es profesor de Historia y Educación Ciudadana en la localidad de Cipolletti y Luis Beltrán, en nivel secundario y terciario. Escribe **“Una propuesta de taller interdisciplinario: extractivismo, resistencias y alternativas”** analiza el modelo productivo extractivista enfocando sus múltiples aristas que fundamenta desde lo epistemológico, didáctico y desde las finalidades que orientan la propuesta.

Esperamos que la lectura de este texto los motive para construir y accionar más y mejores enseñanza de las ciencias sociales, la historia y la geografía articuladas con la cultura contemporánea en pos de

“Una educación que posibilite al hombre para la discusión valiente de su problemática. Que lo advierta de los peligros de su tiempo para que consciente de ellos gane la fuerza y el coraje de luchar. Educación que lo coloque en dialogo constante con el otro. Que lo disponga a constantes revisiones. A análisis crítico de sus “descubrimientos” A una cierta rebeldía en el sentido más humano de la expresión. Que lo identifique con métodos y procesos científicos”
Paulo Freire, 1972

Graciela Funes y Miguel Jara
Septiembre, 2015

Capítulo 1

La enseñanza de las Ciencias Sociales, la Historia, la Geografía y los problemas sociales

FUNES, Graciela – JARA, Miguel

“Es tan conflictiva la realidad que te da mucho material para trabajarla.”
(Entrevista a Fernando)

Enseñanza de las Ciencias Sociales y la construcción de la realidad social

Interesa abordar la relación entre la enseñanza de las ciencias sociales, la historia y la geografía y la construcción de la realidad social, en tanto es un núcleo analítico que permite fundar conocimiento y pensar como acto de apropiación de la realidad social, de la conciencia individual y colectiva, porque es el sentido de la acción pedagógica que buscan los profesores Nord patagónicos que presentan sus propuestas en este volumen.

Este apartado da cuenta en primer lugar de un escueto marco teórico sobre la construcción de la realidad, luego aborda la relación realidad social y la enseñanza de lo social como una relación de larga data poniendo un énfasis en la realidad socio educativa de algunas aulas de Nord patagonia y finalmente abordaremos algunas similitudes con la propuesta de las cuestiones socialmente vivas y los problemas relevante.

La construcción de la realidad social. “La verdad cotidiana es siempre doxa, aunque se muestre constantemente verdadera, mientras que la verdad científica es episteme, aunque a la mañana siguiente sea sustituida por una verdad de nivel más elevado.” Ágnes Heller, 1987

En la episteme de las Ciencias Sociales hay una situación ambigua, ya que en el intento de aprehender *lo social*, cada uno de los científicos sociales está en concurrencia no solamente con los otros científicos, sino también con los otros profesionales de la producción simbólica: políticos, periodistas, escritores y más ampliamente con todos los agentes sociales que, con fuerzas simbólicas y éxitos muy desiguales trabajan para imponer su visión del mundo (Bourdieu, 1997). Así, desde el exterior o desde el interior del campo científico de las Ciencias Sociales, se apela al sentido común y a la validación de opiniones que dificultan el reconocimiento del discurso científico; la cercanía con el universo social conforma un obstáculo epistemológico por excelencia (Bourdieu, 2000) imponiéndose la

vigilancia epistemológica, puesto que la separación entre la opinión común y el discurso científico es más imprecisa que en otros campos científicos.

La autonomía de la ciencia social respecto a los poderes externos públicos o privados, está a mitad de camino entre dos polos: por un lado los campos científicos más puros -como el caso de las matemáticas- y por el otro los campos políticos, religiosos o periodísticos donde el juicio de los especialistas se encuentra sometido al poder de los profanos, quienes no están en condiciones de evaluar y menos de producir en el campo. Así, en el campo de las ciencias sociales, se enfrentan lo puro y lo comercial. (Bourdieu, 1997).

Por ello en este campo de conocimientos, las teorías y las categorías analíticas se constituyen en herramientas y apuestas para intentar explicar/describir/comprender/interpretar la sociedad *como realidad objetiva*, ya que el mundo social está constituido por relaciones objetivas que tienen una realidad independiente de la conciencia y de la voluntad de los hombres y mujeres que viven en ellas; pero que también tiene una *realidad subjetiva*, ya que el mundo se constituye a partir de las relaciones simbólicas entre los sujetos que configuran imaginarios sociales e identidades.

Entonces, si uno acuerda que el *mundo social* es el resultado de la *relación dialéctica entre condiciones objetivas y simbólicas que se desarrollan históricamente*, conocer ese mundo social implica desnaturalizarlo y objetivarlo mediante el proceso de objetivar al sujeto de conocimiento para estar en condiciones de objetivar a los agentes sociales protagonistas del fenómeno que se quiere explicar/describir/comprender; ambos sujetos forman parte del mismo mundo social.

En el mundo social, necesitamos distinguir entre conocimiento e información, entre saber instrumental y saber científico. Peter Burke (2002) sostiene que el término información se refiere a todo aquello que se presenta relativamente “crudo”, específico y práctico; en cambio el término conocimiento sirve para designar aquello que ha sido “cocido”, procesado o sistematizado por el pensamiento. Es una distinción relativa ya que nuestros cerebros procesan todo lo que percibimos, pero es una clasificación que es útil atendiendo al lugar que ocupa hoy la información y por ende la opinión.

La opinión, la doxa, no puede ser separada de la acción práctica, ésta es exclusivamente su verdad, pero esta acción práctica no es *la praxis*. La episteme, por el contrario, es siempre un saber en relación, su actitud es teórica. Conocer un fenómeno en el plano de la episteme, significa conocer la conexión que lo liga a otros fenómenos, por ello las verdades de la ciencia poseen un doble sistema de referencia, por un lado deben ser válidas en la realidad y por otro, situarles dentro de

un determinado sistema cognoscitivo. Así, poner en discusión el contenido del saber recibido, refutar y probar en la doxa remite a una situación, esas acciones en la episteme tienen sentido en un contexto completo (Heller; 1987).

En este marco interesa saber ¿qué es la realidad? En algunas perspectivas, es un complejo de hechos, de elementos muy simples, es un conjunto de todos los hechos y que la realidad en su concreción es incognoscible, puesto que es posible añadir a todo fenómeno nuevas facetas y aspectos.

En otros casos la realidad es comprendida como el conjunto de todos los hechos y todos los hechos por principio no pueden ser abarcados por el conocimiento humano. Pero en verdad la totalidad no significa todos los hechos, *totalidad* significa: realidad como un todo estructurado y dialéctico, en el cual puede ser comprendido cualquier hecho. La dialéctica de la totalidad concreta es una teoría de la realidad (Kosik, 1967).

La jerarquización de la realidad es posible sobre la base de la *complejidad* y de las formas de *movimiento* de la propia realidad, por ello cada fenómeno sólo es comprensible en su contexto. Entonces, la realidad social, ese entramado complejo de red de relaciones, no es transparente, tiene algunos aspectos manifiestos y otros ocultos. Así, las cosas no son lo que parecen, cuando se da tal diferencia entre la realidad y la apariencia, ambas son *reales* y forman parte de la realidad (Beltrán, 1992).

Para analizar la realidad social han surgido con fuerza una serie de teorías y prácticas de investigación cualitativas que declaran inspirarse en la fenomenología, y que retomando a Husserl y Schutz, adoptan la nociones de mundo y de vida cotidiana. Estas corrientes teóricas se asientan en el terreno empírico para estudiar las situaciones concretas y cotidianas en que se desenvuelve la cultura y la sociedad, con la intención de comprender el significado, el sentido y las consecuencias que tienen tales hechos en la vida humana y, al mismo tiempo, buscan elucidar los métodos que emplean los actores sociales para construir las objetividades del mundo social. De esta manera, el programa inaugurado por Schutz rompe con la perspectiva objetivista, adquiriendo, a cambio, principal relevancia los “*colectivos sociales*”, el “*mundo socio-histórico, y el mundo de la vida.*”

Si nos detenemos en el análisis del mundo de la vida, podemos señalar que para los autores este es el ámbito privilegiado de la acción social, puesto que se constituye como horizonte de sentido a partir del cual los hombres significan el mundo y a los otros, y a su vez es el lugar a partir del cual recrean su vida.

En este sentido, el mundo de la vida es el acervo cultural, social, cuya cualidad es la de operar como contexto de nuestras acciones y como recurso para efectivizar las mismas. Desde esta perspectiva el concepto de mundo de la vida permite captar las oscilaciones que van de lo individual a lo social, de lo natural a lo histórico, de lo originario a lo cotidiano.

Metodológicamente rompe con la dualidad sujeto-objeto, con lo ideal/material, entendiendo que las estructuras sociales han de ser recreadas y deben ser constantemente relacionadas con el modo en que los actores arreglan sus asuntos en las circunstancias cotidianas. No reniegan de la idea de totalidad, la que es pensada y constituida como una totalidad abierta.

La vida cotidiana es el trasfondo del mundo de la vida, el ámbito de reproducción social, siendo este concepto el que nos permite vincular la dimensión social y la particular, al integrar el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares. El mundo de la vida cotidiana proporciona una vía de acceso a las estructuras del mundo de la vida que se convierte en objeto legítimo de la indagación científica.

Señalan Berger y Luckman (1991) que, la vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente. La realidad de la vida cotidiana se organiza alrededor del *aquí* y del *ahora*, pero no se agota en esas presencias inmediatas, sino que abarca fenómenos que no están presentes aquí y ahora, esto significa que las experiencias de la vida cotidiana tienen grados diferentes de proximidad y alejamiento, tanto espacial como temporal. La realidad de la vida cotidiana se presenta además como un mundo intersubjetivo, un mundo para compartir con otros.

La vida cotidiana, no está fuera de la historia, sino en el centro del acontecer histórico: es la verdadera esencia de la sustancia social. Agnes Heller, la define como la vida de todo hombre, cualquiera que sea el lugar que le asigne la división del trabajo (1987) La vida cotidiana abarca todas las actividades del hombre: trabajo, familia, tiempo libre, su característica es la heterogeneidad y la jerarquía de actividades, posibilitada por las estructuras económicas y sociales prevaletentes en cada etapa. Sin duda, vivir la cotidianidad es parte de la esencia del ser humano, a través de la cual se reproduce como ser social; día tras día hombres y mujeres sostienen una multitud de interacciones con sujetos y objetos y de esta manera el sujeto construye de manera subjetiva significados de realidad, a través de su capacidad perceptiva y de los procesos de transmisión intencionada que despliegan los agentes sociales y los aparatos interinstitucionales de la sociedad.

Lechner, sitúa a la vida cotidiana en el cruce de dos relaciones, por un lado la relación entre procesos macro y micro sociales; y por otro, la relación entre las prácticas concretas y su objetivación en determinadas condiciones de vida; es desde este punto de vista que la vida cotidiana se ofrece como un lugar privilegiado para estudiar lo que el hombre hace con lo que han hecho con él (1987). Es también un lugar privilegiado para analizar las experiencias temporales (Virno, 2003)

Realidad social y la enseñanza de lo social: una relación de larga data

“Después de cada jornada de sol a sol, aunque físicamente agotado, todas las noches mi padre leía...Leía...para todos. Nunca agradeceré la suerte que mi padre lo hiciera. Oyéndolo aprendí que no se puede ser maestro ni educador sino se está ligado de raíz a los acontecimientos contemporáneos, dolores y alegrías de la vida humana” Luis F. Iglesias

En los tiempos actuales, de cambios profundos en todos los aspectos sociales, el binomio enseñanza-sociedad no puede estar ajeno, son cambios que impactan de manera diversa en las vidas cotidianas de los sujetos y de hecho tiene traducción y repercusiones -implícitas o explícitas- en la cotidianidad del aula. Se ha repetido sin cesar y casi con consenso que la sociedad es la fuente de inspiración básica de un currículo de lo social. Desde siempre a las Ciencias Sociales se les ha atribuido la misión de preparar a los ciudadanos para su inserción social en un sistema de valores que permitan la comprensión de los mecanismos que articulan el funcionamiento de la sociedad en que viven.

Siempre hubo una literatura didáctica que buscó articular la sociedad con la escuela, se propició el ingreso de diversos *conflictos sociales* a fin de no actuar a la zaga de los cambios: sociales, culturales y científicos, y erigirse en la punta de lanza “del porvenir”. Enseñar para el futuro, ingresar al aula las notas distintivas de los tiempos que vivimos, traducir los postulados de las ciencias en conocimiento escolar, reconocer y partir de las capacidades cognitivo intelectuales de niños y jóvenes, son principios didácticos de la perspectiva crítica.

Ocuparse del binomio sociedad-escuela, es común al conjunto de disciplinas escolares, pero las disciplinas sociales que tienen como objeto de estudio la realidad social presente y pasada, y la finalidad de preparar a los estudiantes para enfrentar los problemas de hoy y de mañana, presentan una situación particular en tanto sociedad y aula definen los contenidos y las formas de abordarlos.

En la enseñanza de las ciencias sociales, la construcción de opiniones y creencias respecto de cómo, dónde, cuándo, con quiénes, por qué y para qué han ocurrido u ocurren los procesos sociales, desempeñan un papel fundamental.

Entre los propósitos de la enseñanza de quienes propician una mirada crítica de lo educativo y de lo histórico social asignan importancia significativa al aprendizaje constructivo del estudiantado. Por ello, diseñan contenidos y estrategias de enseñanza para que éste construya opiniones, las sostengan y, cuando corresponda, las modifiquen. No obstante esto no implica tarea sencilla y como afirma Camilloni el profesorado que plantea estrategias para que los y las estudiantes construyan sobre la base de *la deliberación*, lo hace, pensando diferentes alternativas y perspectivas, adoptando una actitud abierta, escuchando otras opiniones, tratando de ponerlas a prueba y de no apresurarse en validarlas (1998).

La relación entre realidad social y la didáctica de las ciencias sociales, cobró vigencia en la literatura de la disciplina escolar en la década de los '80, a posteriori de la recuperación de las instituciones democráticas en Argentina, cuando lentamente comienzan a recalar en los ámbitos educativos nacionales los aportes de las reformas educativas de otros países.

Propuestas didácticas sobre la realidad social, el aquí y el ahora, la vida cotidiana, se publican a partir de las nuevas inquietudes de una sociedad preocupada por acelerar el paso desde una democracia meramente formal hacia una democracia real que - arraigada en las múltiples dimensiones de la vida argentina-, trata de recuperar nuevos fines educativos.

Así, el interés por la reflexión teórica-epistemológica y político-social va adquiriendo lugar en la disciplina escolar. Las fuentes de esta nueva bibliografía se observan con claridad en el carácter de las propuestas que presentan: se acentúa la presencia de la psicología del desarrollo y en parte del cognitivismo; se profundiza la utilización de las pedagogías del medio (censurados durante la dictadura militar) que caracterizaron la reforma educativa en Francia durante la década anterior¹.

El aporte estructuralista, tiene presencia en el ámbito escolar a partir de una propuesta² centrada en la antropología como articuladora de los estudios del medio, propuesta que circula para trabajar la historia local.

En la década se produce la reimpresión del texto prohibido durante la dictadura militar de Bustinza, Miresky y Ribas,³ en el cual como su nombre lo indica favorece estrategias de enseñanza que sostienen una metodología dinámica con aprendizajes reconstructivos de la historia.

¹En particular las obras ya clásicas de sus iniciadores: Jean Noël Luc (1981) *La enseñanza de la historia a través del medio*. Madrid, Cincel-Kapelusz, 1981; Hubert Hannoun (1977) *El niño conquistador el medio*. Las actividades exploradoras en la escuela primaria Buenos Aires, Kapelusz,

²Ángel González Hernández (1980) *Didáctica de las ciencias sociales* Barcelona, Ceac

³La enseñanza de la historia, aportes para una metodología dinámica AZ Editora.

Bibliografía referida al aprendizaje de las ciencias sociales y su relación con los modelos de enseñanza circulan también en la década. Las investigaciones de Mario Carretero, José Ignacio Pozo y Mikel Asencio son inaugurales en ese sentido⁴. Comienzan a circular también revistas⁵ que dedican artículos y dossier referidos a la enseñanza de lo social.

Un aporte interesante, y que circuló entre los profesores de nuestra zona, fueron los dos volúmenes de la *Pequeña historia del trabajo*⁶, orientados al público en general, a los docentes y a los niños. Asimismo, se destaca la colección Entender y Participar editada a partir de 1986 por Libros del Quirquincho. Ambas obras se caracterizan por su preocupación frente a los hechos político-sociales de la historia reciente (mundial y argentina, respectivamente) y por el profundo interés por sostener una sociedad más justa y democrática, desde todo punto de vista y conteniendo a todos los sujetos.

Interesa destacar que las propuestas de la década del '80 no son inaugurales, sino que reconocen valiosos antecedentes producidos en décadas anteriores y en los cortos tiempos democráticos.

El maestro Luis Fortunato Iglesias, cuya palabra está presente en el epígrafe, ejerció la docencia desde 1935 e inventó un sistema pedagógico a la medida de las necesidades de sus estudiantes, lo documentó pacientemente y la ofreció a las nuevas generaciones mostrando que el educador pensando con otra cabeza puede enseñar lo que está en la vida.

Interpretar el mundo social y el mundo del trabajo fue un pilar de la educación en los primeros años de la década del 70, recuperar memorias colectivas, historias y tradiciones y construir fuentes históricas desde y en la escuela fue una práctica ejercida por maestras y maestros freireanos. La pedagogía de Paulo Freire se constituyó en un punto de ruptura generando un movimiento arraigado en la realidad de América Latina que sigue teniendo vigencia.

En esos años se difundieron nuevos enfoques para la enseñanza de lo social. Susana Simian de Molinas (1970) escribe una obra importante para que los estudiantes comprendan los fenómenos sociales en toda su riqueza y aborden un análisis del pasado vivo, actuante y profundamente motivador. María Nidelcoff (1971)

⁴Carretero, M; Pozo, J; Asencio M (1989) La enseñanza de las Ciencias Sociales Madrid Aprendizaje Visor; Gargiulo, R. (1990) Didáctica operatoria de las ciencias sociales, Buenos Aires. Ediciones Braga

⁵ Cuadernos Pedagógicos, Infancia y Aprendizaje (España), Revista Colombiana de Educación, Cuadernos de Educación (Venezuela), entre otros.

⁶Augusto Bianco (1987) Buenos Aires, Contrapunto

desarrolla una propuesta basada en la finalidad de promover la comprensión crítica de la realidad. Propugna un enfoque integral del pasado, que abarca multiplicidad de dimensiones y estructura la enseñanza en torno a problemáticas vinculadas con el presente. Sugiere centrar en la noción de cambio respecto de diferentes aspectos de la vida cotidiana, con la intención de desarrollar una actitud crítica en el alumnado.

En el mismo tiempo y lugar, la ciudad de Rosario, Ethel Cambiasso y Raúl Ageno (1972) llevaron adelante una propuesta de enseñanza en un barrio de clase obrera del Gran Rosario y trabajaron la relación presente-pasado a partir de problemáticas de la realidad social.

En la década del '70, en algunos países latinoamericanos se publican propuestas ligadas a la enseñanza del presente, de la actualidad. Para Rita Álvarez (1979), profesora de la Licenciatura en Educación de Cuba, uno de los principios de la enseñanza es la relación entre el estudio de la historia con la contemporaneidad, a fin de comprender los problemas del mundo contemporáneo. Luisa Pernalet (1977) sostiene que para enseñar historia hay que partir de la realidad *en y con* la cual trabajamos y se fundamenta en la obra de Paulo Freire, para pensar una didáctica popular de la historia venezolana.

En la década de los '90, la producción bibliográfica sigue creciendo y se destaca el interés por los fundamentos respecto a la historia y a la geografía tanto en su condición de saber científico como de su práctica cotidiana. El texto de Jorge Saab y Cristina Casteluccio (1991), indica que el objetivo más relevante de la disciplina escolar es la formación de la conciencia histórica y apoyados en la producción de Agnes Heller articulan *conciencia histórica, vida cotidiana y presente histórico* como sustrato epistémico de la disciplina escolar.

Frente a la pregunta ¿qué enseñamos cuando enseñamos ciencias sociales?, Silvia Finocchio (1993) vuelve a preguntar: ¿enseñamos acerca de la realidad?; enseñamos ¿disciplinas escolares?; ¿enseñamos ciencias? Y propone construir disciplinas escolares que recuperen la *realidad* a través de la *ciencia*.

En el marco de un proyecto de extensión universitaria y junto con el gremio de ATEN (Asociación trabajadores de la educación de Neuquén) desarrollamos un ciclo de capacitación, materiales teóricos y de implementación para las aulas de la educación elemental, construíamos problemas de la enseñanza articulados a la realidad social de la vida cotidiana (Funes, 1995) desde esa perspectiva y en conjunto con municipio recuperamos materiales de la enseñanza que habíamos construido en el marco de otras acciones de extensión (Funes, 1992)

También en esta década y acorde a la tendencia mundial de mirar hacia atrás en búsqueda de respuestas frente a: procesos altamente excluyentes, sociedades fragmentadas; seres queridos ausentes por las grandes matanzas del siglo, han influido notablemente en la demanda de recordar. Frente a esta situación hay múltiples miradas acerca del pasado que participan en combates simbólicos, son las *luchas por la memoria*: distintos grupos sociales tienen lecturas y convicciones diferentes acerca de la historia, distintas memorias, que confrontan explícita o implícitamente en diferentes escenarios; habiendo, además, memorias que predominan sobre otras. También se habla de *deber de memoria*.

Temáticas que, desde 1984 empuja un movimiento de cambios en la enseñanza y que continúa hasta el presente, abarcando propuestas curriculares, libros de texto y prácticas de enseñanza⁷

En las investigaciones educativas que realizamos en la Universidad Nacional del Comahue desde 1999⁸, encontramos que en los discursos profesoriales y en las aulas se despliegan enseñanzas con un potencial para pensar la compleja relación: *realidad social y enseñanza del conocimiento social*.

Un abanico de conceptualizaciones sociales, temporales y espaciales tienen presencia en las aulas nordpatagónicas cuando se aborda la realidad social, así la *relación presente/pasado; actualidad/realidad; emergencia del presente; de lo reciente; futuro/pasado; local/global; universal/mundialización*; entre otras. Estas categorías posibilitan desde una simple ejemplificación hasta analogías, comparaciones y explicaciones comprensivas de acontecimientos y procesos. Sin embargo, la fuerte presencia del *presente y de la actualidad* suele ofrecer dificultades para construir argumentaciones en términos históricos (Funes, 2009).

La enseñanza de la realidad social se articula a temas/problemas sociales y a la cultura política reciente. Al profesorado le interesa reflexionar sobre el lugar que tiene y puede tener la escuela y las ciencias sociales enseñadas en la construcción de *ciudadanías exigentes*, entendidas como la cualidad de la condición de la existencia

⁷Se destacan las publicaciones de Inés Dussel; Silvia Finocchio y Silvia Gojman (1997); Cristina Godoy, (2000) y Palmira Dobaño Fernández y otros (2000) referidas a la Historia Argentina contemporánea.

⁸Proyectos de Investigación desarrollados en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue: “*De estudiantes a maestros. Aprendiendo a enseñar ciencias sociales en contextos de reforma educativa*” (1999-2001); “*Estudiantes y enseñanza. El caso de la geografía y la historia*” (2001-05); “*Lo reciente/presente en la enseñanza de la historia*” (2006-09) “*Profesores y enseñanza de la historia reciente/presente*” (2010-12) “*Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales y de la historia e la cultura digital*” (2013-15) e Investigaciones de Funes, A. G. “*Historia, Docentes e instituciones. Un diálogo difícil en contexto de reforma educativa* (2001); “*Significaciones sobre la enseñanza de la historia*” (2009) y de Jara, M. A. “*Representaciones y posibilidades de cambio en la enseñanza de la historia reciente/presente*” (2009). “*Representaciones y enseñanza de la historia reciente/presente. Estudios de casos de estudiantes en la formación inicial y en su primer año de docencia*” (2010).

de mujeres y hombres que se asienta sobre el trípode de compartir los bienes materiales, simbólicos y sociales. Revisar las complejas articulaciones entre historia, política y pedagogía en el contexto político de los tiempos actuales tiene la finalidad de apostar para que en la escuela circule un conocimiento social que posibilite aventura y oportunidad para todos. Pensar en clave histórica indica que hay un mundo que trasciende nuestra percepción y que no es producto de la imaginación, que es un mundo real, que se conoce parcialmente por las enseñanzas que circulan en las aulas, en algunos casos como formas de construcción de *contranarrativas* al sentido común neoliberal.

Otro punto de referencia para la enseñanza de la realidad social se articula en el juego social de la *memoria* y de la *identidad*. La movilización de la memoria es transmisión que señala la voluntad de dejar huellas, para construir memorias. Trabajar en las aulas con la historia social del recuerdo permite desentrañar la flexibilidad de la memoria, entender cómo y por qué y quién la modela, así como los límites de su maleabilidad. Sabemos que, la memoria nos labra y nosotros por nuestra parte la modelamos a ella (Candau, 1998). En los tiempos recientes un nuevo régimen de memoria se centra en la reconstitución archivística e historiadora que centra la mirada en lo patrimonial, en el memorial, así la conservación sistemática de signos, reliquias, testimonios, marcas sirven para la construcción del sentido de identidad en tanto la huella toma su importancia de la significación a la que se la vincula y crea pertenencia.

El régimen de memorias como de las identidades que ellas fundan, se vuelven más parciales, particulares, particularistas y fugitivas; proceso que se exacerbó al mismo tiempo que las sociedades experimentaron un cambio acelerado con el agotamiento y desmoronamiento de los grandes relatos - memorias organizadores. Algunos supuestos para pensar y analizar las presencias y sentidos del pasado en relación al juego de la identidad y la memoria, nos indican que estamos frente a procesos de pluralidad de las memorias, corolario de la pluralidad de mundos. Memorias plurales, móviles y cambiantes están movilizadas para intentar construir identidades que ciertamente son múltiples.

También la enseñanza de lo social se entrama con la reconfiguración del espacio social, este se despoja de miradas homogeneizadoras dando paso a la heterogeneidad, así las conceptualizaciones de espacio geográfico, territorio, paisaje y lugar posibilitan la reflexión teórica y el análisis de los casos concretos. Circulan en las aulas diversas enseñanza referidas a escenarios de *protesta* y *resistencia* que se produce frente a cambios y conflictos socioeconómicos generados por los modelos privatistas y extractivistas y sus consecuencias de desocupación, desocupación asistida y exclusión.

La reconfiguración de la protesta y resistencia cobra un significado singular que construye nuevos caminos en la constitución de los colectivos movilizadores de conciencia para disputar el terreno de apropiación de los significados políticos y sociales de los procesos neoliberales. Protesta y reclamo son vistas con un valor positivo, una mirada crítica sobre el mundo y la sociedad en que viven, la movilización y organización popular convertida casi en una forma vida se concentra en movimientos sociales por los derechos humanos, reconocimiento de las minorías, acontecimientos de piquetes y puebladas, entre otros, en los que la configuración del territorio local no puede escindirse del proceso de reestructuración socioeconómica global, identificando actores sociales, relaciones de poder y lógicas de configuración y organización territorial a niveles multiescalares (locales, nacionales y supranacionales).

La enseñanza de procesos históricos recientes potencia la educación temporal y espacial, las relaciones pasado-presente-futuro, la larga duración y el acontecimiento, la diacronía y la sincronía, el tiempo-mundo y el espacio-mundo, es decir, los principios fundantes de la realidad social. Todos estos, indicadores de una concepción compleja del tiempo histórico y del espacio geográfico.

En los relatos profesoraes, en los programas, materiales de enseñanza y en las aulas las propuestas de enseñanza de la realidad social son variadas y se deslizan desde la cristalización de una matriz de lineal y homogeneizadora hasta el abordaje de relaciones complejas, haciendo eje en el tratamiento de problemas actuales y con una variedad de fuentes históricas y geográficas: materiales, escritas, orales, audiovisuales.

De esta manera, la *diversidad* de perspectivas para pensar los *contenidos de la realidad social* amplía el horizonte de la enseñanza de lo social. Enseñanzas *de, con, desde* problemas sociales, promueven su identificación, las *preguntas* que hacemos se constituyen en estrategias privilegiadas y la construcción de *núcleos* y *diagramas conceptuales* dan sentidos diferentes a explicaciones y comprensiones de acontecimientos y procesos sociales.

La construcción social del contenido a enseñar, la delimitación del recorte problemático viabiliza la articulación de territorios y pasados recientes, presentes y futuros, generando aprendizajes pertinentes para pensar y vivir en el mundo de hoy. Las propuestas de enseñanza de la realidad social se constituyen en “reveladoras” de significados, “provocadoras” de transformaciones del proceso didáctico facilitando y potenciando enseñanzas y aprendizajes, más allá de la diversidad y complejidad de sus resultados.

Problematizar la mirada sobre los procesos sociales y su enseñanza busca evitar las simplificaciones en la apreciación y en la reflexión sobre las condiciones, contextualizaciones y acciones que emergen frente a problemas sociales determinados. Se busca así colocar en rango de problematización las tradiciones sociales y pedagógicas para comprender críticamente el ejercicio y las relaciones de poder, los intereses que hegemonizan la toma de decisiones sobre sujetos, tiempos y espacios.

Algunas semejanzas con propuestas que se producen en otros espacios

Es preciso que la educación esté- en sus contenidos, en sus programas y en sus métodos- adaptada al fin que se persigue: permitir al hombre llegar a ser sujeto, construirse como persona, transformar el mundo, entablar con los otros hombres relaciones de reciprocidad, hacer la cultura y la historia... ” Paulo Freire 1974

Los estudios comparativos tienen una potencialidad interesante en el campo de la didáctica del conocimiento social ya que permitan dar cuenta de la regularidad de ciertas problemáticas de la enseñanza.

Daremos cuenta de algunas de ellas de manera sucinta para mirar algunas semejanzas.

En primer lugar nos referiremos a *las cuestiones socialmente vivas* perspectiva desarrollada en Francia. Sus creadores las definen como contenidos escolares que tratan temáticas que interpelan las prácticas sociales de los actores; tienen una fuerte dimensión mediática y una demanda social que refuerza su vivacidad; son controversiales en los saberes de referencia -hay debates y disputas entre especialistas de los campos disciplinares- lo que los torna vivos, urticantes en un segundo sentido (Legardez, 2006). Confrontan valores, intereses, emociones, a menudo políticamente sensible, intelectualmente compleja y donde las apuestas son importantes para el presente y para el futuro en común.

Son cuestiones de la sociedad (Tutiaux, 2006), implican debate y reflexión sobre la complejidad de la situación y constituyen de alguna manera el horizonte de la enseñanza de historia y geografía.

Ciudadanía, desarrollo sustentable, descolonización, inmigración, integración de la comunidad europea y mundialización son cuestiones socialmente vivas para la sociedad francesa contemporánea que se desarrollan como contenidos en algunas aulas.

Es un campo de estudio cada vez más abastecido, pero no siempre aborda las amplias preguntas que alimenta toda la sociedad francesa (Falaize, 2010). El

discurso de la memoria, del deber de memoria y los “usos públicos” de la historia tienen un lugar particular en la escuela de Francia y ocupan un lugar importante en la reflexión crítica y cívica.

Las cuestiones socialmente vivas cambian según el contexto y requieren recomposiciones didácticas específicas en tanto las finalidades y las prácticas juegan un rol fundamental (Tutiaux, 2011)

Los didactistas italianos Antonio Brusa y Elena Musci (2011) fundamentan las cuestiones socialmente vivas en la epistemología de la disciplina historia -tiempos, espacios, fuentes, veracidad, certificación histórica- y sistematizan las mismas en función del proceso histórico.

En los tiempos antiguos y medievales las cuestiones socialmente vivas se relacionan con la identidad y la pertenencia. En los tiempos modernos y contemporáneos se relacionan con la memoria, la reconciliación, la comprensión, la historia del derecho y en la historia reciente o inmediata se ligan al laboratorio del presente.

La enseñanza de *problemas sociales relevantes*, surgen en mundo anglosajón y se relacionan con la teoría crítica.

La fuente de esta perspectiva se encuentra en la obra de John Dewey, filósofo norteamericano que vivió en la primera mitad del S.XX. Su pensamiento se basó en la convicción moral y el compromiso práctico con la democracia y buscó demostrar como las ideas filosóficas podían actuar en los acontecimientos y necesidades concretas de la vida cotidiana y que los contenidos de estudio que se desarrollan en la escuela son el fruto del esfuerzo del hombre por solucionar los problemas que su propia experiencia le traza. Una educación democrática es entendida como el proceso de compartir experiencias y que esa práctica participativa promueve una interacción dialoguista y dialéctica.

El método de problema formulado por el filósofo consiste en un proceso continuado mediante el cual se establece que el aprendizaje debe ser una actividad de investigación. La sociedad de alta complejidad se caracteriza por la rapidez de los cambios, en esa realidad la tarea pedagógica se desarrolla en un contexto dinámico y variable, en ese escenario es importante que el educador genere enseñanzas reflexivas y continuas nutridas por las fuentes de información y de conocimiento que esa sociedad dispone.

Dicen Joan Pagés y Antoni Santisteban (2011) que en la tradición anglosajona se considera que una enseñanza centrada en problemas permite el desarrollo de la conciencia crítica, ya que las cuestiones problemáticas son aquellas en las que la

gente discrepa de manera inteligente y bien informada. Los problemas que se consideran objeto de estudio tienen relación con la libertad, la justicia social, los procesos legales, la interculturalidad, el género, las clases sociales y toda otra situación social, política económica y cultural del pasado, del presente y con proyección al futuro.

Los autores catalanes muestran en sus investigaciones e innovaciones en la enseñanza de las ciencias sociales problemas acerca de la historia y la geografía de Cataluña; problemas relacionados con la formación política y democrática en el ámbito de la educación para la ciudadanía; problemas cotidianos centrados en la democracia, la vida política y los conflictos y problemas relacionados con el desarrollo de la conciencia histórica, de la formación de la temporalidad con especial énfasis en el futuro.

El grupo español Cronos se pregunta si hay que ¿enseñar «formas de conocimiento» o enseñar a conocer los problemas sociales? Para ellos la discusión está entre una enseñanza por disciplinas o por problemas sociales, sostienen que el pensamiento crítico no puede dar por válida la realidad existente y que para enseñar ciencias sociales, el profesorado tiene que interrogarse sobre los fines de su enseñanza y los valores que propugnamos en una sociedad realmente democrática. Fines y valores que no siempre están enunciados en las disciplinas científicas.

Indican, al igual que nosotros, que la enseñanza de las ciencias sociales orientada hacia el estudio de problemas sociales no es un invento reciente; se apoya en una larga, aunque minoritaria, tradición curricular progresista que busca llevar a la escuela los asuntos ciudadanos, y tiene tras sí una tradición científica nada despreciable- ciertas formas de historias, sociologías y geografías críticas

Una enseñanza que mira hacia el estudio de problemas sociales admite muy diversas posibilidades de construcción de los contenidos, actividades y materiales de la enseñanza y dan cuenta de cuatro bloques de problemas, generadores de contenidos: los desequilibrios entre producción, recursos naturales y satisfacción de necesidades humanas. El conflicto, el cambio social y el ejercicio de la democracia. Las desigualdades socioeconómicas. La diversidad cultural, las identidades individuales y colectivas y la convivencia en las sociedades multiculturales.

Estos conjuntos de problemas sociales enunciados previamente indican que los mismos no vienen dados en un molde disciplinar preexistente, sino que están seleccionados porque son consideramos problemas relevantes de la vida social.

Para Ramón López Facal (2011) de la Universidad de Santiago de Compostela hay que enseñar *conflictos sociales candentes*. El autor sostiene que esta es una

denominación más transparente en castellano porque se trata de asuntos que generan conflictos y dividen a la sociedad en un momento determinado dando lugar a opiniones contrapuestas, que se expresan con vehemencia y generan confrontación.

La existencia de conflictos es sustancial a la sociedad y la escuela no puede pretender resolver los conflictos, sino enseñar cómo y porque se originan y como pueden gestionarse democráticamente. En la sociedad hay diversos tipos de conflictos: los que irrumpen en la realidad y en la vida cotidiana de manera violenta y los que fracturan a la sociedad desde hace tiempo. Generalmente los conflictos sociales candentes tienen relevancia a nivel local, López Facal sostiene que aprender de los conflictos es aprender ciencias sociales.

Las investigaciones que desarrollamos en la Nordpatagonia indican que hay más de una semejanza con lo producido en el mundo francés, español y norteamericano, pero si la enseñanza de las ciencias sociales, la historia y la geografía han de centrarse en problemas sociales articulados a la realidad social de la vida cotidiana queda claro que estos se construyen *en clave local y presente sin desconocer el mundo global, los pasados y la proyección a futuros*.

La construcción de problemas sociales para la enseñanza nos enfrenta a problemáticas de diverso orden: teórico-epistemológicas⁹ y políticas¹⁰ enmarcadas en los dilemas de la producción contemporánea del saber signadas por la complejidad, la incertidumbre y la interconexión global.

Pensar lo social en clave local y presente indica que tenemos que trabajar con la *representación*¹¹ En sentido genérico las representaciones son teorías que permiten dar sentido a las formas individuales y colectivas de interpretar el mundo, en su dimensión social y simbólica, son formas de entender y comunicar la realidad. Refieren a la imagen mental que tiene un individuo acerca de cierta cosa, evento, acción, proceso que percibe de alguna manera y constituyen sistemas cognitivos en los que se reconocen creencias, estereotipos, opiniones, valores, normas; conforman códigos, valoraciones, principios interpretativos y orientadores de las prácticas.

La representación también alude a una cierta clase de producción y en el caso de la producción en el mundo social, hay interpretación y doble hermenéutica. El mundo

⁹ Nos enfrenta al problema de la objetivación-subjetivación; a la cercanía de los acontecimientos analizados; al problema del extrañamiento, entre otros.

¹⁰ Los intereses políticos que afectan las interpretaciones sobre las problemáticas sociopolíticas a ser estudiadas están todavía vigentes y juegan en la disputa por las lecturas de los problemas sociales, obviamente esas lecturas no son neutras ni ajenas a los intereses de los diversos grupos sociales, todas buscan legitimar una u otra orientación política o ideológica

¹¹ Esta conceptualización constituye un buen ejemplo de cómo se entrecruzan diversos planteos provenientes de campos disciplinares distintos: historia, psicología, sociología, política, filosofía

más contemporáneo, constituido en objeto de estudio se representa en conflicto. Es el pasado que no pasa, el traumático, el sensible, convertido en centro de reflexión crítica ofrece un buen instrumental para orientarse en el mundo.

La presencia y cercanía de los protagonistas nos interpela a trabajar con la *memoria*. Sabemos que las memorias son objeto de disputas, conflictos y luchas enmarcados en relaciones de poder y que afrontamos trabajar con *memorias colectivas, históricas, memorias contra memorias, memorias divididas* y con *su historización*. En los últimos años con el boom memorialista, la memoria ha primado en el campo de las representaciones sobre los acontecimientos recientes en el ámbito jurídico, en la esfera política, en los medios de comunicación, en el espacio público y cuando la memoria se sacraliza expulsa la revisión crítica.

La enseñanza de las ciencias sociales se liga a la *identidad*¹², un referente inmediato de la identidad es la memoria colectiva, el juego social de la memoria y de la identidad se centra en la transmisión escolar.

Los *sentidos del pasado, del presente y del futuro* no permanecen inmutables en el tiempo, los cambios en los escenarios territoriales y políticos, la entrada de nuevos actores y las mudanzas en las sensibilidades sociales implican transformaciones. Esta variedad de lecturas del pasado no está -como nunca lo estuvo antes- confinada a las versiones elaboradas por los científicos sociales profesionales; sus textos coexisten con imágenes del pasado procedentes de otros discursos sociales, de otros registros en los que intervienen ensayistas, militantes, periodistas.

Si nos atenemos al régimen de historicidad¹³ de los tiempos actuales señorea la *presentificación*. En un mundo vertiginoso y estandarizado, la enseñanza del conocimiento social puede intervenir en los mecanismos de compensación de una sociedad que se ahoga bajo la uniformidad dando paso a miradas diversas, heterogéneas y complejas

Reconocer algunos signos de la *subjetividad* de mujeres y hombres contemporáneos es importante para pensar en enseñanzas de lo social. Manuel Cruz (2001) dice que portamos una subjetividad rupturista, tenemos el convencimiento de estar instalados

¹²La problemática de la identidad registró en los últimos años verdaderas explosiones discursivas tanto en el plano de la indagación conceptual como en el análisis de casos particulares. La reconstrucción del concepto y de la práctica se realiza en el interior de varias disciplinas, todas ellas críticas de miradas integrales, originarias, unificadas y no se circunscriben solamente al discurso académico, tienen presencia también en los medios, en la publicidad y hasta en la conversación cotidiana porque en tiempos de cambios y en un mundo cada vez más deslocalizado se necesitan referencias y coordenadas identitarias como por ejemplo: generacional, género, cultural.

¹³Un régimen de historicidad da cuenta de la experiencia del tiempo propia de una sociedad particular y de esta manera el tiempo no sólo se convierte en un concepto abstracto sino en algo concreto, pues vuelve al tiempo en un actor de la sociedad. (Hartog, 2003, 2010)

más allá de la ruptura, el nuevo sentido común acentúa expresiones como “pasemos de página”, “miremos hacia futuro”, “eso pertenece al pasado”.

Una enseñanza de lo social que piense en clave de pasados, presentes y futuros; cercanías y lejanías, de redes e interconexiones como categorías para operar sobre los acontecimientos o sucesos como procesos inacabados que aún continúan vigentes y requieren para su interpretación de categorías dinámicas y abiertas a fin de pensar en la pluralidad de mundos (Funes, 2010)

Y estamos en condiciones de concluir que, los contenidos que se enseñan ligados a problemas y conflictos sociales han de tener legitimidad científica, social, didáctica y axiológica, han de permitir el desarrollo del pensamiento crítico y el impulso a una educación ciudadana democrática. Los debates alrededor de la ciudadanía, hacen de ella misma un tema sensible y una referencia incierta y confusa. Pensar, argumentar en una ciudadanía contemporánea es el horizonte de las prácticas de enseñanza.

Una formación democrática se afirma en el reconocimiento de la pluralidad de culturas e identidades. Participar, asumir un punto de vista, argumentar en el debate público, se torna importante en el desarrollo de una práctica ciudadana y por ello una práctica de enseñanza de lo social implica reflexión sobre la complejidad de la situación y los desafíos.

Referencias Bibliográficas:

Alvarez, R. (1979). Historia para aprender a vivir. Realidad y reto. *Congreso internacional de Pedagogía*. La Habana.

Beltran, M. (1992). La realidad social como realidad y apariencia. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* N° 19. Madrid

Bourdieu, P. (2000). *Miseria del mundo* Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires

Bourdieu, P. (1997). *Los usos sociales de la ciencia* Nueva Visión Buenos Aires

Berger, P.; Luckman, T. (1988). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu. Buenos Aires

Burke, P. (2002). *Historia social del conocimiento* Paidós Barcelona

Brusa, A.; Musci, E. (2011). La didáctica difícil. Els problemes de ls límits de l'ensenyament històric En Pagès, J. y Santisteban, A. *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Documents 97. UAB

Bustanza, A. Miresky, M. y Ribas, J (1973). *La enseñanza de la historia. Aportes para una metodología dinámica* Buenos Aires. AZ Editora

Cambiasso, E; Ageno, R. (1972). *Una experiencia en la enseñanza de las ciencias sociales* Rosario. Editorial Biblioteca

- Camilloni, A.** (1998). Sobre la programación de la enseñanza de las ciencias sociales En Aisenberg, B.; Alderoqui, S. (comps) *Didáctica de las ciencias sociales II*. Paidós. Buenos Aires
- Candau, J.** (1998). *Memoria e identidad*. Ediciones del Sol Buenos Aires
- Cruz, M. (2001). “El pasado como territorio de la política”. En: Carrozzi, S; Ritvo, J (comp.) *El desasosiego. Filosofía, Historia y política en diálogo*. Homo Sapiens. Rosario.
- Dobaño Fernández, P.** (2000). *Enseñar Historia Argentina Contemporánea*. Buenos Aires. Aique.
- Dussel, I.; Finocchio, S.; Gojman, S.** (1997). *Haciendo memoria en el país del nunca más*. Buenos Aires. Eudeba.
- Falaize, B.** (2010). El método para el análisis de los temas sensibles en la historia. En Ávila Ruiz, R.; Rivero García, P.; Domínguez Sanz, P. *Metodología de investigación en didáctica de las ciencias sociales*. Colección Actas. Zaragoza
- Finocchio, S.** (coord.) (1993). *Enseñar Ciencias Sociales*. Buenos Aires. Troquel Educación.
- Freire, P.** (1974). *Concientización* Ediciones Búsqueda. Buenos Aires
- Funes, A. G.** (directora) (1992). Conociendo la Muni... *Municipalidad de Neuquén*
- Funes, A. G.** (directora) (2009). “Lo reciente/presente en la enseñanza de la Historia”. Informe Final *Proyecto de Investigación*. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue
- Funes, A. G.** (directora) (1995). Las ciencias sociales en la escuela primaria. *Universidad Nacional del Comahue. ATEN*
- Funes, A. G.** (2010). “Historias enseñadas: futuros posibles” *Revista Novedades educativas* N° 235. Argentina
- Funes, A. G.** (2011). La enseñanza de la historia y los problemas sociopolíticos de la historia reciente/presente al futuro En Pagès, J. y Santisteban, A. *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Documents 97. Universitat Autònoma de Barcelona
- Grupo Cronos.** El conocimiento socialmente relevante: la enseñanza de las ciencias sociales entre problemas y disciplinas. En *Aula de Innovación Educativa* N° 61
- Hartog, F.** (2003). Ordenes de tiempo, régimen de historicidad. La función social de la historia. *Historia y grafía* N° 21 Universidad Iberoamericana México
- Hartog, F.** (2010). “El historiador en un mundo *presentista*” En Devoto, F (Dir.) *Historiadores, ensayistas y gran público. La historiografía argentina* Bs. As. Biblos
- Heller, A.** (1985). *Historia y vida cotidiana. Aportación a la sociología socialista*. México. Enlace, Grijalbo
- Heller, A.** (1987). *Sociología de la vida cotidiana*. Península. Barcelona
- Kosik, K.** (1967). *Dialéctica de lo concreto*. Grijalbo. México
- Lechner, N.** (1987). El estudio de la vida cotidiana. *FLACSO*. Santiago de Chile

- Legardez, A** (2006). “Enseigner des questions socialement vives. Quelques points de repères” En Legardez, A; Simonneaux, L (Coord.) *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Paris. ESF éditeur
- López Facal, R.** (2011). Conflictos sociales candentes en el aula En Pagès, J. y Santisteban, A. *Les questions socialement vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Documents 97. Universitat Autònoma de Barcelona
- Nidelcof, M.** (1972). *La escuela y la comprensión de la realidad*. Rosario. Ed. Biblioteca
- Pagès, J. y Santisteban, A.** (2011). Les questions socialement rellevants a l'ensenyament de les ciències socials a Catalunya: passat, present i futur En Pagès, J. y Santisteban, A. *Les questions socialement vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Documents 97. Universitat Autònoma de Barcelona
- Pernalet, L.** (1977). *Hacia una didáctica de la historia. Cuadernos de Educación*. Cooperativa laboratorio educativo. Venezuela
- Saab, J.; Castelluccio** (1991). *Pensar y hacer historia en la escuela media*. Troquel Buenos Aires
- Simian de Molinas, S** (1970). *El método retrospectivo en la enseñanza de la historia* Buenos Aires. Ángel Estada editores
- Tutiaux, N.** (2006). “Le difficile enseignement des “questions vives” en histoire-géographie » En Legardez, A; Simonneaux, L. (Coord.) *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Paris. ESF éditeur
- Tutiaux, N.** (2011). Les questions socialement vives un repte per a la historia i la geografía escolars En Pagès, J. y Santisteban, A. *Les questions socialement vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Documents 97. Universitat Autònoma de Barcelona
- Virno, P.** (2003). *El recuerdo del presente. Ensayo sobre el tiempo histórico*. Paidós Buenos Aires.

CAPITULO 2

La enseñanza de la Historia Política en la formación del profesorado.

SALTO, Víctor

Introducción

Las prácticas docentes ocupan un lugar central en la formación inicial del profesorado en historia. En ellas los/las estudiantes transitan sus primeras experiencias de enseñanza en el marco de lo que aún son (practicantes) y de lo que aún no son (profesores/as) (Edelstein G y Coria A., 1995).

En ese trayecto, asumen los desafíos cotidianos devenidos de la enseñanza de la historia escolar en sus múltiples y heterogéneos contextos educativos. Desafíos ante los cuales deben tomar decisiones en torno a para qué, qué, cómo y a quiénes enseñar historia. Y que –en definitiva- los/las involucran con procesos de construcción metodológica (Edelstein G., 1996) de recortes temáticos para la enseñanza de la historia.

En este escenario, el presente trabajo se propone dar cuenta de algunos criterios que (pensados en clave didáctica) considero relevantes para la orientación de los/las estudiantes del profesorado en historia de la Facultad de Humanidades (Universidad Nacional del Comahue). Criterios que orienten en un reconocimiento explícito de la dimensión epistemológica involucrada en todo acto de enseñar historia. Sabemos que -para quiénes se inician en la práctica docente de la enseñanza de la historia- la experiencia no es fácil. En este sentido, el presente escrito está pensado para los/las practicantes del profesorado en historia. Su núcleo central reside en la presentación de una propuesta conceptual, epistemológica y de reflexión didáctica que colabore ante estos desafíos y habilite a la construcción metodológica de recortes temáticos para la enseñanza de la historia política (reciente).

Pensar la enseñanza de la historia política en la formación inicial

La enseñanza de la historia nos ubica en el terreno de las intencionalidades. Las cuales son fundamentales en la medida en que influyen en la selección de contenidos, en las estrategias de enseñanza, en los materiales curriculares, y en las

actividades y evaluaciones que establezcamos en su enseñanza. En definitiva, lo que nos proponemos enseñar de la historia política (HP) en particular debe partir de un trabajo intelectual y reflexivo anclado en el para qué resultaría significativa su enseñanza en los actuales contextos.

En esta línea, considero que algunas de las intencionalidades fundamentales en la enseñanza de la HP se vinculan con la construcción de la democracia, con la creencia de que podemos transformar las ideas sobre el futuro y que es posible un cambio social a partir de la intervención responsable de la ciudadanía (Hursh D. W. y Ross E. W., 2000). Finalidades del conocimiento histórico escolar que se proponen, desde este enfoque, formar para la intervención social (Pagés J., Santisteban A. y González G., 2010), para saber dar una opinión o emitir un juicio argumentado, para saber hacer política y para formar en la participación política como ciudadanos/as democráticos/as. El conocimiento histórico político escolar debería ponerse al servicio entonces de esta intencionalidad.

Desde estos propósitos los/las practicantes del profesorado podrían definir qué y cómo enseñar HP, asumiendo la construcción metodológica de propuestas de enseñanza a partir de un ejercicio reflexivo e intelectual que es tan necesario como determinante. Ya que los/las involucran con la necesidad de decidir sobre los temas, problemas y conceptos que serán claves en ese horizonte. Y que, además, implican que tengan una lectura de la realidad política actual a partir de la cual identificar cuáles son los cambios políticos y sociales más significativos que se están produciendo. Es decir, que enfoquen su mirada en los mecanismos de participación social, en las relaciones de poder, y en los conflictos que se juegan en las prácticas sociales del presente candente para poder revisar el pasado político que decidan enseñar. Lectura que les permita dotar de cierta orientación y organización en las múltiples decisiones que deben tomar para enseñar HP.

En continuidad con estas intencionalidades, la enseñanza de la HP debe ser pensada entonces a partir de problemas políticos y sociales relevantes del presente para reflexionar en cómo sería posible abordarlos en relación a los temas/problemas del pasado. Y en ello, los/las practicantes deberían saber definir no solo ¿qué, dónde, cuándo y cómo ocurrieron ciertos procesos y eventos histórico políticos? Es necesario también que avancen en los por qué, en el ¿por qué ocurrió lo que ocurrió? Y es sabido que en esa búsqueda no existe elaboración de explicaciones únicas y neutrales. Sino opciones de enfoques disciplinares y perspectivas desde las cuales se pueden habilitar posibles respuestas para su enseñanza.

De este modo, las intencionalidades que orientan la enseñanza de la HP contribuyen a interpelar a la producción historiográfica y didáctica disciplinar para definir qué HP enseñar y poder pensar en cómo enseñarla. Y ante lo cual, los/las practicantes

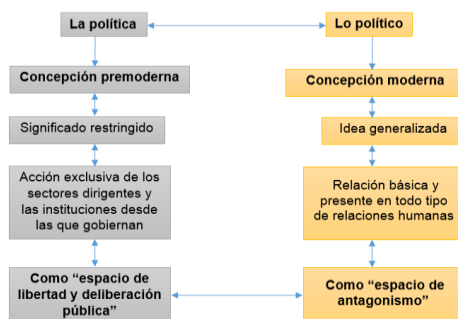
deben asumir un ejercicio epistemológico que habilite a decidir enseñar algo de esa historia no como algo anodino o desfasado, ajeno o irrelevante, sino como algo valioso y que tenga relevancia para la cultura política de las generaciones actuales. Un ejercicio que invite a la comprensión de esa historia, de sus problemas y conflictos, ni demonizando a sus actores ni construyéndolos en ángeles (Siede I., 2007). Sino recuperando sus prácticas y proyectos, experiencias y luchas, las cuales caracterizan a toda acción política de los/las seres humanos/as hasta el presente.

Para ello, en la actualidad contamos con algunos avances para pensar en la enseñanza de la HP en contextos complejos, cambiantes, dinámicos y desafiantes. Algunos de ellos devenidos de los aportes realizados por algunas disciplinas de referencia y otros devenidos de la didáctica de la historia que al menos desde fines de los años 80' viene proliferando en nuestro país.

Entre los aportes de las disciplinas de referencia, desde las últimas décadas contamos con una abundante producción de trabajos de HP por parte de numerosos/as historiadores/as y científicos sociales (sociólogos, politólogos, entre otros). En particular, se trata de producciones abocadas al estudio del pasado reciente argentino y que se enfocan en la problematización de los vínculos entre procesos históricos traumáticos con la cotidianeidad social del presente. Los cuales han revisado discusiones, comprensiones y explicaciones sobre problemas que mantienen vigencia en la realidad actual del país y de la región.

Uno de los aportes que a mi criterio han sido centrales en estos trabajos reside en lo que considero un ejercicio de *reconceptualización de la política*. Especie de traslado conceptual en el que, retomando la observación de Liliana Aguiar, se pasa “*del término ‘la política’ que remite a un espacio limitado a lo público estatal a ‘lo político’, término más ambiguo y, por eso mismo, más abarcativo (...) entendiendo que el concepto hace alusión a tres grandes esferas que se articulan entre sí, tres grandes tradiciones que constituyen puertas de acceso a su comprensión: el Estado, lo Público y el Poder*” (Aguiar L., 2003, 200-201).

Perspectiva que tiende a revisar una concepción patrimonial y premoderna de la política que históricamente la redujo a un cierto tipo de relación social (aquella asociada comúnmente a las prácticas de quienes gobiernan). Y ante la cual propone pensar, desde una idea más generalizada, en una concepción de lo político como relación básica y presente en todo tipo de relaciones humanas. Y



desde la cual se habilita el reconocimiento de lo político como espacio de poder, conflicto y antagonismo (Mouffe Ch., 2007).

Concebir la HP desde esta noción, reubica su enseñanza en otras coordenadas y alienta “nuevas” configuraciones didácticas ante los problemas políticos actuales. Y con ello, a superar las visiones institucionalistas históricamente cristalizadas en los discursos y representaciones sociales de varias generaciones. Visiones que inducen a *“una aceptación acrítica y formalista de la democracia y a una naturalización de la pasividad y de la actitud delegativa de la ciudadanía”* (Dussel I. y Pereyra A., 2006, 271).

Estas y otras problemáticas, fueron advertidas dentro del campo de la didáctica de las ciencias sociales y la historia. Entre sus aportes, algunos trabajos han planteado que *“muchos problemas que aquejan a la práctica política en nuestro país son un tema fundamental de la enseñanza de la historia”* (Funes G. A., 2011, 61). Y que *“la educación política no puede quedar limitada al conocimiento de las instituciones políticas, de su historia y de su funcionamiento. Aunque estos aspectos son muy importantes, no podemos ignorar la trascendencia de la participación democrática en todos los ámbitos y experiencias de nuestra vida”* (Pagés J., Santisteban A. y González G. A., 2010, 159).

Estas producciones ponen el acento entonces en la relevancia de una dimensión epistémica que abre múltiples caminos a la enseñanza y marcan la exigencia de transitar en las fronteras disciplinares y reconocer un campo de indagación más amplio (Salto V., 2005). Campo que permite ubicarse desde renovadas perspectivas frente a la definición del qué y cómo enseñar HP. Y afrontar un ejercicio de construcción orientado con otros criterios. Entre ellos, propongo tres que considero son claves para la articulación de la enseñanza de la HP con algunas de las intencionalidades ya mencionadas. Los mismos son subsidiarios de diferentes aportes de investigaciones en el campo de la didáctica de las ciencias sociales y la historia, y no pueden pensarse por separado sino en su constante relación. Estos criterios son: enseñar HP pensando en clave de problemas socialmente relevantes, en clave de época, y en clave conceptual.

El primero, pensar en enseñar HP pensando en clave de problemas socialmente relevantes, es un criterio basado en un enfoque didáctico surgido en el mundo anglosajón y que cuenta con una vasta tradición ligada a la perspectiva crítica en la enseñanza de las ciencias sociales y la historia. Enseñar desde problemas relevantes se propone una formación para la ciudadanía democrática en la que *“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 su relaciones personales y sociales” (Pagés J. y Santisteban A., 2011, 77).

En su ejercicio didáctico, este primer criterio comparte entonces el propósito de focalizar en algunos aspectos de una cierta complejidad para poder abordar comprensivamente una determinada parcela temporal de lo político. En este criterio, la construcción de conocimientos es fundamental. No solo como aspiración sino como *modus operandi* de las prácticas docentes. E implica enseñar a partir de la consideración de temas políticos socialmente conflictivos de candente actualidad. Cuya relevancia los/las practicantes del profesorado pueden hacer visible en diferentes coordenadas temporales (en el caso que presentaré, hurgando en la historia reciente) y espaciales (a escala global, nacional, regional o local). Sobre todo pensando en los actuales contextos en los que *“el alumno suele desarrollar un pensamiento basado en rutinas, en la aplicación mecánica y puntual del conocimiento, y en la desvinculación entre lo que aprende y piensa fuera de la escuela, y lo que aprende y le hacen pensar en ella”* (Pagés J., 1997, 153). Desde este criterio, los/las practicantes del profesorado deberán interrogarse en particular sobre ¿cuáles serían esos problemas políticos socialmente relevantes en la historia de la argentina reciente?

El segundo criterio reside en pensar en la enseñanza de la HP en clave de época. Lo cual implica asumir un modo posible de pensar en la organización didáctica de lo temporal. Tarea nada sencilla para quienes se inician en las prácticas de su enseñanza y en los desafíos de enseñar el tiempo histórico desde propuestas en las que *“no se limite a la cronología”* (Pagés J. y Santisteban A., 2008, 111). Desde este criterio propongo pensar en la enseñanza de relaciones temporales que permitan generar consciencia histórica política poniendo en relevancia conceptos temporales que a menudo no son considerados en la práctica concreta: además de la cronología, la enseñanza del tiempo histórico incluye enseñar duraciones, simultaneidades/contemporaneidades, cambios y sucesiones, ciclos y periodizaciones. Y está claro que estos conceptos no pueden ser enseñados sino a partir de la selección de determinados eventos y procesos históricos que den cuenta de los mismos.

Por ello, propongo pensar en enseñar HP en clave de época en términos de un ejercicio didáctico que nos permita organizar la relevancia temporal de unos eventos y procesos históricos para su enseñanza. Pensando en cómo podemos configurar una época a partir de la densidad de un contexto temporal. Lo cual implica que los/las practicantes en historia sepan resolver sobre la relevancia de unos acontecimientos, hechos y procesos en función de su sucesión, simultaneidad, duración, extensión, durante un período que puede ser ordenado (cronología) en inicio/s y cierre/s posibles y afines a los intereses de su propuesta de enseñanza. Ejercicio que

colabore en la organización comprensiva de toda una experiencia sociopolítica y que aquí entiendo como época. A partir de este criterio, los/las practicantes del profesorado han de interrogarse entonces sobre ¿qué experiencias sociopolíticas han de recuperarse para dar cuenta de un problema socialmente relevante de una época?

Finalmente, el tercer criterio consiste en pensar en la enseñanza de la HP en clave conceptual. Ello implica asumir la ineludible definición de un marco de conceptos claves para la enseñanza de lo político. Instancia que es fundamental en la medida en que los conceptos nos permiten organizar la explicación de un problema relevante y su comprensión histórica. Y que sin ellos *“no se puede narrar ningún suceso, describir ninguna estructura, ni exponer proceso alguno (...) que ayuden a comprender el pasado”* (Koselleck R., 1993, 131).

En la enseñanza de la HP, los conceptos históricos deben contribuir a la organización y selección de unos contenidos a enseñar en la medida en que son conceptos explicativos de la relevancia de toda una experiencia político temporal. Los/las practicantes han de saber establecer entonces esos conceptos organizadores claves que -desde sus propuestas de enseñanza- les permitan alentar el análisis y la comprensión de diferentes situaciones de la vida política. Y en este ejercicio de conceptualización, los/las practicantes del profesorado han de interrogarse sobre ¿qué conceptos son claves para la enseñanza de problemas políticos socialmente relevantes de una época?

En el marco de estos tres criterios teórico/metodológicos, he diseñado una propuesta formativa que colabore ante los desafíos iniciales que deben afrontar los/las practicantes del profesorado. Y desde la cual considero que juega un rol primordial el tipo de trabajo intelectual y reflexivo que realicen sobre el para *qué, qué y cómo enseñar unos contenidos históricos*, en la medida en que nunca actúan y construyen metodologías de enseñanza de manera simplemente receptiva de otros ámbitos de producción del conocimiento histórico.

En dicha propuesta planteo la orientación en estas claves didácticas para la elaboración de recortes temáticos que les permitan organizar sus prácticas docentes. En la misma propongo trabajar en particular sobre un tema/problema de la HP de la argentina reciente y su configuración didáctica en clave de problema socialmente relevante, en clave de época y en clave conceptual.

Una propuesta para pensar en la enseñanza de la historia política

El recorrido que propongo a continuación está organizado en tres momentos de trabajo. Su propósito es generar un ejercicio introductorio para la elaboración de propuestas de enseñanza sobre la HP. Es decir, un ejercicio inscripto en la instancia

de la pre-práctica¹, en la cual los/las practicantes piensan y elaboran sus propuestas de enseñanza para su posterior puesta en práctica docente.

He seleccionado -para su presentación a los/las practicantes del profesorado- el abordaje de la siguiente temática: “La violencia y sus expresiones en las prácticas políticas de los años 60’ y 70’ en Argentina”. Temática que planteo como una opción para avanzar en los ejercicios propuestos y a partir de la cual enseñar la HP reciente. ¿Por qué plantearles esta temática? ¿Es una temática exclusiva de esta parcela de la historia?

La violencia política no es un tema nuevo en la historia. Y en efecto, es un fenómeno característico de la historia argentina contemporánea cuya consideración puede plantearse también para diferentes momentos de ésta durante siglo XIX y XX. O bien para otras escalas y latitudes que exceden nuestros actuales límites nacionales. Sin embargo, en los años ’60 y ’70, considero que la misma adquiere en nuestro país connotaciones inéditas respecto de experiencias anteriores e incluso de nuestro presente. Y que esas connotaciones no sólo son inéditas en las prácticas políticas específicas de determinados actores sociales involucrados en experiencias antagónicas y de confrontación social (organizaciones sociales, sindicales, partidarias, entre otras) sino también en las propias prácticas políticas de quienes ejercen el poder desde el Estado en un momento histórico determinado.

Al plantear el abordaje de los años ’60 y ’70 entiendo que se trata de una época porque concurren ciertas experiencias cuya complejidad y multidimensionalidad son determinantes para la cultura política vivida por entonces. Experiencias con cierta espesura temporal que marcan huellas importantes en el curso de la vida política del país y que nos permiten dar cuenta de cambios y continuidades con algunos problemas políticos de nuestro presente. Entre ellas y sin ánimo de agotar el conjunto de variables que se pueden considerar, se trata de una época marcada por:

- Las características que asume el régimen político estatal vigente (en términos de represión, disciplinamiento social, censura, entre otros),
- Un intenso y violento ejercicio del poder en el marco de situaciones centrales para la vida política del momento (en particular, las demandas populares sobre el retorno del peronismo proscripto tanto en las urnas como en sus posibilidades de representación política);
- La influencia que otras ideas y experiencias revolucionarias (como la Revolución Cubana, Revolución China y la Guerra de Vietnam) ejercen para un conglomerado de formulaciones y creencias políticas del momento. En

¹ En la Facultad de Humanidades, los/las estudiantes deben cursar la cátedra Práctica Docente durante un cuatrimestre. El cursado de la cátedra está organizada en tres instancias: prepráctica, práctica intensiva y pospráctica. La prepráctica comprende una instancia previa, de preparación de propuestas para la enseñanza de la historia; la práctica intensiva comprende la instancia de puesta en práctica docentes de aquellas propuestas, y en la pospráctica se aborda el momento de reflexión sobre las instancias previas.

particular, aquellas que orientaron las prácticas de las nuevas organizaciones políticas armadas, las cuales emergen para “hacer política por otros medios y mecanismos”;

- El contexto de la guerra fría (expresadas en la polarización entre EEUU y la URSS y sus “zonas de influencias”);
- Las prácticas de resistencia social frente al autoritarismo y las arbitrariedades de un sistema político excluyente (expresadas en forma de estallidos, revueltas e insurrecciones, y de movimientos de protesta social como el Cordobazo o el mayo francés); entre otros.

En la intersección de estas experiencias -a partir de las cuales se pueden evocar ciertos hechos y procesos históricos que nos permiten configurar una época- creo que reside la posibilidad de plantear desde otras lentes la enseñanza de esta parcela. Y entre ellos, aquellos temas problemas de la historia que -como dice Gramsci – *“nos interesa por razones ‘políticas’ no objetivas aunque sea en el sentido de científicas”* (Gramsci A., 1975, 151). Desde esta óptica, me interesa recalcar que lo significativo no estaría entonces en la simple recuperación de determinados acontecimientos y hechos. Sino cuáles de ellos podemos recuperar para la comprensión de todo un conjunto de experiencias de época que tenga algún sentido político para el presente (en el sentido de formación política para el ejercicio de una ciudadanía democrática). Y con ello, construir propuestas de enseñanzas a partir de marcos explicativos y comprensivos alternativos a los que puede presentar una lectura centrada simplemente en las características que asumen las políticas de Estado respecto a la sociedad durante estos años.

De esta manera, considero que “la violencia y su expresiones en las prácticas políticas de los años ’60 y ’70 en Argentina” se plantea como punto de condensación (Remond R., 1996) a partir del cual articular diferentes experiencias de esa época, de esas otras experiencias que en la actualidad no son las nuestras pero que sin embargo marcan a fondo nuestra realidad política presente (Calveiro P., 2005). Experiencias cuyas prácticas políticas se encuentran permeadas por la intensidad de la violencia social y armada -además de la institucional- que marcan nuevas formas de “hacer política”. Prácticas en las que se confronta por otros medios a la dominación política social de clase impuesta por parte de los sectores históricamente dominantes en el país. Y sobre las cuales se pueden distinguir a mi criterio dos momentos: uno en el que esas prácticas de violencia política se expresan de manera dispar y heterogénea en los diferentes órdenes de la sociedad argentina (mayormente durante los años ’60), y otro en el que la violencia política se vuelve sistemáticamente represiva en el ejercicio del poder por parte del Estado (mayormente durante los años ’70) hacia determinados sectores sociales con sus respectivas consecuencias hasta el presente.

Está claro que si en la actualidad persisten situaciones de violencia política éstas no se dan ni en el mismo clima de época ni de la misma forma que en los años '60 y '70. Pero mirar nuestra situación actual a partir de este tema -y su densidad temporal de época- nos permite enseñar a pensar históricamente (en términos de cambios y continuidades) la realidad política del presente a partir de otras claves.

En base a esta lectura, planteo trabajar el tema planteado a partir de tres momentos de trabajo:

1° MOMENTO: La configuración de “la violencia y su expresiones en las prácticas políticas de los '60 y '70” como un problema socialmente relevante de la HP reciente;

2° MOMENTO: La identificación de hechos y procesos históricos relevantes para la enseñanza del problema de la violencia política en las prácticas sociales de los años '60 y '70;

3° MOMENTO: El establecimiento de conceptos explicativos que permitan ordenar y dar sentido a la comprensión del problema planteado.

1° MOMENTO:

La configuración de “la violencia y su expresiones en las prácticas políticas de los '60 y '70” como un problema socialmente relevante de la HP reciente.

En este primer momento, se trabajara en un ejercicio de problematización que permita configurar el tema mencionado anteriormente como problema socialmente relevante a partir del trabajo con 12 imágenes fotográficas. Ello se plantea en la actividad n° 1. La misma consiste en la presentación de cuatro preguntas concretas que orienten la lectura de una imagen seleccionada por grupo de practicantes. Cada grupo debe observar la imagen en función de las cuatro consignas presentadas.

Actividad 1:

Observen la Imagen seleccionada y respondan:

- ¿Qué situación sucede o se visualiza?
- ¿Cuándo (en años o décadas) sucede esa situación?
- ¿Dónde (lugares) sucede esa situación?
- ¿Qué actores (o sujetos sociales) participan de



IMAGEN 1: "Marcha por la vida". Buenos Aires. Octubre de 1982.



IMAGEN 2: Alrededores de plaza de mayo. Mayo de 1982. Buenos Aires.



IMAGEN 3: "Noche de los Bastones Largos". Buenos Aires. 29 de Julio de 1966.



IMAGEN 4: Manifestación en San Juan. Mayo de 1989.



IMAGEN 5: "Inicio del Cordobazo". Córdoba Capital. 29 de Mayo de 1969.



IMAGEN 6: Fidel Castro junto a guerrilleros. Sierra Maestra. 1958. Cuba.



IMAGEN 7: Operativo Independencia. Combate de la Quebrada de Lules. 28 de febrero de 1975. Tucumán.



IMAGEN 8: Tropas norteamericanas frente a la ofensiva de Tet Vietnam (1968) durante la Guerra de Vietnam (1958-1975).



IMAGEN 9: "Cordobazo". Centro de Córdoba Capital. 29 de Mayo de 1969.

IMAGEN 10: Cipolletazo. 12 de septiembre de 1969. Cipolletti.



IMAGEN 11: Mayo francés. Francia. Mayo de 1969.



IMAGEN 12: Periferia de Ciudad de Córdoba. Mayo de 1969.

Con esta actividad se pretende promover la identificación de los actores sociales, el momento y el lugar en el que se dan las situaciones planteadas -según lo que se observe en las imágenes. Los datos precisos de cada imagen no se proveen inicialmente. Esto es intencional y consiste en ponerlos en situación frente al contenido del recurso para dar cuenta de las representaciones, y de las lecturas de la situación que se pueden observar y desplegar en términos de precisiones/imprecisiones sobre su contenido. Es decir, algo propio de lo que considero involucra a quienes se aproximan a un objeto de conocimiento que no siempre es familiar.

En el marco de una puesta en común, cada grupo comparte sus respuestas sobre la lectura de las imágenes trabajadas y se procede a realizar las precisiones sobre los datos correctos de cada imagen. La actividad en este momento se centra fuertemente en dar cuenta de las regularidades que aparecen en las situaciones de conflicto que presentan las imágenes intencionalmente seleccionadas. Y en particular, haciendo referencias orientadoras para trabajar sobre: ¿es posible identificar en las situaciones visualizadas en cada imagen la presencia de violencia? ¿qué características -según se

observa- asumen en cada caso? El propósito es arribar a consensos sobre la recurrencia de las situaciones de violencia en cada una de imágenes y caracterizar la violencia de carácter político.

En continuidad con estos avances, se propone ubicar esas prácticas de violencia política en una posible periodización. Para ello se sugiere trabajar sobre el siguiente esquema:



Para finalizar esta actividad, se recuperan las recurrencias identificadas para proceder a una enunciación en términos de problemas socialmente relevante. Esto incluye esbozar una breve descripción sobre la situación a partir de las lecturas realizadas sobre las imágenes y una definición de interrogantes relacionados con la descripción del problema socialmente relevante planteado. Un modo posible de enunciación se expresa en el siguiente cuadro:

Enunciado de problema socialmente relevante:

La historia política reciente de nuestro país se encuentra marcada por importantes episodios de violencia política (sistemática y represiva). Particularmente, frente a la movilización y la protesta social. En los años '60 y '70, la intensidad de la violencia social y armada –además de la institucional- marca nuevas formas de “hacer política”. Se plantean prácticas políticas en las que se confronta por otros medios a la dominación política social de clase impuesta por parte de los sectores históricamente dominantes en el país.

Se pueden distinguir dos momentos: uno en el que esas prácticas de violencia política se expresan de manera dispar y heterogénea en los diferentes órdenes de la sociedad argentina (mayormente durante los años '60) y otro en el que la violencia política se vuelve sistemáticamente represiva en el ejercicio del poder por parte del Estado (mayormente durante los años '70) hacia determinados sectores sociales con sus respectivas consecuencias hasta el presente. En uno y otro caso, la violencia política (armada) es parte de un mismo clima de época y de la cultura política del momento.

En ese trayecto, se atentó de manera permanente contra la posibilidad de construir un orden democrático incluyente, sobre todo de los sectores más postergados de la sociedad argentina. En esta orientación se pueden visibilizar algunos cambios y continuidades claras hasta por lo menos la crisis de 2001:

- ¿De qué manera se practica la política y qué características adquiere la violencia política durante los años '60 y '70?
- ¿Cuáles son los principales conflictos que enfrentan a los sujetos sociales del momento?
- ¿Es posible entender las prácticas políticas de la época de los '60 y '70 como movimientos tendientes a la democratización política de la sociedad?
- ¿Qué diferencias y similitudes se pueden reconocer entre las prácticas políticas de esa época con las actuales para la construcción de un orden democrático más inclusivo?

2º MOMENTO:

La identificación de hechos y procesos históricos relevantes para la enseñanza del problema de la violencia política en las prácticas sociales de los años '60 y '70.

En este segundo momento se trabaja con el recurso audiovisual. En particular, se presentan dos documentales a partir de los cuales realizar un ejercicio de reconstrucción de hechos y procesos históricos relevantes que permitan pensar en clave de época. Se propone distinguir esos hechos y procesos que por su coetaneidad favorezcan el planteo de marcos explicativos ante los interrogantes enunciados en nuestro problema socialmente relevante.

Sinopsis video 1:

El video 1 focaliza en las diferentes experiencias contemporáneas de los años '60 a nivel internacional. Entre ellos, el bombardeo de EEUU a Vietnam en 1965, la revolución cultural china, los cambios en la formas de vida en los años '60 como el hippismo, la muerte del Che Guevara en Bolivia, la primavera de Praga en 1968, el mayo francés y la protesta juvenil de 1968, y la irrupción de Los Beatles a escala mundial.



- "Década del 60: Grandes Revoluciones en el Mundo", (2014). Ps Social. En <https://www.youtube.com/watch?v=T8jK2605Vdo>. Duración: 18:34 minutos. Consulta: 18-02-2015.



- "Crónicas de Archivo – Guerrilla rural y Operativo Independencia", (2008). Encuentro. En http://www.encuentro.gov.ar/sitios/encuentro/programas/ver?rec_id=100362. Duración: 28:00 minutos. Consulta: 19-02-2015.

Los videos 1 y 2 se trabajarán a partir de los interrogantes:

¿Qué hechos se pueden identificar -en términos de coeternidad- como relevantes de los años '60 a nivel internacional? (Según

Sinopsis video 2:

El video 2 describe los intentos de formación de la guerrilla rural en argentina desde los inicios de los años '60 hasta la experiencia de choque entre el ERP y las FFAA en el denominado Operativo Independencia a partir de 1974-1976. En el desarrollo de esta experiencia se abordan hechos claves de la época tales como la influencia de la revolución cubana para la formación de los focos guerrilleros en el país, la guerra fría y la doctrina de seguridad nacional, la formación del ERP, las prácticas de tortura y asesinatos, la actividad terrorista de la Triple A y las operaciones guerrilleras y militares (aplicación de los llamados "métodos de la guerra contrarrevolucionaria").

video 1).

¿Qué hechos se pueden identificar -en términos de coeternidad- como relevantes de los años '60 y '70 en argentina? (Según video 2).

En el video 1, algunos de estos son: la guerra de Vietnam, la Revolución Cultural China, la Revolución Cubana, la primavera de Praga, el Mayo Francés del '68 y la protesta juvenil, y el impacto de los Beatles en la cultura musical.

En el video 2, para el caso argentino, algunos son: el surgimiento de focos guerrilleros y la formación de organizaciones políticas armadas como el ERP, el Operativo Independencia, la doctrina de seguridad nacional, los movimientos de protesta social, entre otros.

Así, la identificación de algunos de estos sucesos está orientado entonces a dar cuenta de la relevancia de una época de cambios que -de alguna manera- hacen inteligibles las expresiones que asumen las prácticas de violencia política en nuestro país.

Una vez avanzado en este ejercicio, procedemos a la realización de la actividad 2. Actividad en la cual se recuperan los aportes realizados en el ejercicio anterior para considerar su relevancia respecto al problema socialmente relevante ya configurado en el primer momento de trabajo de esta propuesta.

Para ello, se propone que esbocen un recorte de hechos que por su relevancia con el problema a enseñar permitan pensar en una organización explicativa coherente y pertinente. En este sentido se plantea la elaboración de descripciones narrativas de al menos tres hechos u procesos históricos contemporáneos que den cuenta de la densidad temporal del periodo. Ello, pensando en la posibilidad de que construyan insumos para la organización selectiva de unos contenidos que permitan explicar y comprender la época a partir del problema enunciado. Con esta actividad se cierra este segundo momento de trabajo.

Actividad 2:

En función de lo observado en los videos 1 y 2:

- ¿Qué vínculos identifican entre algunos hechos internacionales y de nuestro país con el problema enunciado como relevante sobre la violencia política en las prácticas sociales de la época de los '60 y '70 en la Argentina?
- Describan brevemente en grupo al menos tres hechos de los observados en ambos videos que se vinculen y que consideren expresión de dicho problema.

3° MOMENTO:

El establecimiento de conceptos explicativos que permitan ordenar y dar sentido a la comprensión del problema planteado.

En el tercer y último momento de trabajo se propone a los/las practicantes un ejercicio de reconocimiento de algunos conceptos que permitirían ordenar, explicar y generar posibilidades de comprensión sobre el problema planteado. Para ello, este momento se organiza en torno a ¿qué conceptos son claves para la organización de la enseñanza del problema de la violencia política en los años '60 y '70? En este sentido, se recurre a la lectura de una selección de textos de algunos autores de referencia. Se plantea la lectura de un texto por grupo de los cuatro seleccionados para después avanzar en una puesta en común sobre el contenido de cada uno.

Los textos seleccionados corresponden a fragmentos de capítulos de libros de autores en los que se manifiesta claramente una perspectiva y un bagaje conceptual de referencia. No fueron seleccionados al azar ni tampoco son textos de autores desconocidos en la formación inicial de los/las estudiantes de profesorado. El propósito -en el marco de las consignas de la actividad 3- es avanzar en la identificación y

Actividad 3:

Comparte con el grupo la lectura del texto seleccionado y responde:

- a- ¿Qué plantea el texto y desde qué perspectiva disciplinar consideran que habla el autor/autora?
- b- ¿Qué conceptos explicativos identifican en el texto según la lectura del grupo?

TEXTO 1:

“En efecto, ya hemos señalado que, en nuestra región, la democracia –representativa, liberal o capitalista, como se quiera- es una idea implantada por grupos en general nada o escasamente burgueses, que han tratado de acomodarla, toda vez que les fue posible, a la cerrada defensa de sus intereses particulares, en claro contraste con las burguesías de Europa, cuyos intereses de clase habían constituido, como agudamente observara Sergio Buarque de Holanda, el centro de la lucha contra la aristocracia. El drama de América Latina es que la democracia burguesa, proclamada como objetivo, ha carecido, históricamente, de su sujeto principal, la burguesía democrática.

La democracia es un régimen político, sí, pero en sociedades divididas en clases, como las nuestras, es también, y sobre todo, una forma histórica de la dominación político-social de clase. El contenido y los mecanismos de esa dominación difieren según la clase, e incluso la fracción de clase, que detenta el poder. Al respecto, José Sánchez-Parga (2005) señala: ‘Al fundarse en el principio de una *igualdad de derecho*, la democracia da lugar a todas las luchas y conflictos por la *igualdad de hecho*.[...] En este sentido, el conflicto social es siempre doblemente reivindicativo y democrático, ya que su demanda de mayor libertad y participación social en la producción y distribución de la riqueza, constituye el principal desafío para la democracia, puesto que fuerza al mismo orden democrático a una constante y mayor democratización de la sociedad; le impone desarrollos y cambios en las mismas instituciones democráticas, en la medida que estas tratan y resuelven la conflictividad social’.

Y tras indicar que el conflicto social es siempre profundamente democrático y la democracia se fundamenta en el conflicto social, el mismo Sánchez Parga (2005; itálicas del autor) señala que si bien las demandas y las reivindicaciones del conflicto social y democrático pueden ser compartidas entre las distintas clases, grupos y sectores sociales, tal circunstancia ‘no impide que los intereses propios de las diferentes reivindicaciones puedan, en el marco de la *lucha de clases*, entrar en conflicto entre ellos y por consiguiente convertirse en objeto de negociaciones en el marco de un *orden democrático*’. En definitiva, el problema de la democracia no se reduce a la observancia de un conjunto de libertades fundamentales, derechos y obligaciones. El problema fundamental de la democracia, como la de todo orden, es el problema del poder: quién lo ejerce, cómo lo ejerce y a favor de quién lo ejerce.”

Ansaldi Waldo y Verónica Giordano (2012) *América Latina. La construcción de un orden. Tomo II De las sociedades de masas a las sociedades en procesos de reestructuración*. Buenos Aires, ARIEL. pp. 507-508.

TEXTO 2:

“En una sociedad conflictiva como la argentina donde la *discontinuidad institucional* ha sido la característica del sistema político en los últimos 50 años, el estudio de su funcionamiento como el de los diversos regímenes políticos que se implementaron, merecen un esfuerzo y una atención mayor en el campo de la investigación política. Hablar de discontinuidad institucional es una expresión que puede dar lugar a confusiones sino se aprecia el significado que aquí se le atribuye. *Nuestra hipótesis es que la discontinuidad institucional iniciada en el 30 no puede ser tomada como una ruptura del sistema político*, pues no existe tal discontinuidad por fuera de la vigencia del mismo y de sus posibilidades de transformación. Por el contrario, el sistema político argentino funciona en la realidad histórica a través de una articulación que combina en su estructura los gobiernos militares con los gobiernos civiles.

Esta sociedad no ha podido organizar más que un sistema político manco, carente de continuidad institucional, en el que la presencia del poder militar es una constante de la vida nacional. Sin embargo, esa discontinuidad iniciada en los años 30 *no produce la ruptura del sistema político*, en el sentido de que a partir de cada golpe de Estado se funda uno nuevo, experimentándose –por lo tanto– un corte, reconfigurándose interferencias de actores que no puedan ser absorbidos por el sistema político. Por el contrario, el corte no existe, y los nuevos actores políticos –las fuerzas armadas– se conforman como un componente necesario y complementario en el funcionamiento del sistema. Obviamente, cada intervención militar genera drásticas modificaciones en el aparato institucional del estado de derecho y provoca las naturales convulsiones en la vida política nacional. Lo discutible resulta ser la afirmación de que la historia política argentina se debate desde 1930 entre dos sistemas antagónicos, uno democrático y el otro autoritario. En todo caso lo que existe son *dos polos antagónicos, el democrático y el autoritario*, coexistiendo en el interior del mismo y único sistema. Así transcurre su funcionamiento, dado que integra y articula los gobiernos democráticos con los gobiernos autoritarios en un solo proceso de continuidad y discontinuidad institucional. El sistema expresa una unidad contradictoria de esa continuidad y discontinuidad institucional. Así funciona en los hechos, en la realidad política.

(...)

La quiebra de la legalidad constitucional no implica, en el caso argentino, la ruptura del sistema político en la medida en que su funcionamiento combina en su interior regímenes militares con regímenes civiles (...) La participación de los militares en política es aceptada por la sociedad argentina al menos entre 1939 y 1983. Precisamente, la idea de un sistema político pretoriano hace alusión a la participación de las fuerzas armadas en la esfera política. En este sistema los partidos políticos no obran como buenos escudos del orden democrático; por eso también los golpes militares.”

Quiroga Hugo (1994) *El tiempo del “procesos”. Conflictos y coincidencias entre políticos y militares 1976-1983*. Ed. Fundación Ross. Buenos Aires. pp.13-14 y 18.

establecimiento de relaciones entre los conceptos que aportan cada uno de los textos con los avances realizados en los dos momentos de trabajo anteriores. Y también elaborar de manera conjunta un cuerpo de conceptos explicativos vinculados al problema.

TEXTO 3:

“(…) La Argentina cambió de manera notable durante el último cuarto del siglo XX debido a las profundas transformaciones acaecidas en la economía, en la sociedad y en el campo político. A partir del proceso abierto en 1976 se fueron abandonando las políticas que, desde los años cuarenta, privilegiaban el pleno empleo, la demanda del mercado interno como factor de crecimiento sobre la base de la protección de la industria sustitutiva y el papel del Estado como regular del salario y como garante del bienestar de las personas mediante diversas formas de prestaciones sociales. Más allá de las profundas deficiencias que las políticas estatales habían puesto en evidencia a lo largo de varias décadas, como bien señala Susana Belmartino (Cap. IV), hoy parece evidente que la quiebra de este modelo no mejoró la calidad de vida de la sociedad argentina sino que, por el contrario, generó un proceso de exclusión social nunca visto antes que persiste en la actualidad. En efecto, el crecimiento de la pobreza, una desocupación que por momentos orilló el 20%, el ensanchamiento de la brecha entre los que más y menos tienen y el achicamiento de la movilidad ascendente se han convertido en lo que parece ser un rasgo estructural de nuestra sociedad. Si hace treinta años la Argentina era una nación sumergida en un profundo y grave enfrentamiento político, pero que aún se pensaba a sí misma en términos de bienestar, de inclusión y de integración social, hoy es un país fracturado socialmente que sólo apela a débiles políticas asistenciales para combatir la pobreza.”

Suriano Juan (2005) “Introducción: Una Argentina diferente”, en Suriano Juan (Dir) *Dictadura y Democracia (1976-2001)*. Nueva Historia Argentina, Ed. Sudamericana. Tomo X.

TEXTO 4:

Desde 1930, la historia política argentina estuvo marcada por una creciente presencia militar y por el uso consistente de la violencia para imponer desde el poder del Estado lo que no se podía consensuar desde la política. La incapacidad de los sectores económicamente dominantes para establecer una verdadera hegemonía, es decir, para constituirse como grupo dirigente, los llevó a apoyarse en la fuerza de las instituciones armadas para imponer su dominio. Mediante la fuerza militar se expulsó al radicalismo, se mantuvo el fraude “patriótico” de la Década Infame y se canceló cualquier gobierno que resultara “amenazante” o inconveniente. El uso de la violencia como instrumento político de los grupos de poder se profundizó a partir de 1955, con la expulsión y proscripción del peronismo, populismo autoritario, es cierto, pero surgido de las urnas y sostenido por una apoyo popular inquestionable. No obstante, las fuerzas “democráticas”, que lo acusaban de demagógico y dictatorial, rehusaron el veredicto electoral y cifraron sus esperanzas en la intervención militar. El golpe militar de 1955, instigado y aplaudido por todos los partidos políticos (radicales, conservadores, comunistas y socialistas) con excepción del propio peronismo, recurrió a niveles de violencia sin precedentes y reforzó la “aceptabilidad” del recurso de la fuerza en la práctica política. El bombardeo de la Plaza de Mayo, repleta de civiles antes del golpe y los fusilamientos de José León Juárez contra peronistas – que intentaban su propio golpe de Estado-, después, marcaron nuevos rangos de la violencia política. La proscripción del peronismo fue algo más que su exclusión electoral y comprendió un verdadero proceso de desaparición: el secuestro del cadáver de Evita, la prohibición de toda mención al nombre de Perón, la exclusión de la simple palabra “peronista”, que se estableció en octubre del mismo año del golpe, todo tendía a sugerir que el poder podría desaparecer por decreto aquello que no podía controlar. El uso de una fuerza inusitada y el desconocimiento liso y llano de un grupo ostensiblemente mayoritario favorecieron una visión binaria, ya añeja, que se expresó ahora bajo la supuesta antinomia entre peronistas y antiperonistas.

Aún con la proscripción política y represiva del peronismo, los gobiernos civiles surgidos de procesos electorales resultaron incapaces de organizar un proyecto que hegemonizara a la sociedad, de manera que las presidencias radicales de Arturo Frondizi y Arturo Illia, concluyeron en sendos golpes militares (1962 y 1966) después de numerosos planteos, presiones y amenazas. Cada golpe intentaba ensayar por la fuerza la propuesta de alguna de las fracciones económicas que encontraba eco en las fuerzas armadas. Sin embargo, el golpe de Estado de 1966 merece una atención especial porque fue en este período, durante la Revolución Argentina, cuando surgieron las organizaciones armadas que no se ocupan en este trabajo.

El golpe de 1966 se realizó después de un largo y cuidadoso período de preparación que incluyó un vasto programa de acción psicológica desplegada a través de la prensa existente e incluso de medios periodísticos creados especialmente para ese fin. Se proponía transformar profundamente la sociedad argentina y, por primera vez, los militares no se planteaban un golpe que restituyera un poder civil a fin a sus intereses, sino permanecer largo tiempo en el gobierno. En esta oportunidad, las fuerzas armadas se hacían responsables de un proyecto político, económico y social. Pretendían “normalizar” al país, pero no para entregar la conducción a los partidos políticos, sino para constituirse, como institución, en el núcleo mismo del Estado.

Desde el primer momento, se produjeron profundos cambios institucionales. “Estamos frente a una nueva concepción de la gran política nacional”, había dicho al asumir el general Onganía. Se destituyó al presidente, a los gobernadores e intendentes, se clausuró el Congreso nacional y las legislaturas provinciales, se disolvieron los partidos políticos, se prohibió su actividad y se confiscaron sus bienes. Se suprimió, “por decreto”, la política.

El documento fundacional del nuevo gobierno, el Acta de la Revolución Argentina, justificaba las medidas en función de un supuesto “vacío de poder” del que responsabilizaba a las “rígidas estructuras políticas y económicas anacrónicas” que afectaban la “tradicción occidental y cristiana”. Las medidas implicaban la ruptura de las instituciones democráticas argentinas, decretando su ineficiencia y agotamiento. Obsérvese que fueron los militares los primeros en decretar el agotamiento democrático, reiterando el mecanismo de desaparecer lo inmanejable. Ante la imposibilidad de desaparecer al peronismo que reaparecía en las alianzas políticas y en la lucha sindical, se optaba por desaparecer la democracia e incluso la política. En palabra de los propios protagonistas, años más tarde, el general Lanusse escribió en tono de autocrítica: “Todos los responsables – Onganía y yo entre otros- no supimos ver que la política existía y que nada sería más peligroso que la soberbia de considerarla inexistente”¹¹.

Calveiro, Pilar (2005) *Política y/o violencia, Una aproximación a la guerrilla de los años 70*. Buenos Aires. Ed. Norma. pp. 20-23.

10. Juan Carlos Onganía, *Mensaje del teniente general Onganía al pueblo de la República con motivo de asumir la Presidencia de la Nación*, Buenos Aires, Presidencia de la Nación, 1966.

11. Alejandro Agustín Lanusse, *Mi testimonio*, Buenos Aires, Laserre, 1977, p.130

Los textos seleccionados ofrecen pistas para pensar en una caracterización de la época en cuestión. Es sabido que los años '60 y '70 pueden ser recuperados desde múltiples perspectivas y desde los aportes de diferentes disciplinas sociales en función de la complejidad de la época. Pero para el presente trabajo he seleccionado textos que colaboren con lo que he considerado la perspectiva de lo político. En este sentido han sido seleccionados los autores y los fragmentos presentados. En estos últimos, los conceptos que se presentan pueden ser recuperados para la comprensión de la época planteada, vinculándose no solo con la temática sino con la perspectiva de lo político.

El texto 1 hace referencia al concepto de democracia como metaconcepto. Se plantea el mismo para el contexto latinoamericano, ámbito de estudio de los autores de referencia desde un enfoque sociohistórico. A partir del concepto de democracia se plantean otros subconceptos involucrados en el planteo del texto. Entre ellos, los que me interesan recuperar con los/las practicantes son: régimen político, dominación político-social de clase, poder, igualdad de derecho, igualdad de hecho, conflicto social, libertad y participación social, democratización, e instituciones.

Actividad 4:

- ¿Cuáles de los conceptos identificados consideran que ayudan a entender el problema socialmente relevante de la violencia política en los '60 y '70?
- Expliquen cinco de los conceptos que –identificados entre todos- consideren más importantes para entender el problema.

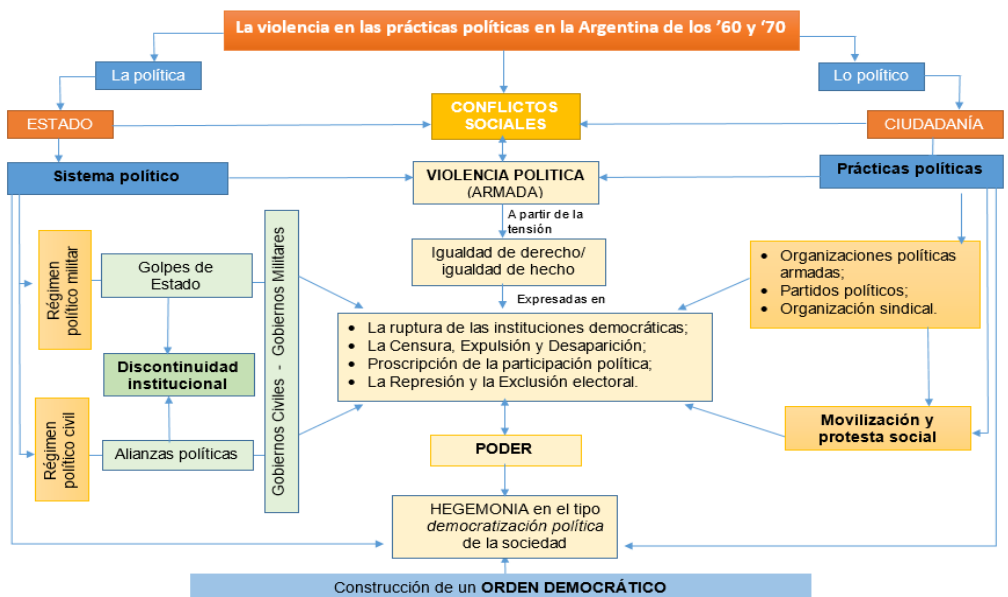
Del texto 2, interesan destacar -desde la perspectiva histórica política del autor de referencia- particularmente los siguientes conceptos: discontinuidad institucional, sistema político pretoriano, regímenes militares, regímenes civiles, gobiernos militares, gobiernos civiles, poder militar, golpe de Estado, polos antagónicos (democrático y autoritario), y partidos políticos. En el texto 3, desde un enfoque histórico, me interesan recuperar los conceptos de: Estado, bienestar, exclusión social, inclusión social. Finalmente, en el texto 4 el planteo de la politóloga nos remite más a una descripción específica de algunos momentos de la época. En este texto, la intención es entonces recuperar algunos conceptos más específicos sobre el problema. Entre ellos: violencia y violencia política, poder, Estado, hegemonía, instituciones armadas, grupos de poder, expulsión-proscripción-exclusión electoral, golpe militar, partidos políticos, gobiernos civiles, organizaciones armadas, ruptura de las instituciones democráticas, alianzas políticas y lucha sindical.

De todos los textos seleccionados el propósito es observar las recurrencias conceptuales que nos permitirían construir un marco conceptual de referencia para la explicación del problema. Estas recurrencias se plantea recuperarlas en función de las consignas de la actividad 4. A partir de la misma, se plantea avanzar en la elaboración específica de un mapa conceptual explicativo sobre el problema

socialmente relevante. Un mapa conceptual general a partir del cual los/las practicantes vinculen conceptos explicativos con el problema socialmente relevante y con los hechos y procesos trabajados en el segundo momento de esta propuesta.

Una vez concretada la actividad 4, la presente propuesta de trabajo se cierra con un intercambio entre las elaboraciones grupales realizadas sobre la base de un esquema conceptual general presentado por el docente formador. Intercambio en el que se pretende cotejar las distintas elaboraciones de los/las practicantes para poder abordar posibles dificultades y reforzar precisiones:

Fuente: Elaboración propia



Referencias Bibliográficas:

- Aguar de Zapiola, Liliana**, (2003). "El retorno de la política y la narración ¿una nueva historia enseñada? en Reseñas de la enseñanza de la historia, Universitas, APEHUN, Córdoba, Argentina.
- Dussel, Inés y Pereyra, Ana** (2006). "Notas sobre la transmisión escolar del pasado reciente en Argentina", en Carretero M., Rosa A. y Gonzales M. (Comp.), Enseñanza de la historia y Memoria Colectiva, Paidós Educador, Buenos Aires.
- Edelstein, G - Coria, A.** (1995). "Imágenes e Imaginación. Iniciación a la Docencia". Ed. Kapelusz, Bs. As.
- Edelstein, Gloria** (1996). "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo", en AAVV: Corrientes didácticas contemporáneas. Bs. As.: Paidós.

Funes, Alicia Graciela (2011). “La enseñanza de la historia y los problemas sociopolíticos” en PAGES Joan y Antoni SANTISTEBAN *Les questions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. UAB, Servei de Publicacions. Documents 97.

Gramsci Antonio (1975) Cuadernos de la cárcel. Ed. Era. México. Vol. 5.

Hursh D. W. y Ross E. W. (2000). *Democratic social education: social studies for social change*. New York: Falmer Press.

Koselleck, Reinhart (1993). *Futuro pasado: para una semántica de los tiempos presentes*. Ed. Paidós. Barcelona.

Mouffe, Chantal (2007). *En torno a lo político. Hacia un modelo adversarial*. FCE. Buenos Aires.

Pagés Joan (1997). “La formación del pensamiento social” en Benejam P. y Pagés J. (Coord.) *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. ICE-Horsori editorial. Universitat de Barcelona. Cap. VII.

Pagés Joan y Santisteban Antoni (2011). “Les qüestions socialment rellevants a l'ensenyament de les ciències socials a Catalunya: passat, present i futur” en PAGES Joan y Antoni SANTISTEBAN *Les questions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. UAB, Servei de Publicacions. Documents 97.

Pagés, J., Santisteban, A. y González, G. (2010). “La educación política de los jóvenes: una investigación en didáctica de las ciencias sociales” en Pagés J. y González N. (Coords) *La construcción de les identitats i l'ensenyament de les Ciències Socials, de la Geografia i la Història*. UAB. Servei de Publicacions. Documents n° 93.

Pagés, Joan y Santisteban, Antoni (2008). “Cambios y continuidades: Aprender la temporalidad histórica” en JARA Miguel A. (Comp.) *Enseñanza de la historia. Debates y propuestas*. Educo. Neuquén. Cap. IV.

Remond René (1996). *Pour une histoire politique*. Éditions de Seul. Paris.

Salto Victor (2005). “La historia política (reciente): perspectivas y sentidos construidos desde su enseñanza”, en X Jornadas de Interescuelas/Departamento de Historia. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, septiembre.

Siede Isabelino (2007). *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Ed. Paidós. Cuestiones de Educación. N° 53.

Referencias fotográficas

Agepeba (11 de agosto de 2014). “Imagen 1” [Fotografía]. Recuperado el 01 de septiembre de 2015 en: <http://agepeba.org>.

The Clinic on line (09 de septiembre de 2014). “Imagen 2” [Fotografía]. Recuperado el 01 de septiembre de 2015 en: <http://www.theclinic.cl/>.

Míguez Fabián (enero de 2005). “Imagen 3” [Fotografía]. Recuperado el 01 de septiembre de 2015 en: <http://www.elortiba.org>.

San Juan al mundo (25 de enero de 2015). “Imagen 4” [Fotografía]. Recuperado el 01 de septiembre de 2015 en: <http://www.sanjuanalmundo.com>.

AP (04 de mayo de 2008). “Imagen 5” [Fotografía]. Recuperado el 06 de septiembre de 2015 en: <http://www.lanacion.com.ar>.

Punto Final n° 678 (9 de enero, 2009). “Imagen 6” [Fotografía]. Recuperado el 01 de septiembre de 2015 en: <http://www.puntofinal.cl/678/cuba.php>.

Clarín (17 de octubre de 2010). “Imagen 7” [Fotografía]. Recuperado el 01 de septiembre de 2015 en: <http://www.clarin.com>.

Henri Huet (26 de noviembre de 2009). “Imagen 8” [Fotografía]. Recuperado el 01 de septiembre de 2015 en: <http://guerradevietnam.foros.ws>.

Comisión interna laboral (mayo de 2011). “Imagen 9” [Fotografía]. Recuperado el 01 de septiembre de 2015 en: <http://cilaboral.blogspot.com.ar>.

Tres líneas (12 de septiembre de 2014). “Imagen 10” [Fotografía]. Recuperado el 01 de septiembre de 2015 en: <http://www.treslineas.com.ar>.

El país (14 de marzo de 2008). “Imagen 11” [Fotografía]. Recuperado el 01 de septiembre de 2015 en: <http://elpais.com>.

La nación (29 de mayo de 2012). “Imagen 12” [Fotografía]. Recuperado el 01 de septiembre de 2015 en: <http://www.lanacion.com.ar>.

Capítulo 3

Futuros en movimiento en América Latina

ERTOLA, Fabiana M.

Introducción

Enseñar historias que permitan anudar y crear sentidos, que tengan oportunas y acertadas razones para ser contadas y tejidas por las preguntas de todo aquel o aquella joven estudiante que haga esfuerzos por comprender su presente y el devenir del mundo en el que vivimos, nos dispone a dar una respuesta de oficio a la crisis de transmisión cultural de nuestro tiempo (Dussel, 2006). Encontrar nuevos lugares para la enseñanza de la historia escolar significa entender, como sostiene Jaques Hassoun (1996:15) que “somos depositarios y pasadores de historias”, pero que la invitación incluye inherente y libertaria, sus inacabadas reescrituras. La presente propuesta de enseñanza pretende ofrecer uno de esos posibles lugares de exploración sobre el pasado, el presente y el futuro latinoamericano a partir de la relevancia de la construcción de sus democracias actuales.

La *articulación temporal* y el lugar que se da al *futuro* cobra un valor especial puesto que la construcción de un orden social y político justo con respeto irrestricto de los derechos humanos como horizonte permanente y hacia el porvenir, han de ser mucho más que la búsqueda de una motivación en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de los/as estudiantes. Se trata pues de formar ciudadanías democráticas, responsables y comprometidas con conciencia histórica y capacidad de pensar en términos de prospectivas y nuevas utopías.

Fundamentación

Existe hoy una saludable y renovada preocupación por América Latina. Y este interés tal vez sea una de las respuestas posibles a la crisis del capitalismo; una búsqueda actual que se debate entre las luchas y las incertidumbres de las sociedades del mundo contemporáneo. Pero ¿por qué y para qué enseñar algunas de las historias que pueblan nuestro subcontinente? Algunas posibles respuestas se enmarcan en la perspectiva didáctica, las finalidades y la organización del contenido escolar que orienta la propuesta.

La didáctica de la historia se configura a partir de una síntesis de opciones de orden epistemológico, metodológico y ético-político en la medida que procura dar respuesta al menos a cuatro cuestiones fundamentales que orientan el pensamiento del profesorado: *qué, para qué, cómo y a quiénes enseñar* (Jara, 2015). En el presente trabajo se entiende que este modo de entender lo didáctico implica pensar que ningún contenido escolar “está dado” y debe ser construido creativamente en el marco de “la lectura” de una inmensa complejidad de aspectos en juego. Por lo tanto, construir metodológicamente (Edelstein, 1996) una propuesta de enseñanza implica articular, entre otros aspectos, dimensiones de conocimiento y autoconocimiento objetivado.

Asimismo se sostiene que, la generación de perspectivas de enseñanza y currículos críticos y contra-hegemónicos sostenidos en una justicia curricular (Connell, 1997) que represente los intereses de los menos favorecidos -minorías étnicas, sexuales, de género y en definitiva de toda desigualdad- colaboraría en ofrecer *puntos de referencia* para un necesario cambio en las luchas permanentes e inacabadas por lograr sociedades más democráticas.

La enseñanza de la historia así vista resulta un lugar valioso para contrasocializar (Pagés, 1998 en Funes, 2010), buscando sostener el desarrollo de habilidades del pensamiento histórico y social con una orientación analítica -en términos de develación- y reflexiva -en relación a la capacidad de volver sobre sí mismo y la sociedad- para actuar fundadamente en pos de construcciones sociales y pensamientos emancipatorios.

Empezar por *las finalidades* para pensar en una enseñanza innovadora requiere de una sensata reflexión sobre las mismas, pues “*éstas influyen en todos los aspectos del currículo: 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.*” (Santisteban; 2011: 64)

Coincidiendo con este planteamiento como punto de partida la presente propuesta se interesa en pensar finalidades para la enseñanza de la historia que orienten aprendizajes de participación y profundización *de y para* la construcción de una cultura democrática inscripta la región Latinoamericana. De origen y destino compartido pero desde una manifiesta y diversa articulación de escalas, dimensiones y formaciones sociales importan aquí finalidades centradas en:

- la formación política de los/as jóvenes
- una educación para la temporalidad y la conciencia histórica

- la formación de identidades plurales en el marco de diversas colectividades/comunidades/grupos de pertenencia que complejicen e interroguen lo nacional como único y exploren otros universos posibles.
- la formación de un pensamiento crítico, reflexivo y creativo.

¿Interrogar la epistemología del campo de la Historia para organizar el contenido escolar? *Pensar un contenido escolar* es, en principio, diferenciarlo cualitativamente de sus campos disciplinares de referencia. Implica reconocer las operaciones de creación y los niveles de concretización que en ello están implicados así como también las tradiciones que lo sustentan.

La creación de un contenido escolar supone: a) elegir una manera de entender “lo didáctico” b) examinar la concepción de currículo escolar que se sustenta c) establecer criterios para recortar, seleccionar y secuenciar dicho contenido d) elegir enfoques disciplinares o multidisciplinares y a su vez perspectivas dentro de la/s disciplina/s del/los campos de referencia y e) reconocer la existencia y “el peso” de las disciplinas escolares y las culturas institucionales donde se inscribe la enseñanza.

En la presente propuesta el contenido escolar se construye poniendo énfasis en:

- Un tiempo histórico que se elige como eje: la historia reciente/presente en el marco de su vinculación con el pasado y el futuro superando la construcción iluminista-positivista que implicó la separación tajante del tiempo histórico. Desde una arquitectura que recupere su *continuum* se intentan nuevos modos de centración-descentración temporal. En términos de Koselleck (1993) y como tiempo humano, se pretende recuperar el espacio de experiencia y el horizonte de expectativas sociales que ancle en los protagonistas de la historia.
- Dos perspectivas articuladas para mirar lo social en su plural protagonismo político: la historia “desde abajo” y la nueva historia política. Tal imbricación nos permite recuperar tanto la historia de la gente corriente y su experiencia en el campo social como lo político visto como eje de la interacción de los actores colectivos. Esta línea se preocupa por el tipo de vínculos que otorgan cohesión y coherencia a los grupos que tejen entre sí relaciones de poder con los ingredientes culturales que le brindan sentido a su acción y con los espacios en que esta actividad política se desarrolla. “Lo político” es visto allí como expresión articulada entre el Estado -como instancia de mediación de la dominación imbricadamente en la red de relaciones sociales-, lo público -en tanto mundo plural de lo común, de

iguales entre desiguales- y el poder -más como ejercicio que como posesión- (Aguar, 2003).

- Una espacialización heterogénea, compleja y macro-regional que ha configurado en la larga duración una potente identidad más o menos común en su derrotero distintivo con otras de sus identidades habitantes de larga duración (indigenista, nacional, regional, de clase, de género, etc.). Sin dejar de reconocer la complejidad y las dificultades que nuestra región presenta para ser abordada y comprendida en el devenir histórico de sus multifacéticas ambivalencias, se considera aquí una tentadora posibilidad que aporta en la construcción del respeto por la diversidad cultural a partir de otras “vecinas”, “diferentes”, “nuevas”, etc.

La relevancia que tomaron diversidad de problemáticas tales como: la lucha por los derechos humanos, la exclusión histórica de los pueblos indígenas, el papel de la mujer en la sociedad, la degradación del medio ambiente, el reconocimiento de la diversidad de género, entre otras cuestiones, han dado a los movimientos sociales, un papel preponderante en la dinámica social de la historia de los últimos 40 años. Hacia el futuro, se considera aquí que los movimientos sociales poseen un rol potencial muy importante en la construcción de nuevas democracias participativas.

Contextualización histórica del recorte de contenidos.

Las dictaduras y las prácticas represivo-genocidas en Latinoamérica impactaron brutalmente sobre el escenario de los años '70 y '80. Entre inmensos riesgos, dificultades y sobreponiéndose al terror impuesto, grupos y organizaciones fueron protagonizando la defensa de los Derechos Humanos frente a la violencia estatal. La desaparición de personas, el asesinato, la tortura, la cárcel prolongada, la apropiación de niños/as nacidos/as en cautiverio en campos clandestinos de detención, fueron parte de las metodologías del terror que fueron resistidas y enfrentadas con demandas de verdad y justicia formando parte, luego, de Informes y Comisiones de investigación con la costosa superación del silencio y las luchas contra el olvido y por la construcción de memorias. Paralelamente -y no con escasa pero tampoco estricta relación- una serie de cuestiones de nuevo tipo y problemas resultaron emergentes: demandas de jóvenes, reclamos de género, la defensa del medio ambiente (movimientos ecologistas y antinucleares) y/o la expresión de distintas necesidades vinculadas al *locus* de vida o *lo territorial*.

Estos movimientos fueron ubicados dentro de una amplia diversidad de expresiones con la categoría -discutida también- de Nuevos Movimientos Sociales (NMS) por considerar que sus organizaciones de carácter reticular y horizontal - pero tendiendo a vinculaciones ya globales- aparecían más abocadas a demandas de un sector particular que a la sociedad toda sin que sus reclamos se reinscribiesen

en programas “clásicos” de orden político-partidario o de carácter típicamente obrero.

Fueron así denominados los primeros movimientos de “transición invisibles” por algunos/as autores/as, los que posibilitaron luego la *transición real* a las *democracias recuperadas* (Garreton, 2001 en Ansaldi, 2012) Las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo -en Argentina-, el Servicio de Paz y Justicia -en Uruguay- algunos sectores de la Iglesia Católica particularmente en Chile (con la Vicaría de la Solidaridad) y en Brasil (con Helder Cámara y Evaristo Arns) entre otros grupos, fueron los que dieron vida a estos indispensables procesos *hacia la vuelta a la vida*. Los movimientos de mujeres y las luchas por distintas formas de igualdad en una nueva ola de puja por derechos también estuvieron presentes.

Esta *primera fase* de los nuevos movimientos sociales, que corresponden al final de las dictaduras, con su núcleo principal en los DDHH en el marco de democracias de transición, dio lugar a una *segunda etapa* en el contexto de las políticas neoliberales de los expulsivos años '90.

Por un lado, el movimiento indígena-campesino de Ecuador, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional en México liderado por el Sub-comandante Marcos que nucleó a las comunidades indígenas de origen maya de la zona de Chiapas y simultáneamente en Brasil el Movimiento de los Sin Tierra con la articulación de miles de campesinos de distintas zonas del país -aunque éste de “hechura clásica”- ya comenzaban a desplegar ciertas innovaciones tanto en torno a concepciones de autonomía como al derecho a la existencia “en secesión”, pues ya no se buscaba de toma de poder estatal. Fueron ellos quienes resituaron discusiones y comenzaron a practicar y a pensar nuevas construcciones político-sociales de gobierno.

Por el otro, los movimientos de trabajadores desocupados (piqueteros), el movimiento asambleario del “que se vayan todos” en Argentina o el decurso de un gobierno indígena, surgido de los movimientos sociales de carácter étnico, como el de Evo Morales en Bolivia, fueron otras de las muchas muestras por donde deben reinscribirse las expresiones de las nuevas demandas y expansiones de la ciudadanía(s) en algunos de procesos aún abiertos del actual siglo XXI.

Waldo Ansaldi (2012) considera que en estos movimientos sociales se combinan mediante una doble pertenencia: clasista (campesinos) y étnica (pueblos originarios), y están asociados tanto a renovaciones de viejas estructuras como al surgimientos de nuevos sujetos colectivos.

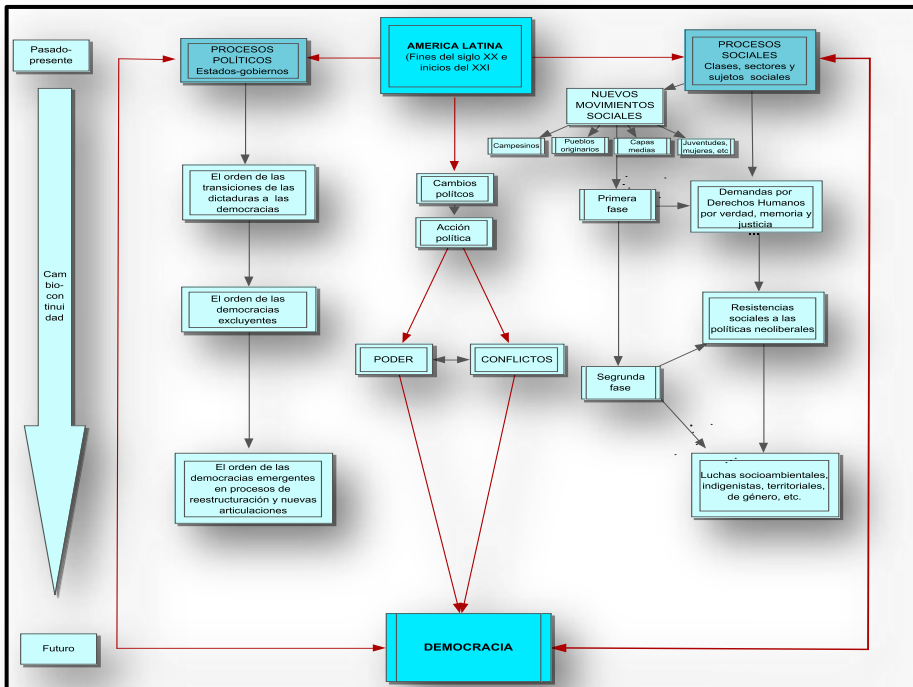
Las reuniones del Foro Social Mundial (FSM) que buscan articular en la diversidad un eje en lo antiglobal han realizado sus sucesivos encuentros anuales organizados por la

Asociación internacional para la Tasación de las Transacciones Financieras para la Ayuda al Ciudadano (ATTAC) y el Partido de los Trabajadores de Brasil (PT) en Latinoamérica: 2001-2002- 2003 y 2005 en Porto Alegre-Brasil, 2006 en Venezuela, 2009 en Belem-Brasil, 2012 en Porto Alegre-Brasil y, el resto, en Nairobi, Senegal e India.

Así dentro del dinámico conjunto de novedades es cierto también que los últimos decursos en Bolivia, Ecuador y Venezuela en la primera década del nuevo siglo han reposicionado “en cierta medida” a la *revolución* en el horizonte de las posibilidades latinoamericanas, y pueden, eventualmente, generar procesos de transformaciones estructurales más o menos radicales, pero hasta ahora y más allá de la retórica, no pueden ser definidos en términos conceptualmente estrictos como revoluciones. Por el contrario sí podría sostenerse -sin lugar a dudas- que resultan apuestas importantes de profundización de las democracias representativas en su renovación por democracias altamente participativas y cualitativamente diferentes, muy visible en la configuración de sus nuevas Constituciones.

A. Secuenciación de contenidos sugeridos

Conceptos claves: Cambio-continuidad, Poder-Organización social.
 Conceptos específicos: Estado-Ciudadanía, Régimen Democracias – Dictaduras y Movimientos Sociales



Propósitos específicos de la propuesta

- Favorecer en los/as estudiantes la capacidad de interrogar la realidad reciente Latinoamericana para reconstruir procesos y explicaciones que les permitan situarse en el devenir histórico.
- Promover el análisis de la acción social para valorar participación de los movimientos sociales en la construcción de la democracia en la región.
- Movilizar la posibilidad de verse parte de una identidad latinoamericana para fortalecer procesos de ciudadanía y pertenencia macro-social.
- Propiciar en los/as estudiantes la articulación del pasado-presente-futuro latinoamericano para que puedan tomar decisiones fundadas en sus protagonismos con conciencia histórica.

Problema orientador:

En los últimos 30 años los movimientos sociales en América Latina resistieron a profundos cambios y lucharon frente a diversos problemas que generaron transformaciones en las democracias recientes. ¿Es posible avanzar hacia el futuro en la construcción de nuevas democracias “desde abajo” con menos representación y más

Esquema de las secuenciación de los contenidos

Secuencia 1	Secuencia 2	Secuencia 3	Secuencia 4	Secuencia 5
Se trabaja con las representaciones iniciales de los/as estudiantes en torno al concepto clave de poder y en torno a los específicos de conflicto y democracia.	Se abordan los Movimientos sociales latinoamericanos y su relación con los regímenes políticos en su primera fase (1980-1990/5) en torno a las luchas por los DDHH en Argentina y Guatemala en clave comparativa.	Se profundiza el análisis de los movimientos sociales en América Latina en su segunda Fase (1990-2005/10) tomando el caso de Bolivia	Se plantea un examen de la articulación “por abajo” desde los movimientos sociales y “por arriba” desde los Estados en organizaciones y espacios supranacionales.	Se integran los contenidos trabajados para pensar en la diversidad de futuros en juego en torno a las relaciones entre movimientos sociales y democracia articulando lo local-supranacional.

B. Desarrollo de la propuesta

Secuencia 1: Exploración y problematización de conceptos estructuradores del contenido

Actividad 1: Se presentará el tema a abordar y se trabajará con las representaciones sociales de los y las estudiantes en torno a conceptos claves a partir de frases de opinión y actividades de trabajo de epítome inicial (teoría de la elaboración).

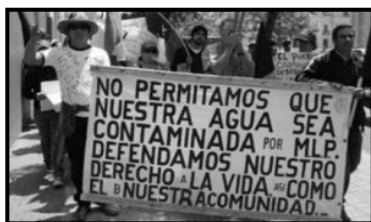
Consigna de producción: Vamos a preguntarnos qué sabemos y qué entendemos acerca del poder y los conflictos sociales en la democracia. Completar en forma individual el siguiente cuadro y luego compartir en pequeños grupos las respuestas ¿Cuáles son las que predominan?

Frases y definiciones	Muy de acuerdo	De acuerdo	Poco acuerdo	No acuerdo	Argumentaciones y ejemplos
El poder se ejerce y en una democracia reside en el pueblo.					
El poder está en manos de los gobiernos, los ciudadanos eligen representantes y ellos son los que toman las decisiones					
Participar socialmente significa hacer ejercicio del poder.					
En cada decisión que tomamos y en cada espacio en el que participamos y deliberamos tenemos cuotas de poder ciudadano.					
Los conflictos se generan debido a cambios en las relaciones de poder sociales.					
Los conflictos implican violencia y son negativos. No sirve de nada confrontar, demandar, etc.					
Los conflictos pueden ser personales o sociales y son generadores de cambios.					
Los conflictos pueden resolverse por diferentes vías, también pacíficamente y mediante el diálogo.					

Se compartirán los debates producidos al interior de cada subgrupo en el grupo total y se cuantificarán las predominancias en una tabla síntesis de igual formato para arribar tanto a algunas conclusiones compartidas como a la identificación de diferencias en la diversidad de opiniones/posicionamientos.

Actividad 2: Se trabajará con lectura de fuentes fotográficas de movilizaciones sociales y pintadas en paredes que manifiestan huellas de la existencia de conflictos y demandas interrelacionadas de diferentes movimientos sociales actuales en Latinoamérica: de derechos humanos, indigenistas, feministas, en defensa del medio ambiente y el territorio, etc.

Consigna de producción: Las siguientes fotografías pertenecen a la historia reciente de algunos países latinoamericanos. Descríbanlas haciendo hincapié en los detalles hipotetizando sobre sus posibles significados ¿Qué tipo de conflictos y demandas parecen expresar las frases en las paredes y pancartas?, ¿Cuáles podrían ser las organizaciones presentes en ellas y las causas que llevaron a su movilización?, ¿Qué cuestiones parecen disputarse o reclamarse? ¿Cómo se dan cuenta? Formulen y escriban, además, por lo menos cinco preguntas sobre aspectos que deseen saber. (se presentan algunas de una selección mayor)



Coquimbo, Chile



Bariloche, Argentina



Sta. Clara Chajul, Guatemala



La Paz, Bolivia

Secuencia 2: Los movimientos sociales de DDHH y las democracias de transición en América Latina: primera fase 1980-1990/5- Argentina y Guatemala

Actividad 1: Se trabajará con la lectura de dos artículos de prensa recientes que poseen tanto información en torno a las políticas de Estado sobre DDHH en relación a los traumatismos heredados de las dictaduras militares como la posición de víctimas y organizaciones sociales en su defensa en Argentina y Guatemala. Se situará en tiempo y espacio a los estudiantes. Se problematizará en torno a las causas del “estado de la cuestión actual” en ambos casos para buscar hacia el pasado reciente explicaciones potentes.

Consigna de producción: Lean en parejas ambos artículos de Prensa. Identifiquen la fuente de información y la fecha de su publicación. ¿Qué se impulsa en los recintos de ambos Congresos? ¿Quiénes lo hacen? ¿Por qué creen que se formula esa demanda? ¿Qué controversias se continúan produciendo en ambas sociedades? ¿Qué conocen y piensan al respecto? ¿Qué quisieran conocer?

Material N° 1

Prensa Libre, 20/02/14

Organizaciones claman por ley de búsqueda de desaparecidos

Grupos de derechos humanos pidieron este jueves al Congreso que apruebe una ley de búsqueda de desaparecidos forzados durante los 36 años (1960-1996) de guerra civil.

Prensa libre es un periódico de Guatemala que cuenta con una tirada de 130 000 ejemplares por día. Es uno de los primeros periódicos de ese país y fue fundado en 1951.

http://www.prensalibre.com/noticias/justicia/Desaparecidos-conflicto_armado_interno-busqueda-victimas-genocidio-derechos_humanos_0_1088291348.html

Consultada en enero de 2015

Material N° 2

Télam, 18 de Agosto 2014

Avanza un proyecto para que los acusados por delitos de lesa humanidad no puedan ser indultados

Las penas o procesos penales sobre esos delitos no podrán ser objeto de amnistía, indulto o conmutación de pena si se aprueba en el Congreso un proyecto que comenzará a ser debatido hoy en la comisión de DDHH de Diputados.

Télam es una agencia de noticias nacional de la República Argentina, fundada el 14 de abril de 1945 durante la presidencia de facto de Edelmiro J. Farrell. Provee información periodística a unos 2800 abonados, entre los que se incluyen medios de prensa nacional e internacional y oficinas gubernamentales nacionales, provinciales y municipales. En la actualidad, es una Sociedad del Estado.

<http://www.telam.com.ar/notas/201408/74935-diputados-proyecto-lesa-humanidad-indulto.html> Consultada en enero de 2015

Actividad 2: Se leerá un fragmento del libro “Betina sin aparecer. Historia íntima del caso Tarnopolsky, una familia diezmada por la dictadura militar” escrita por el único sobreviviente de la familia, Daniel Tarnopolsky. Se buscará reconstruir aspectos del clima de época de las dictaduras militares en la región, la atmósfera de pensamientos y las vicisitudes que atravesaban las personas comprometidas en actividades sociales y políticas diversas.

Consigna de producción: Lean individualmente el Capítulo 1 del libro “Betina sin aparecer. Historia íntima del caso Tarnopolsky, una familia diezmada por la dictadura militar”. Tomen la foto de la familia y debajo de ella sintéticamente expliquen cómo estaba formada, qué posicionamiento ideológico tenía cada uno de ellos y cómo estaban viviendo el clima del golpe de estado en Argentina a inicios de 1976.

Actividad 3: Se observarán los fragmentos editados de dos entrevistas emitidas por la televisión de Rigoberta Menchú Tum y Adolfo Pérez Esquivel -Historias engarzadas (TV México) e Historias de vidas (Argentina-Canal Encuentro).

<http://www.youtube.com/watch?v=NTb5sroXYcw>/http://www.youtube.com/watch?v=0aG4q_JD7IE

Previamente se leerán las fichas que presentan los aspectos centrales de sus historias de vida en torno a su lucha por los DDHH y aquella que las contextualiza en las situaciones dictatoriales de ambos países.

Consigna de producción: Observen y escuchen dos fragmentos de entrevistas (“Historias engarzadas” e “Historias debidas”) realizados a Rigoberta Menchú Tum y Adolfo Pérez Esquivel. Lean luego las fichas correspondientes de sus historias de vida y la que contextualiza la represión y las dictaduras militares de ambos países. Acrecienten la información de la ficha de las Historias de vida de los Nobeles de la Paz re-escribiéndola. Pueden hacer aclaraciones e incorporar nuevos datos e ideas teniendo en cuenta:

1-Las razones de sus luchas y compromisos sociales.

2-La descripción del clima y las enormes dificultades del contexto en el que inscribieron sus acciones de defensa de los Derechos Humanos en sus países y en Latinoamérica junto a la construcción de organizaciones sociales.

3-La expresión de sus valores, ideales y utopías

Material N° 1: Historias de vida

NOBELES DE LA PAZ
LATINOAMERICANOS



Rigoberta Menchú Tum y **Adolfo Pérez Esquivel** comparten el hecho de haber recibido ambos el premio Nobel de la Paz en reconocimiento a su incansable lucha por los Derechos Humanos. Los dos son latinoamericanos.

La primera es guatemalteca de origen maya quiché y desde pequeña vivió en carne propia tanto ella como su familia las injusticias y la brutal represión que padeció ese país centroamericano. Siendo joven se incorporó a las luchas de los pueblos originarios y los campesinos y eso le valió la persecución política y el exilio especialmente durante la última dictadura de Guatemala (1982-1985). Perdió -en las distintas fases de la represión- a sus padres y a dos hermanos. Su doloroso recorrido salió a la luz a través de un libro autobiográfico escrito en conversaciones junto a la periodista Elizabeth Burgos: “*Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia*”. Recibió la distinción en 1992 en coincidencia con el aniversario del quinto centenario del descubrimiento de América.

El segundo de ellos es argentino, coordinador del Servicio de Paz y Justicia tanto de América Latina como de nuestro país. Ambas organizaciones están compuestas por diversidad de grupos y movimientos que trabajan por la liberación de los pueblos por medios pacíficos. Formada tanto por religiosos como por laicos trabajan en ellas campesinos, indígenas, sectores populares, organizaciones de base, intelectuales, etc. articulando acciones y políticas alternativas que luchen contra la opresión y la dominación entre seres humanos y pueblos del mundo. Pérez Esquivel recibe el premio Nobel de la Paz en 1980 cuando todavía la dictadura militar estaba en el poder en nuestro país. Junto a Madres y Abuelas de Plaza de Mayo, la APDH y muchísimos otros organismos de Derechos Humanos en el continente han mantenido en forma permanente y a través de los años la lucha por el sostenimiento de la memoria, la verdad y la justicia.

Material N° 2: Dictaduras en Argentina y Guatemala***La última dictadura en Argentina (1976-1983)***

La dictadura institucional de las Fuerzas Armadas en Argentina reconoce una serie de cuestiones de inmensa complejidad. Pero si hay que encontrar un punto de inflexión que aceleró su proceso éste será, sin lugar a dudas, la muerte en 1974 del presidente Juan Domingo Perón causando una profunda conmoción en todo el país (Svampa, 2003). En el marco de su tercer gobierno luego de un largo exilio y un aciago retorno, el equilibrio tensional sostenido por su liderazgo dentro de un partido y un movimiento que albergó históricas tendencias de izquierda y de derecha, llegará a su límite. La etapa en la que asumiera María Estela Martínez de Perón estaría definida por un proceso de creciente y acelerada violencia política y conflictividad social y un importante vacío de poder en el contexto de una crisis económica que tuvo en su centro un desarrollo hiperinflacionario de gran envergadura.

El golpe de Estado de 1976 en Argentina tuvo un monolítico respaldo de las Fuerzas Armadas y un importante consenso social. Si bien el sindicalismo intentó realizar un paro y una movilización a Plaza de Mayo publicando una proclama en apoyo a Isabel Perón, éste no tuvo mayor repercusión. La desmovilización y el desánimo de los actores políticos y sindicales y el apoyo de la cúpula eclesiástica garantizaron la pasividad con que se recibió el golpe, cumpliendo con las expectativas de sus propios protagonistas.

A partir de allí, secuestros, torturas, detenciones ilegales, desapariciones en centros clandestinos y apropiación de niños de un modo sistemático hizo distinguir a este régimen del resto de los países sudamericanos. Ni en Uruguay, ni en Chile, ni en Brasil alcanzaron la significación que tuvo en Argentina particularmente por el método escogido.

Gobiernos autoritarios y dictatoriales en Guatemala (1963-1986)

En Guatemala el golpe de estado de marzo de 1963, encabezado por el coronel Enrique Peralta Azurdía inicia un ciclo de violencia estatal cada vez más importante que alcanzó su máxima crueldad con el genocidio perpetrado por las últimas dictaduras durante los gobiernos de Fernando Romeo Lucas García (1978-1982), Efraín Ríos Montt (1982-1983), y Oscar Humberto Mejía Víctores (1983-1986), que literalmente acabaron con todos los movimientos sociales e indígenas de protesta. Este alcanzó niveles únicos en América Latina, siendo un genocidio en el sentido estricto del término. Hubo más de 200.000 civiles muertos (solo entre 1978 y 1983), en su mayoría asesinados, 70.000 desaparecidos, 1.000.000 de desplazados y más de 600 masacres realizadas por el ejército en unas 400 aldeas indígenas y campesinas –en un país de 108.889 km² que en 1994 tenía 10.322.000 habitantes- (Ansaldi, 2012).

La represión alcanzó su máxima brutalidad cuando el general Efraín Ríos Montt era comandante general del Ejército y ministro de defensa. Ejemplo de su modus operandi fue la denominada “Operación Sofía”, ejecutada entre el 15 de julio y el 19 de agosto de 1982, en el departamento de Quiché, a cargo de patrullas del cuerpo de paracaidistas. Guatemala se distingue de El Salvador y Nicaragua por la larga experiencia guerrillera en sentido clásico que había tenido, en la que la clave fue la reivindicación de la tierra. La guerrilla fue derrotada hacia 1982, con el incommensurable saldo genocida ya señalado (aunque el conflicto terminó formalmente en 1996). A diferencia de las dictaduras del Cono Sur la transición hacia la democracia fue autoritaria y no pactada pues se apeló a ella “como estrategia contrainsurgente” ya que el objetivo era legalizar los regímenes frente a los cuales se alzaba la insurgencia armada.

Secuencia 3: Los movimientos sociales en América Latina (1990-2005/10) Segunda Fase: el caso de Bolivia

Actividad 1: En el primer trabajo de la tercera secuencia se ubicará a los estudiantes en tiempo y espacio frente a una nueva etapa de la conformación de los regímenes democráticos y de los movimientos sociales en América Latina. Bolivia será el caso a trabajar en particular para complejizar y profundizar el análisis.

Consigna de producción: La acción de los movimientos sociales en Bolivia en el marco de un nuevo ciclo de protestas y luchas dio lugar a profundos cambios. A partir de la lectura de las fichas (Material N°1: “Bolivia, algunos datos”- Material N° 2: Ficha de cátedra: “Los nuevos movimientos sociales en Bolivia”)

- 1-¿Cómo podrían caracterizar a Bolivia durante la década del '90 y hacia el 2000?
- 2-Organicen un cuadro que permita visualizar sintéticamente la progresión del ciclo de luchas, sus principales sujetos colectivos y las demandas populares.
- 3-Según su opinión ¿qué tipo de relación entre el Estado y los movimientos sociales se fue organizando? ¿Por qué? Argumenten sus respuestas.

Ubicación temporal y régimen de gobierno	Motivos de los conflictos y demandas	Protagonistas de las luchas	Resultado de las contiendas

Material N° 1

Bolivia: algunos datos

Características étnicas, culturales y lingüísticas

Bolivia es un país de gran diversidad étnica, cultural y lingüística. Conforman la sociedad boliviana alrededor de treinta pueblos, cada uno de los cuales tiene su propia lengua. El idioma de uso predominante es el castellano, con distintos grados de apropiación de parte de la población indígena, existiendo aún comunidades monolingües indígenas en el área rural alejada de las ciudades principales. Según los estudios realizados por el antropólogo Xavier Albó, en base al Censo de 1992, de 87% de la población que declaró hablar castellano, solamente 42% es monolingüe castellana.

Otros indicadores sociales

Bolivia es un país pobre. Los índices sociales del país son comparables con aquéllos de las naciones más pobres del Sub-Sahara de Africa, y no con los países de América Latina (con excepción de Haití). El PIB per cápita fue calculado en US\$ 703, inferior en 25% del promedio de los países de América Latina y el Caribe (US\$ 2.839). Solamente 12% de las familias consumen la cantidad mínima diaria de 2.200 calorías. La tasa de mortalidad infantil en Bolivia alcanza a 8,2 %.

Datos tomados del Informe 2000 de Unesco:

http://www.unesco.org/education/wef/countryreports/bolivia/rapport_1.html

Respuesta del sindicalismo minero a la decisión del Gobierno de Paz Estenssoro de *desnacionalizar* la minería y despedir a unos 20.000 trabajadores.

Los mineros fueron “relocalizados”, asentándose en otros lugares del país: la mayoría en El Alto, ciudad contigua a La Paz y otros en el Chapare, donde se llamaron campesinos cocaleros. La principal enseñanza que se llevaron fue su experiencia sindical (proletaria, unos; campesina, otros), a partir de la cual se reconstruyeron y reorganizaron en nuevas redes sociales.

El Alto, una ciudad que pasó de 307.000 habitantes en 1985 a casi 800.000 en 2005, se convirtió en la ciudad emblemática de los efectos de las políticas neoliberales.

En 1997 asumió la presidencia el ex dictador Hugo Banzer, quien profundizó la política de privatización de las refinerías de petróleo y erradicó muchas plantaciones de hojas de coca. A raíz de esto, Evo Morales, diputado de la región del Chapare, lideró masivas movilizaciones, todas reprimidas violentamente.

El ciclo de protesta, sin embargo, inició una nueva marcha.

En abril de 2000, ante la decisión del Gobierno de privatizar los servicios de agua potable y alcantarillado de la ciudad de Cochabamba, hubo nuevas demandas y marchas (*Guerra del Agua*), que el ex dictador Banzer volvió a reprimir. En el altiplano, las protestas fueron lideradas por otro dirigente indígena, Felipe Quispe.

La *Guerra del Agua* se inició como respuesta popular al desmedido aumento tarifario (hasta 300%) del servicio provisto por Aguas del Tunari, una empresa ligada a la transnacional norteamericana Bechtel. Esa movilización permitió la formación de la Coordinadora de Defensa del Agua y la Vida, una nueva forma de articulación social flexible y multisectorial significativamente liderada por un dirigente fabril, Oscar Olivera. Los cochabambinos lograron el primer triunfo popular tras un ciclo de decena de derrotas.

Después vinieron los bloqueos de los aymaras, una experiencia llevada a cabo durante los años 2001 y 2002, con la conducción de la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTE), con Felipe Quispe al frente. Dos son los puntos destacables de ese conflicto: uno fue la revitalización de las estructuras comunales y del discurso étnico-nacional indígena, y el otro la construcción de una formidable fuerza para cercar la ciudad de La Paz. Ambas permitieron la expulsión del poder estatal de las comunidades y a su vez su reemplazo por un complejo sistema de autoridades comunales populares (cabildos, asambleas, comités de bloqueo, etc.). Con esa fuerza disponible emergió el cuartel general de O’lachaka como el estado mayor de las fuerzas armadas aymaras movilizadas. En varios pueblos del altillano, la policía fue expulsada y reemplazada, temporalmente, por “policías sindicales”. Este componente militar es un aspecto comparable con el caso de Chiapas en México.

En 2001 Banzer renunció y en 2002, el vicepresidente Jorge Quiroga Ramírez entregó el mando a Sánchez de Lozada electo por segunda vez en la historia del país.

En octubre de 2003 estalló la llamada *Guerra del Gas*, que se inició como reacción a la medida gubernamental de exportar gas a México y a Estados Unidos a través de puertos chilenos. Esta medida sirvió en dos aspectos: disparó la protesta en contra del envío de gas al extranjero -mientras la mayoría del pueblo boliviano carecía de redes domiciliarias para utilizarlo- y al mismo tiempo potenció el sentimiento nacionalista. Rápidamente se pasó así al cuestionamiento de la política neoliberal del Gobierno de Sánchez Lozada.

El 19 de septiembre de 2003, un cabildo abierto en Cochabamba del que participaron más de 40.000 personas levantó las consignas de huelga general indefinida, bloqueo de caminos y resistencia civil en caso de no tener respuestas satisfactorias a sus demandas. Movilizaciones similares se produjeron en otras ciudades del país incluyendo La Paz, donde fueron convocadas por la COB (Central obrera boliviana) y el MAS (Movimiento al socialismo).

La capital del país quedó aislada por completo, rodeada por insurrectos. El Gobierno intentó romper el cerco reprimiendo brutalmente pero sin lograr el propósito. Los sectores medios, e incluso acomodados, de La Paz y de otras ciudades se pusieron de lado de los contestatarios.

Una masiva concentración popular en la Plaza de los Héroes, en la capital, terminó con el Gobierno de Sánchez de Lozada.

El desenlace fue resultado de “una red contingente de centenares de agrupaciones de base y formas autónomas de organización”. La COB, aunque reapareció, estuvo lejos del protagonismo del pasado. A la cabeza estaban ahora las Juntas Vecinales y los sindicatos campesinos que tomarían con rapidez la ofensiva política en el terreno institucional.

Sánchez de Lozada, efectivamente, renunció y asumió su vicepresidente, Carlos Mesa Gisbert. El presidente provisorio debió gobernar sin el apoyo del Congreso y con la desconfianza vigilante de las masas populares, demandantes de la nacionalización de los hidrocarburos y de la convocatoria a Asamblea Constituyente. El Gobierno no pudo resolver los conflictos, que se extendieron hasta provocar una crisis política que llevó a Mesa a presentar tres veces su renuncia, finalmente aceptada en junio de 2005. Tres días después asumió el presidente de la Corte Suprema de Justicia, Eduardo Rodríguez Veltzé, para llevar adelante un proceso electoral normalizador. Para los movimientos sociales, el resultado fue de empate: no lograron la nacionalización pero impidieron el regreso de la vieja política. En un compromiso no escrito, Rodríguez acordó con la burguesía cruceña y los movimientos sociales la realización de elecciones generales el 18 de diciembre de 2005. En esas elecciones triunfó el líder cocalero aymara y dirigente del MAS, Evo Morales junto a Álvaro García Lineras como vice presidente.

Adaptación realizada sobre textos del libro de Waldo Ansaldi y Verónica Giordano “América Latina. La construcción de un orden”

Actividad 2: En esta parte de la secuencia el propósito tendrá que ver con posibilitar a los estudiantes la observación y análisis de un momento de clivaje en

la conformación de un nuevo régimen democrático en Bolivia que impondrá otra relación con la sociedad civil en su conjunto y en especial con las organizaciones indígenas dentro de los movimientos sociales.

Consigna de producción: Observen el film y respondan:

- 1-¿De dónde proviene Evo Morales?
- 2-¿Qué papel jugó en la organización de los movimientos obrero, campesino e indígena de Bolivia?
- 3-¿Qué posición tomó Evo Morales respecto de la coca, los recursos naturales, el gas y el agua? ¿Por qué?
- 4-¿Qué respuestas fue recibiendo de la sociedad santacruceña, del cuerpo militar, de algunos empresarios, de la prensa, etc.?

FICHA TÉCNICA DEL FILM: COCALERO

Dirección y guion: Alejandro Landes.

Duración: 94 min.

Países: Argentina y Bolivia.

Fotografía: Jorge Behrens.

Año: 2007.

Género: Documental.



Cocalero es un film documental que permite ver a Evo Morales en su campaña presidencial de 2005 a 68 días de su elección. Posee una mirada centrada en el Chapare –Cochabamba- y el apoyo de los campesinos cocaleros y de la comunidad indígena. Deja observar también reacciones de los distintos sectores de la sociedad boliviana frente a su proyecto político: empresarios, militares, capas medias santacruceñas, etc. A partir de muchas de sus escenas puede captarse la profunda relación identitaria de Evo Morales con los distintos pueblos originarios, su camino en la construcción del movimiento que lideró así como los valores y la forma de concebir lo democrático en su organización política.

Secuencia 4: Nuevas articulaciones entre la unidad y la diversidad de los movimientos sociales del subcontinente y del mundo

Actividad 1: La intención en esta actividad está sentada en la posibilidad de que los/as estudiantes identifiquen la importancia de la participación de las organizaciones que dan vida a los movimientos sociales contemporáneos en otros espacios de articulación mayores a los regionales o nacionales en eventos de envergadura de carácter global.

Consigna de producción: El *Foro social Mundial* ha sido el resultado de la convergencia de miles de organizaciones y movimientos sociales de diversos países y continentes -pero particularmente de Latinoamérica- que expresan su voluntad de construcción de un “mundo distinto” en muchos sentidos. A partir de la lectura del Material N° 1 respondan los interrogantes que siguen:

- 1-¿En qué aspectos y núcleos han establecido los Movimientos Sociales sus coincidencias?

2-¿Qué posición tienen frente a la globalización y cómo la definen?

Material N° 1

Consigna de producción: A partir de la exploración de la página web oficial de la CELAC (Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños) cuya último encuentro fue en Cuba en Enero de 2014, esbocen ideas pensado en el futuro latinoamericano a partir de los siguientes interrogantes: ¿Es posible la unidad regional de pueblos y gobiernos? ¿Qué necesitamos para hacerlo? ¿Qué futuros son los más probables? ¿Qué futuros desean para nuestro continente y cómo lo imaginan?

“Sin duda estos ideales y voluntades de cambio fueron los que posibilitaron que más de 15.000 personas de diferentes países del mundo se movilizaran para participar durante cinco días en el primer Foro Social Mundial (FSM) realizado en la ciudad de Porto Alegre, Brasil, entre el 25 y el 30 de enero de 2001. Los pasillos y salones de la Pontificia Universidad Católica de Rio Grande do Sul (PUC-RS, donde se desarrollaron la mayoría de las actividades) y las calles, parques y espacios culturales de la ciudad de Porto Alegre fueron testigos de una «primavera social» que, como sucede con estas estaciones humanas, desbordó ampliamente las expectativas de participación de todos los organizadores y asistentes. El primer Foro Social Mundial fue un multitudinario y democrático encuentro de numerosos y diversos movimientos sociales, sindicatos, organizaciones campesinas, indígenas, movimientos de mujeres, colectivos militantes, ONGs, organizaciones sociales y juveniles cuyo punto de confluencia y articulación es la lucha contra la mundialización neoliberal en curso y sus consecuencias.

Se dieron cita así las diferentes sensibilidades y corrientes que hoy componen este rico y heterogéneo movimiento que se ha venido constituyendo a nivel internacional y ha cobrado visibilidad en los últimos años, sobre todo después de la masiva e inesperada protesta ocurrida en la ciudad de Seattle contra la Organización Mundial del Comercio (OMC). (...)

Dos grandes temas concentraban el debate: la riqueza y la democracia (FSM, 2001). Alrededor de estas cuestiones, intelectuales activistas y activistas intelectuales cruzaron visiones sobre la necesidad de garantizar el carácter público de los bienes de la humanidad sustrayéndolos a la lógica del mercado; la construcción de ciudades y hábitats sustentables; la urgencia de una distribución justa de la riqueza y las formas para alcanzarla; los contornos de la hegemonía política, económica y militar de los Estados Unidos y la estructura del poder mundial; la actualidad del concepto de imperialismo y de la idea del socialismo (debates que habían sido clausurados por la hegemonía del pensamiento liberal); la igualdad de género; la democratización del poder; la garantía del derecho a la información y la democratización de los medios de comunicación; la necesidad de regular el movimiento internacional de capitales; el futuro de los Estados-Nación, entre otros temas.”**Fragmentos del texto:**

José Seoane y Emilio Taddei (2004) Antiglobalización - Resurge la lucha social
El nuevo movimiento internacional: De Seattle a Porto Alegre
Disponible en la World Wide Web: <http://local.attac.org/galicia/doc/Clacso.pdf>

LA CELAC

En Enero de 2014 se reunió en la República de Cuba la CELAC (Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños) un organismo intergubernamental de ámbito regional, constituido por los Jefes de Estado y de Gobierno de los países de América Latina y el Caribe y que inició su funcionamiento en febrero de 2010.

Su finalidad es *“avanzar de manera decidida hacia una organización que agrupe a todos los Estados de América Latina y El Caribe... Reafirmando la necesidad de realizar esfuerzos, con nuestros pueblos, que nos permitan avanzar en la unidad y en la integración política, económica, social y cultural, avanzar en el bienestar social, la calidad de vida, el crecimiento económico y promover nuestro desarrollo independiente y sostenible, sobre la base de la democracia, la equidad y la más amplia justicia social.”*

Son sus principios y valores comunes: el respeto al derecho internacional; la igualdad soberana de los Estados; el no uso de la fuerza ni de su amenaza; la democracia; el respeto a los derechos humanos; el respeto al medio ambiente y la cooperación para un desarrollo sustentable; la unidad e integración de los Estados de América Latina y el Caribe; el diálogo permanente que promueva la paz y la seguridad regionales. La solidaridad, la inclusión social, la equidad e igualdad de oportunidades, la complementariedad, la flexibilidad, la participación voluntaria, la pluralidad y la diversidad son también sus pilares.

Secuencia 5: Penar en “nuevas” o “distintas” democracias dentro de América Latina y desde nuestra localidad

Actividad 1: En esta actividad la propuesta es trabajar a partir de casos basados en la realidad local, pero narrados de modo dilemáticos con el objeto de lograr que los/as estudiantes propongan soluciones y arriesguen modos de intervenir y argumentar en situaciones simuladas dentro del aula.

Consigna de producción: Hemos analizado muchos conflictos que han atravesado a las sociedades latinoamericanas recientes y algunas de sus luchas por reparar, mejorar o resolver sus problemas. Pero cada una de estas cuestiones no se juega sólo en los grandes espacios territoriales e identitarios, sino también en las pequeñas ciudades y en acciones y protagonismos de todos los días.

En San Carlos de Bariloche y en Patagonia hemos sufrido también la última dictadura militar, hemos tenido desaparecidos y luchas del movimiento de DDHH regional por sostener la memoria. Hemos vivido resistencias a las políticas neoliberales y a los procesos de exclusión social. También hemos asistido a decenas de movilizaciones contra la megaminería. Hemos visto las demandas del pueblo mapuche en articulación de un lado y del otro de la cordillera. Hemos observado los reclamos de las mujeres por la ampliación de sus derechos y sus intentos de incidir en la democracia local.

Luego de comprender entonces que nuestros problemas locales tienen, tanto elementos comunes como diferentes de los latinoamericanos, por grupo elijan un caso dilemático a partir de los propuestos (se presenta uno a modo de ejemplo) y:

- Tomen posición
- Argumenten la posición teniendo en cuenta los conocimientos adquiridos de proyección continental
- Preparen “un discurso argumentativo” para participar “en una asamblea ciudadana” y en él proponer formas creativas de superación y resolución de los problemas/conflictos enunciados

El aula oficiará de espacio de simulación.

Hace dos años se ha reunido en nuestra ciudad el XXVI encuentro Nacional de Mujeres. Muchas ciudadanas participaron de las mesas y debates que se desarrollaron en función de aportar para formalizar demandas y cambios en las políticas públicas: una ley que permita de aborto, mayor protección a las mujeres que sufren de violencia de género, mayor cantidad de campañas de concientización al respecto, mayor igualdad con el varón en todos los sentidos, etc. Muchas sostuvieron que los problemas que tenemos en nuestro país es una realidad latinoamericana que se profundiza en cada nación tanto con la pobreza como con la identidad cultural: “ser mujer, pobre y mapuche” es la suma de muchas situaciones de discriminación. Algunos grupos se quejaron de varias cuestiones: de las inscripciones que dejaron en las paredes tras la movilización, de no dejar participar a los hombres en el debate y algunos se pusieron abiertamente en contra de la posibilidad de interrupción del embarazo femenino como derecho sobre el propio cuerpo.

Actividad 2: En esta última actividad de cierre e integración de la secuencia se busca que los y las estudiantes adviertan el valor de la articulación temporal entre

pasado-presente y futuro. Tiene como función promover el protagonismo hacia la comunidad local en el marco del estudio sobre Latinoamérica y al encuentro de organizaciones que forman parte de movimientos sociales para hacer llegar sus voces, argumentos y pensamientos.

Las tradiciones futuras

Hay un único lugar donde ayer y hoy se encuentran y se reconocen y se abrazan, y ese lugar es mañana.

Suenan muy futuras ciertas voces del pasado americano muy pasado. Las antiguas voces, pongamos por caso, que todavía nos dicen que somos hijos de la tierra, y que la madre no se vende ni se alquila. Mientras llueven pájaros muertos sobre la ciudad de México, y se convierten los ríos en cloacas, los mares en basureros y las selvas en desiertos, esas voces porfiadamente vivas nos anuncian otro mundo que no es este mundo envenenador del agua del suelo, el aire y el alma.

También nos anuncian otro mundo posible las voces antiguas que nos hablan de comunidad. La comunidad, el modo comunitario de producción y de vida, es la más remota tradición de las Américas, la más americana de todas; pertenece a los primeros tiempos y a las primeras gentes, pero también pertenece a los tiempos que vienen y presiente un nuevo Nuevo Mundo. Porque nada hay menos foráneo que el socialismo en estas tierras nuestras. Foráneo es, en cambio, el capitalismo; como la viuela, como la gripe, vino de afuera.

Eduardo Galeano (1989) “El libro de los abrazos”

Consigna de producción: En función de toda la información histórica trabajada escriban un texto en respuesta a Eduardo Galeano que se titule: “*Las decisiones presentes para las tradiciones futuras*”. Deben utilizarse datos y argumentos que

provengan de todo lo leído y elaborado durante la propuesta desarrollada. ¿Creen probable que la sociedad civil y los movimientos sociales generen una nueva forma de democracia? ¿Cómo la desean e imaginan?

Referencias Bibliográficas:

Ansaldi, W. y Giordano, V. (2012). *América Latina. La construcción de un orden*. Tomo II *De las sociedades de masas a las sociedades en procesos de reestructuración*. Buenos Aires: Ariel

Conell, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*, Morata; Madrid

Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En Barco, S., Camilioni, A. Davini C., Edelstein G., Litwin E. & Souto M.: *Corrientes didácticas contemporáneas*. Bs. As: Ed. Paidós.

Funes, G. (2010). La enseñanza de la historia y las finalidades identitarias. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, 87-96

Funes, G. (2012). *Historias enseñadas recientes: utopías y prácticas*. Neuquén: Educo

Jara, M. (2008). *Enseñanza de la historia. Debates y propuestas*. Neuquén: Educo

Jara, M. y Funes G. (2014). Democracia ciudadanía y enseñanza de la historia. En G. Funes (Comp.) *Enseñanza de la historia reciente: Malvinas, dictadura, ciudadanías, derechos humanos, menemismo, crisis del 2001 ¿Qué efemérides?*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Novedades Educativas,

López Facal, R. (2011). Conflictos sociales candentes en el aula En J. Pagès, A. y Santisteban. *Les questions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Documents 97 Universidad Autónoma de Barcelona

Nercesián, I. Rostica, J. (2014). *Todo lo que necesitás saber sobre América Latina*, Buenos Aires: Paidós.

Pagès, J. (2005-2006). La comparación en la enseñanza de la historia. *Clio & Asociados. La Historia enseñada* n° 9-10, 17-35

Pagès, J. y Santisteban, A. (2011). Enseñar y aprender el tiempo histórico En J. Pagès y A. Santisteban (coords). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria. Ciencias sociales para aprender, pensar y actuar*, Madrid: Editorial Síntesis

Santisteban, A. (2011). Las finalidades de la enseñanza en las Ciencias Sociales En J. Pagès y A. Santisteban (coords.) *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria. Ciencias sociales para aprender, pensar y actuar*, Madrid: Editorial Síntesis

Santisteban, A. y Anguera, C. (2012). El concepto de futuro en la enseñanza de las Ciencias Sociales y su influencia en la participación democrática En A. Santisteban, F. **García y N. Alba** (Ed.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. España: A.U.P.D.C.S

Materiales audiovisuales

Rigoberta Menchú Tum: <http://www.youtube.com/watch?v=NTb5sroXYcw>

Adolfo Pérez Esquivel: http://www.youtube.com/watch?v=0aG4q_JD7IE

Capítulo 4

Focos de resistencia al neoliberalismo en Latinoamérica: la autonomía como utopía movilizadora.

AÑAHUAL, Gerardo

Pensar significa traspasar. De tal manera empero, que lo existente no sea ni escamoteado ni pasado por alto. Ernst Bloch (2004)

Introducción

En este capítulo se abordará, desde una perspectiva de la enseñanza de historia reciente, algunos focos de resistencia en Latinoamérica. La propuesta está pensada para una institución particular, en la que desarrollo mi profesión, y procura aportar a la innovación de estas temáticas en la enseñanza de la historia en la escuela secundaria.

Centro mi análisis en la construcción metodológica (Edelstein, 1996) en tanto es el vértice desde donde se proyecta la enseñanza. Entiendo a la enseñanza como una construcción en la que el conocimiento es considerado como un producto social y como una construcción personal, por lo tanto, para llevar adelante esta propuesta, es necesario considerar a los sujetos a los que se enseña, el contenido que se propone y las estrategias que se llevan a cabo para enseñarlo en el marco de actual contexto sociohistórico y político.

El contexto para el cual se piensa la propuesta es el Colegio Don Bosco, una escuela pública de gestión privada en la ciudad capital de Neuquén, con planes de estudio aprobados por la jurisdicción. La misma se inscribe en el marco de lo establecido para el espacio curricular de cuarto año de sociales y se llevará conjuntamente con la asignatura Introducción a la Investigación y Geografía donde se problematizará el espacio latinoamericano, intentando garantizar espacios de articulación en el departamento de Sociales.¹

¹ La propuesta se enmarca en una planificación anual en la que se pretende desarrollar una periodización de las resistencias en América Latina durante el siglo XX y comienzos del siglo XXI. Al considerar un tema específico como las resistencias en Latinoamérica, lo que se intenta realizar es una selección de contenidos que permita abordar

Considero oportuno incluir una propuesta que aborde problemas recientes en las aulas de la modalidad sociales ya que posibilitará la reflexión de la realidad circundante de los/as estudiantes. Trabajar con las representaciones, los medios de comunicación, imágenes, fuentes primarias podrían ayudar a complejizar y problematizar la mirada de los/las estudiantes sobre los problemas recientes.

Fundamentación

Enseñar historia hoy es una tarea ardua y compleja, los/as docentes debemos enfrentar la tarea difícil de romper la rutina diaria y proponer situaciones de enseñanza que permitan reflexionar a nuestros/as estudiantes. Muchas veces los/as docentes, tenemos una formación académica muy exigente pero luego, cuando comenzamos a dar clases, nos supera la cotidianeidad y las clases se convierten en propuestas holísticas y alejadas de la realidad.

No obstante, revisar nuestras prácticas nos ayuda a mejorar y repensar las estrategias y materiales que se utilizan para enseñar determinados contenidos; revisar nuestra labor nos ayuda a pensarnos, desde un lugar de incertezas e incertidumbres, siempre a buscar posibles alternativas.

A pesar de la complejidad de la práctica de enseñar historia, desarrollada en escenarios singulares, únicos y surcados por el contexto que impacta en las tareas cotidianas, los/as docentes tenemos el desafío de apostar por una enseñanza de la historia en consonancia con los desafíos actuales. Si uno se posiciona en que las prácticas educativas pueden contribuir a la formación de otras miradas de la realidad, las posibilidades se amplían.

El desarrollo del pensamiento histórico es crucial para innovar en la enseñanza de las ciencias sociales, así nuestros/as estudiantes podrán leer e interpretar la realidad en clave histórica (Pagés, 2009). La enseñanza de la historia tiene como finalidad, contribuir en este sentido.

Hoy en día, si se quiere que los y las estudiantes sientan los hechos históricos como parte de su vida, se debe estudiar los procesos históricos cercanos a su realidad. De esta manera, en la siguiente propuesta se sugiere un recorte histórico que incluye el estudio de los nuevos movimientos sociales que adquirieron una fuerte presencia en el espacio público de Latinoamérica en las últimas décadas. Las características centrales de las protestas sociales iniciadas en los años '90 (cortes de rutas, piquetes, huelgas generales, toma de fábricas, movilizaciones callejeras) son y han sido

el proceso histórico desde otra mirada, ya no desde la sucesión de gobiernos o batallas sino de algunos acontecimientos específicos que ayuden a dar mayor inteligibilidad al proceso que se quiere explicar.

vivenciadas por nuestros/as estudiantes en la actualidad. Entonces, se sugiere este recorte como parte de una posible construcción metodológica para el nivel medio por los siguientes motivos:

En primer lugar, se pone el acento en el estudio de las protestas sociales debido a que se procura que nuestros/as estudiantes puedan comprender la realidad social y sus problemáticas. La provincia de Neuquén se ha ganado un lugar destacado en el imaginario social, de amplios sectores, como un espacio en donde se generan constantemente manifestaciones de lucha y resistencia y por ello se pretende que los/las estudiantes puedan analizar las mismas a nivel local, regional y global.

En segundo lugar, se considera que los/las estudiantes deberían reflexionar sobre los problemas sociales y proponer soluciones o alternativas asumiéndose como ciudadanos activos. Así, se analizará el ciclo de protestas iniciado en Latinoamérica para luego observar cómo los/las estudiantes perciben la movilización en su región y las soluciones que brindarían frente a ciertas problemáticas. De esta manera, los/las estudiantes podrán valorar -entre otras cosas- los cambios y las continuidades en el tiempo, cambios que sucedieron, suceden y podrían suceder (Santisteban, 2010). En la medida que comprendan la realidad se pueden sentir más participes y generar propuestas o alternativas a los problemas.

En tercer lugar, se comparte la idea de Fernández y Dalla Corte (2001), quienes consideran que los movimientos sociales, *“constituyen un excelente escenario para estudiar las formas en que se estallan oposiciones y dicotomías como público/privado, local/global, regional/internacional ya que se trata de fenómenos que requieren otro corpus documental y teórico que dé cuenta de ellos y permita establecer cruces interdisciplinarios”* (citado en Ertola 2008:68-70)

En cuarto lugar, se considera importante abordar el ciclo de protestas debido a que es un tema que genera controversias y discusiones en las aulas. La experiencia laboral me indica que los/as estudiantes, en su mayoría, tienen una visión negativa de las protestas sociales que deviene del sentido común, sin conocer la realidad o las experiencias históricas. Muchas veces, las opiniones de los padres o familia, como también los titulares de diarios son tomados por los estudiantes como verdades absolutas. La credibilidad que una parte importante de la población otorga al titular, a la letra impresa, a las noticias de los informativos de radio y televisión hace urgente la tarea educativa de enseñar a dudar, a pararse a reflexionar sobre lo se comenta. Se trata, como sostiene Santisteban (2012) diferenciar hechos de opiniones. La inclusión del tema, no sólo permitirá que los estudiantes debatan sobre la problemática sino también que conozcan las realidades y puedan dudar interpelar la información que reciben tanto de los medios masivos de comunicación como del sentido común "hegemónico".

Por último, se abordarán cuatro casos que comparten un rasgo en común: la búsqueda de trascender el horizonte capitalista desde sus prácticas cotidianas. Se considera fundamental ofrecerles a los/as estudiantes herramientas para que puedan interpretar el horizonte de expectativas de estos movimientos y observar que existen otras realidades por fuera del sistema capitalista. El zapatismo, Fasinpat, el Movimiento Sin Tierras brasileño y los movimientos piqueteros argentinos comparten la vocación autonómica. Los que forman parte de dicha organización o movimiento tienen los mismos derechos y capacidades para decidir metas y acciones en común y de establecerlas a través del debate horizontal del formato asambleario (Dinerstein, 2013). Esta manera de tomar decisiones puede permitir visualizar a los/las estudiantes otras maneras democráticas acerca de la toma de decisiones.

En suma, se considera relevante ofrecer un espacio en el que los estudiantes puedan analizar y comprender las acciones colectivas, las alternativas que ofrecen frente al sistema capitalista y la horizontalidad con la cual toman sus decisiones los distintos focos de resistencias analizados.

Los movimientos sociales latinoamericanos contemporáneos.

Para abordar la presente propuesta parto de dos cuestiones importante, por un lado, recuperar a los movimientos sociales Latinoamérica como eje de la propuesta y por otro, reconocer a la enseñanza como una práctica constructiva-compleja. Así, se adhiere a la noción de construcción metodológica elaborada por Gloria Edelstein (1996) caracterizada como singular, particular, única, casuística y construida por el/la docente.

Teniendo en cuenta la categoría construcción metodológica, además de considerar las singularidades del ámbito donde se desarrollará, se asumirá la tarea de seleccionar contenidos históricos en estrecha relación con los problemas del presente con el fin de pensar el tiempo reciente/presente desde la segunda parte del siglo pasado y el transcurso del siglo XXI.²

Asimismo, considero necesario plantear la propuesta desde una mirada no eurocéntrica, por lo que se construirá una periodización y conceptos mirando la problemática desde el continente. Para ello cobra relevancia revisar las categorías del pasado para reconocer los límites históricos de éstas y su vez repensarlas para analizar la situación actual, teniendo una mirada crítica y reflexiva del presente. La incorporación de categorías teóricas permite pensar a la enseñanza de la historia no

² La Historia Reciente/Presente (HRP) ofrece grandes posibilidades para facilitar y desarrollar pensamiento crítico de nuestros estudiantes y abordar aquellas problemáticas más cercanas a las nuevas generaciones. Aunque debemos tener presente que abordarla requiere de algunos recaudos debido a que presenta algunas especificidades propias de su cercanía a la realidad circundante. (Jara, 2008, 2010; Funes, 2010, 2014)

sólo desde la descripción de los procesos sino también desde la reflexión y análisis de la información. Es decir, impide que el peso de la información sobrepase el análisis de los procesos estudiados.

En las últimas dos décadas nuestra América Latina y Caribeña se ha visto atravesada y conmovida por la emergencia de significativos movimientos sociales de raíz popular que en confrontación con el modelo neoliberal implantado en la región cumplieron un papel central en su cuestionamiento y en las transformaciones sociales y cambios políticos acontecidos recientemente en muchos de nuestros países (Seoane, Taddei, Algranati, 2009). La aparición de dichos movimientos generó un debate, tanto político como académico en torno a las particularidades de dichas experiencias que son muy distintas a los movimientos sindicales de los 60 y los nuevos movimientos sociales de los países centrales.

La irrupción del Zapatismo en México (1994), las puebladas en nuestro país y el surgimiento de piqueteros (1996) y las movilizaciones indígenas y campesinas en Ecuador (1997) son tres hechos -en el norte, sur y los andes del subcontinente- que grafican la proyección regional de este ciclo de protestas que marcará la emergencia y el protagonismo de significativos sujetos colectivos que fueran nominados haciendo referencia al término “movimientos sociales” (Seoane, Taddei, Algranati, 2009)

La acción transformadora de estos sujetos colectivos en Latinoamérica es muy diferente a los actores sociales que participan en los levantamientos y movilizaciones en Europa denominados Nuevos Movimientos Sociales (NMS) (Touarine 1993, Off 1988, Meluci, 1999). Sin embargo, se considera que el concepto de NMS utilizado para las experiencias europeas no resulta pertinente para abordar la problemática latinoamericana reciente. Frente a la tradición y conceptualización europea el pensamiento crítico latinoamericano necesitó construir categorías propias para llevar adelante el análisis de la realidad del continente.

Ahora bien, se debe tener presente que los Movimientos Sociales no son ni homogéneos ni estáticos, sino que se hallan inscriptos en situaciones concretas y particulares. Pero resulta pertinente considerar alguna definición, que lejos de constituirse en una visión homogeneizante, nos permita analizar y valorar los proyectos emancipatorios de la región. Así, uno de los pensadores crítico latinoamericano, con quien acuerdo, Álvaro García Lineras (2008), 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” (García Lineras, 2008: 274).³ Así el concepto de Lineras, brinda un aporte necesario para comprender las luchas de los movimientos sociales dentro del campo político latinoamericano.

Estos movimientos a pesar de las diferencias espaciales y temporales que caracterizan su desarrollo poseen ciertos rasgos comunes que permiten agruparlos bajo el concepto de movimientos sociales. *“Buena parte de estas características comunes derivan de la territorialización de los movimientos, o sea de su arraigo en espacios físicos recuperados o conquistados a través de largas luchas, abiertas o subterráneas”* (Zibechi, 2003: 186).

Criterios didácticos para la organización de la propuesta

La propuesta, de acuerdo al recorte de contenidos propuesto, se piensa para ser desarrollada durante nueve semanas, aproximadamente, por lo que se proponen 9 secuencias de posibles clases. Se pretende compartir algunos itinerarios y bosquejos posibles de abordaje del recorte temático, sabiendo que existe la posibilidad de abordarlo de otra manera, según la dinámica de cada grupo o clase y las finalidades que él o la profesora/a defina. Además, el plan de trabajo también dependerá de los sujetos y el contexto dónde se quiere llevar adelante la práctica docente.

La secuencia da cuenta de los nuevos aires de emancipación en América Latina. Estos nuevos movimientos han emergido como respuesta a la globalización neoliberal. Una cualidad novedosa de estos movimientos es su contexto de emergencia, la mundialización neoliberal en el sur global, latinoamericano. (Dinerstein, 2013)

La aplicación de las políticas neoliberales enfrentó numerosas resistencias y protestas en la región. Según Perry Anderson (2004) la resistencia Latinoamérica presenta ciertas singularidades que la distinguen de las resistencias en Europa y Medio Oriente. En primer lugar, la resistencia al neoliberalismo conjuga lo cultural con lo social y nacional. En segundo lugar, América Latina es la única región del mundo con una historia continua de trastornos revolucionarios y luchas políticas radicales que se extienden por algo más del último siglo. Mientras que el tercer rasgo distintivo es la presencia de coaliciones de gobiernos y de movimientos en frentes amplios de resistencia a la nueva hegemonía mundial.

³ A su vez, este autor descarta el modelo de “NMS” propuesto por Tourine en los años setenta ya que no resulta pertinente para estudiar la realidad latinoamericana debido a que se centra en las conflictividades que cuestionan los marcos culturales dentro de las instituciones sociales y deja de lado los conflictos dirigidos contra el estado, las estructuras de dominación y las relaciones que contraponen a las elites gobernantes con las masas, que precisamente caracterizan a las actuales acciones colectivas.

Para abordar la Historia Latinoamericana se debe tener presente esta sucesión de revueltas y revoluciones que han marcado la especificidad de su experiencia histórica. Así, se puede establecer una secuencia en la que se analizará la participación popular y los diferentes reclamos de los sectores populares. La novedad de estos movimientos radica en que, en un contexto de profunda "crisis de representación", plantearon "nuevas formas de hacer política" por medio de las cuales los/as ciudadanos/as encontraron cauces innovadores para construir y expresar colectivamente intereses, reivindicaciones y valores comunes independientes de las organizaciones sindicales.

Asimismo, para llevar adelante la problematización de los contenidos seleccionados se recurrirá continuamente a la comparación⁴. Sin embargo, es importante tener presente que comparar implica un proceso de abstracción y retención que muy pocas veces es trabajado en el aula. Comparar por comparar no les sirve a los estudiantes, es necesario fomentar comparaciones significativas en las clases de historia.

En el caso de la propuesta, se optó por la comparación de diferentes movimientos sociales en distintos espacios territoriales. Al tomar como eje los procesos autonómicos regionales en Latinoamérica se eligió por comparar aquellos movimientos que plantearon una lucha continua contra la globalización neoliberal. Se seleccionó a los Sin tierras brasileños, los zapatistas en México, las organizaciones piqueteras y Fasinpat en Argentina ya que comparten la búsqueda de trascender el horizonte capitalista desde sus mismas prácticas cotidianas. Cuatro procesos comunes que pueden ser extrapolados de las singularidades que intervienen en la construcción de autonomía y en la producción de subjetividad emancipadora en cada caso (Dinerstein, 2013).

Así, se intentará que los/as estudiantes puedan establecer diferencias y similitudes entre cada uno de los casos analizados, no sólo desde la organización que presenta cada uno sino también desde las particularidades de cada territorio y los sujetos que intervienen.

En este caso, no sólo se profundizará en los procesos sino que también se compararán las pautas de acción de cada uno de los movimientos. Asimismo, es interesante trabajar desde la comparación de las comparaciones, ya que los/as estudiantes aprenderán colaborativamente.

⁴ La comparación histórica se caracteriza por "examinar sistemáticamente, a partir del planteamiento de preguntas directrices, las semejanzas y las diferencias de dos o más fenómenos históricos" o sociales. La comparación histórica es, según Kocka, una relación espacio-temporal específica de sus objetos de estudio [...] (Pagés, 2005-2006: 18).

Asimismo, éste tema particular debe ser abordado en su complejidad y teniendo en cuenta el contexto global en el que se produce. La decisión de utilizar un estudio de caso⁵ en la propuesta, es decir el análisis de un objeto específico, un sistema acotado, se debe a que se pretende que los/as estudiantes puedan analizar las luchas contra la globalización neoliberal desde ciertos casos particulares que plantean una alternativa al sistema capitalista.

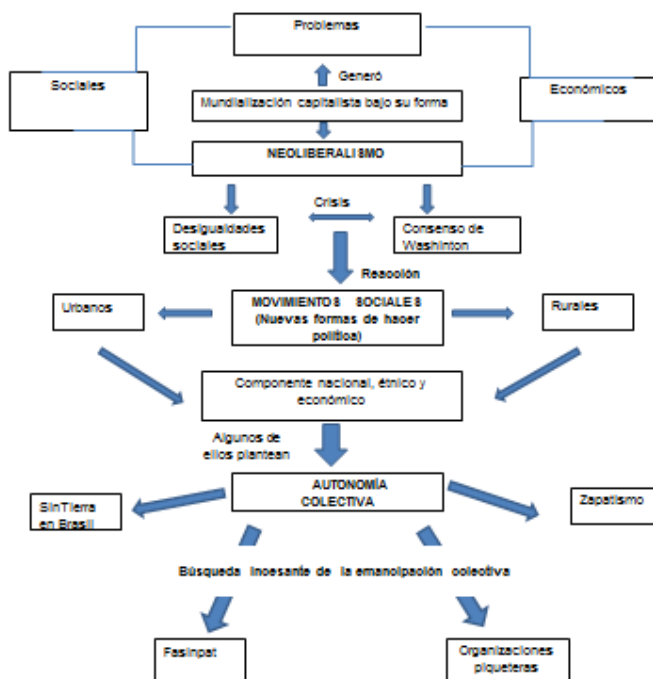
De esta manera, el estudio colectivo de casos, permite el abordaje de distintas experiencias, por cuanto cada una aporta elementos diferentes y significativos de acuerdo al espacio analizado. No obstante, nunca se perderá de vista el contexto global en el que se desarrollan los casos particulares.

A. Secuenciación de contenidos sugeridos

Para llevar adelante la secuencia y organización de los contenidos se tendrá en cuenta el diseño desarrollado por la Teoría de la elaboración de la instrucción de Reigeluth y Merrill (1983). *“Estos autores explican propuestas valiéndose de una filmación: La secuencia comienza con un plano lo más amplio posible que abarca la escena en su conjunto y permite identificar lo que ocurre, los elementos que intervienen y sus relaciones”* (Benejam, 1997:91)

Así, los contenidos se trabajarán desde un marco general y amplio para luego ir acercándose a cada experiencia autonómica de una manera particular y con una actividad significativa y problematizadora. Esto permitirá que la secuencia no tenga un cierre sino que pueda tener una conexión con otra secuencia. Organizar los contenidos desde esta perspectiva permitirá que los/as estudiantes puedan ir y volver constantemente sobre un contenido global y uno particular, es decir los/las estudiantes podrán reconstruir en cada instancia una nueva mirada sobre el problema analizado. Así, *“se procede pues, de lo más general a lo más detallado y de lo más simple a lo más complejo, de manera que el alumnado no pierda ningún momento la visión general de lo que está trabajando y que, al mismo tiempo, aborde el problema hasta el nivel de complejidad más adecuado a sus conocimientos y capacidades”* (Benejam, 1997: 92)

⁵ Stake (1998) propone tres modalidades de estudios de casos, el estudio intrínseco, el estudio instrumental y el estudio colectivo de casos. En la propuesta resulta pertinente llevar a cabo un el estudio colectivo de casos ya que el interés se centra en indagar un fenómeno, población o condición general a partir del estudio intensivo de varios casos. El investigador elige varios casos de situaciones extremas de un contexto de objeto de estudio. Al maximizar sus diferencias, se hace que afloren las dimensiones del problema de forma clara. Este tipo de selección se llama múltiple: se trata de buscar casos muy diferentes en su análisis pero que al menos al principio sean relevantes.



B. Desarrollo de la propuesta

Se propone trabajar como punto de partida con las representaciones de los/as estudiantes sobre la problemática. El desafío es generar, a lo largo de toda la secuencia didáctica, condiciones para que las representaciones de los/las estudiantes se pongan en juego. No basta sólo con que emerjan las representaciones y luego se las utilice como ejemplos para el inicio de una actividad.⁶ Se trata de que en el desarrollo de la misma ayude en la formación del pensamiento histórico (Pagès, Santisteban, 2009).

Es importante elaborar y trabajar con conceptos centrales para la comprensión de la temática. Así, a nivel conceptual se intentará construir el concepto de neoliberalismo, movimiento social, protesta y autonomía colectiva a partir de la confrontación, relación y comparación entre las representaciones, fuentes diversas y las interpretaciones de autores/as varios/as. También se utilizará la interpretación de la historia a partir de fuentes. Cuando se pretende que el estudiantado desarrolle pensamiento histórico, las fuentes históricas se convierten en elementos centrales del proceso de enseñanza y de aprendizaje. En este sentido, el trabajo con fuentes debe realizarse a partir de problemas históricos, donde el estudiantado pone en juego su

⁶ A este respecto, véase Giordan, A. (1989). Representaciones sobre la utilización didáctica de las representaciones. En Enseñanza de las Ciencias Sociales, N°1. Barcelona.

experiencia histórica, para el desarrollo de la competencia histórica (Santisteban, 2009). El análisis de imágenes, fuentes primarias y artículos periodísticos permitirá debatir la viabilidad de los proyectos autonómicos en la región.

Semana 1: Las reformas neoliberales y las desigualdades sociales.

Siguiendo a la teoría de la elaboración, los ciclos de los Movimientos Sociales en Latinoamérica comenzarán con una serie de actividades que permitan mostrar el paisaje general sobre el que se va a trabajar. Esta actividad servirá como epítome inicial, un primer momento se presentará una panorámica global del tema pasando seguidamente a trabajar cada una de sus partes y regresando periódicamente a la visión de conjunto con el fin de enriquecerla y ampliarla.

Para iniciar la secuencia se presentarán unas imágenes en la que se pueden observar diferentes movimientos sociales y las desigualdades sociales provocadas por las reformas neoliberales en Latinoamérica. Con las imágenes se busca que emerjan las representaciones de los/as estudiantes y a partir de ellas generar el debate.



Collage elaborado en base a imágenes de https://www.google.com/imghp?hl=es&gws_rd=ssl

Como primer paso, individualmente, cada estudiante observará las imágenes ofrecidas y completará, el cuadro, ubicando cada una de ellas, según las dimensiones a las que consideran hace referencia.

Dimensión	Político	Económico	Cultural	Social

Luego, en una instancia grupal compartirán con sus compañeros/as el cuadro y se discutirá y argumentará la decisión de ubicar las imágenes en cada una de las dimensiones propuestas. Es importante que los/as estudiantes puedan escribir los argumentos sobre su ubicación inicial y sobre la nueva ubicación de la imagen, si es que se produce un cambio cuando se discute en el grupo.

Como segundo paso, se les propondrá a los/las estudiantes que analicen la imagen a partir de una serie de actividades. Se responderán al interior del grupo y un/a vocero/a del mismo compartirá lo reflexionado con los demás.

Actividad sugerida:

Observar la imagen y discutir en grupos de 3 personas lo siguiente:

- ¿Qué reclamos observan en la imagen nº1?
 - ¿Qué actores participan en cada imagen? ¿Encuentran alguna similitud entre cada uno? ¿Qué diferencias?
 - ¿Qué sensaciones les generan las imágenes?
 - ¿Identifican alguno de los movimientos sociales mencionados en la secuencia anterior?
 - Para culminar, pensar al interior del grupo un posible nombre para la imagen.
- Compartir lo elaborado con los demás grupos.

Luego de compartir las reflexiones grupales se hará foco sobre uno de los movimientos sociales que figuran en la imagen. De esta manera, se les presentará a los/as estudiantes la canción de Manu Chao que incluye un fragmento del Manifiesto Zapatista en Náhuatl y sus respectivos subtítulos⁷.

Al finalizar, se les entregará una serie de preguntas para que indaguen sobre las relaciones entre la imagen y las demandas exigidas por el Zapatismo. Se realizará una puesta en común abriendo el debate. Para finalizar se les entregará un afiche a cada grupo y se les solicitará que piensen y escriban cuáles serían sus demandas si fueran los sujetos de esa imagen y estuvieran actuando en ese momento histórico determinado.

Posibles preguntas para el análisis N° 1:

- ¿Cuáles son las demandas del manifiesto zapatista?
- ¿Cómo describe la relación con el gobierno el manifiesto?
- ¿Qué diferencias y similitudes encuentran entre las demandas de la imagen y las demandas del manifiesto zapatista?
- ¿Son justos los reclamos observados?
- ¿Qué significa para ustedes la frase “Pero la luz será mañana para los más, para todos aquellos que hoy lloran la noche, para quienes se niega el día”?
- Según su opinión, a qué hace referencia la frase “Para todos la luz. Para todos todo”.

Manu Chao - EZLN... Para Todos Todo...

El general en jefe del ejército libertador del sur Emiliano Zapata Manifiesto Zapatista en Nagua.

Al pueblo de México:

A los pueblos y gobiernos del mundo:

Hermanos:

Hermanos nosotros nacimos de la noche en ella vivimos y moriremos en ella pero la luz será mañana para los más, para todos aquellos que hoy lloran la noche, para quienes se niega el día.

Para todos la luz, para todos todo.

Nuestra lucha es por hacernos escuchar y el mal gobierno grita soberbia y tapa con cañones sus oídos, nuestra lucha es por un trabajo justo y digno y el mal gobierno compra y vende cuerpos y vergüenza, nuestra lucha es por la vida y el mal gobierno oferta muerte como futuro, nuestra lucha es por la justicia y el mal gobierno se llena de criminales y asesinos, nuestra lucha es por la paz y el mal gobierno anuncia guerra y destrucción.

Techo, tierra, trabajo, pan, salud, educación, independencia, democracia, libertad, estas fueran nuestras demandas en la larga noche de los 500 años, estas son hoy nuestras exigencias.

Fuente: <http://www.musica.com/letras.asp?letra=1733208>

⁷ El video se puede consultar en: (Fuente: https://www.youtube.com/watch?v=cMW_pEnKaL4).

Semana 2: Movimientos sociales y autonomías colectivas como objeto de estudio

A nivel conceptual se intentará construir el concepto de movimiento social, protesta y autonomía colectiva a partir de lo observado en la actividad inicial. No obstante, los/as estudiantes volverán a revisar la imagen global presentada al comienzo y analizarán ciertos personajes que aparecen en la misma. De esta forma, se espera que los/as estudiantes comprendan las motivaciones de los/as actores/as del pasado a partir de preguntas como:

- ¿Qué pensaban esos actores sociales?
- ¿Por qué llevaban esos panfletos?
- ¿Qué motivos los unirían?
- ¿Por qué llegaron a esa situación?
- ¿Qué hubieses hecho en su lugar?

Luego de responder esas cuestiones, se les preguntará que entienden por autonomía y movimiento social y se les pedirá que mencionen ejemplos de su vida diaria en los que ellos/as observan instancias de resistencia y autonomía. Por último, analizarán pequeños fragmentos de diversos autores/as donde se explica que se entiende por movimientos sociales y autonomía colectiva y se volverá a los ejemplos y conceptualizaciones de los/as estudiantes para complejizar esa primera aproximación.

Los Movimientos sociales son “estructuras de acción colectivas capaces de producir metas autónomas de movilización, asociación y expresión simbólica de tipo económico, cultural y política”.

Álvaro García Lineras (2008). La potencia plebeya.

“Son una forma de acción colectiva diferente a los partidos políticos y grupos de interés, pero permanentemente interactúan con éstos. Se presentan como una forma diferente de articular intereses, son una expresión política formal por otros medios”

Federico Rossi. (2010). Movimientos sociales.

La bella búsqueda de la autonomía

“La autonomía no es un estado que se alcanza y se establece de modo definitivo, sino una búsqueda incesante y renovada, un batallar permanente, un horizonte inagotable. Si es colectiva, condensa la riqueza y las dificultades que se le plantean a toda gesta común con vocación emancipadora [...] La autonomía es, como destaca Ana Dinerstein, el horizonte de una práctica que intenta superar la injusticia y alineación de un orden impuesto y empujar la emancipación colectiva, la dignidad, la esperanza, como un proceso activo, consciente, creador y creativo. [...]”

La vocación autonómica enlaza así con la necesidad de reconocer a todos y todas los mismos derechos y capacidades para decidir las metas y acciones en común y de establecer a través del debate horizontal del formato asambleario”

Mabel ThWaites Rey (2013) En: Movimientos sociales y autonomía colectiva. La política de esperanza en América Latina.

Posibles preguntas para el análisis N° 2:

1. ¿Qué diferencias y similitudes encuentran entre la definición de movimientos sociales que plantean los/as autores/as Rossi y Lineras?
2. Teniendo en cuenta la noción de autonomía, volver a las imágenes y mencionar cuál de ellas corresponderían con la definición. ¿Por qué?
3. De acuerdo a las demandas elaboradas en la clase anterior, ¿presentan alguna característica que coincida con la definición de autonomía?, ¿Cuáles?, ¿Por qué?
4. Pensar espacios donde ustedes crean que se da la “vocación autonómica” mencionada en la tercera fuente.

Semana 3: ¿Qué factores motivaron el surgimiento de los Movimientos sociales en América Latina?

Durante la tercer semana, los/as estudiantes tendrán como actividad la lectura de una ficha sobre el contexto en el surgen los movimientos sociales. Para ello llevarán adelante un análisis crítico de serie de páginas de la ficha de la Colección Explora del Ministerio de Educación de la Nación “Los Nuevos movimientos sociales en América Latina”⁸. A partir de un análisis diacrónico, se pretende que compararen y establezcan diferencias entre diversos ciclos de protesta en Latinoamérica, poniendo énfasis en los motivos, los sectores que participan y el objetivo final de cada movimiento en cada época. La utilización de una guía de preguntas abiertas nos ayudará a construir una cronología de los hechos, la descripción de fenómenos y la explicación multicausal.

Puesta en común: se comentarán las respuestas de cada grupo de trabajo y se colocará en el pizarrón la lista con los factores que derivaron en la aparición de los Movimientos Sociales.

Posibles preguntas para el análisis N° 3:

En relación al contexto de enunciación:

- a. ¿Quién es el autor de la fuente?
- b. ¿A quién se dirige el texto?
- c. ¿Qué te sugiere la imagen y el título del texto? ¿Por qué?
- d. Buscar información sobre la colección explora.

En relación al texto:

- e. ¿Cuáles fueron las condiciones que derivaron en la aparición de los Movimientos sociales en Latinoamérica?
- f. Según los autores, ¿Por qué la globalización neoliberal provoca el ciclo de protestas sociales?
- g. ¿Qué características presentan los Movimientos sociales según los autores? ¿Presentan diferencias o similitudes con las definiciones trabajadas hasta el momento?
- h. Realizar un comentario personal sobre el artículo leído.

⁸ El archivo se puede consultar en el siguiente sitio: <http://explora.educ.ar/wp-content/uploads/2010/03/CSSOC08-Los-nuevos-Movimientos-Sociales.pdf>.

Semana 4: América Latina, el laboratorio de las resistencias.

Durante esta semana los/as estudiantes analizarán el mapa de Latinoamérica y las protestas a partir de la aplicación de las políticas neoliberales en la década del 90. El recurso/saporte será internet.

A partir de la utilización del Google Maps abordarán los diferentes espacios sociales de las protestas en Latinoamérica. Los mapas digitales les permitirán reflexionar en torno a las características de las regiones en las que se producen las protestas. La ubicación de los diferentes conflictos en el espacio geográfico le permitirá comprender a los/as estudiantes la lógica de la organización y el sentido de cada una de las protestas en el siglo XX y los nuevos conflictos surgidos a comienzos del siglo XXI. Para comenzar la clase, los/as estudiantes tendrán que mencionar los lugares en los que se producían conflictos sociales durante el siglo XX (surgidos del análisis de las fuentes de la clase anterior). El profesor/a les brindará una lista con conflictos ocurridos a comienzos de la década del '90.

Lista de conflictos sociales a comienzo del década del 90:

1. Levantamiento zapatista en 1994
2. Guerra del Agua en Bolivia en el departamento de Cochabamba (2000)
3. Guerra del Gas en Bolivia (2003)
4. Levantamiento indígena en Ecuador (2000)
5. Movimiento de desocupados en Argentina (2001)
6. Pueblada de Cutral Co (Neuquén) (1996)
7. Control obrero de la fábrica Zanon.
8. Episodios de violencia contra el Movimiento de trabajadores sin tierra en Brasil (1996).

De esta forma, se pretende que los/as estudiantes puedan vislumbrar si se repiten los lugares conflictivos en los diferentes períodos y las características geográficas (espacios urbanos y rurales). Asimismo se les pedirá que construyan una hipótesis sobre el porqué de los reiterados conflictos en ciertos territorios.

Semana 5: Las autonomías colectivas y sus imaginarios. Estudio de caso: Zapatismo, Movimiento Sin Tierra y Organizaciones piqueras.

En esta actividad se le propondrá a los/as estudiantes el estudio de casos en los que se observan las nuevas configuraciones sociales y las acciones colectivas que plantean la autonomía colectiva como su utopía movilizadora: las organizaciones piqueteras argentinas, los Sin Tierras brasileños y el zapatismo mexicano. Asimismo, al finalizar se les pedirá que comparen cada una de las instancias con el fin de indagar sobre las similitudes y diferencias.

De esta manera, se promoverá que los/as estudiantes comprendan las relaciones sociales horizontales, igualitarias y solidarias que plantean los Movimientos sociales seleccionados, antagónicas con las formas capitalistas prevalecientes y puedan vislumbrar las diferencias y similitudes entre cada movimiento.

En un primer momento, al iniciar la clase conviene retomar sintéticamente lo abordado hasta el momento considerando los siguientes aspectos:

- ¿Por qué creen que se repiten algunos espacios de conflicto en Latinoamérica?
- ¿Los conflictos son rurales o urbanos?
- ¿Participan los mismos sujetos?

En un segundo momento, los/las estudiantes analizarán diferentes documentos primarios elaborados por cada una de las organizaciones sociales con el fin de comparar la idea de autonomía que pronuncia cada una de ellas y los motivos que los llevan a plantear nuevas formas de organización por fuera del capitalismo.

Entre los documentos a trabajar figuraran: la primera Declaración de la Selva Lacandona, un comunicado al pueblo Zapatista y no Zapatista, un fragmento del texto: El Movimiento de los Trabajadores sin Tierra (MST) del Brasil: sus orígenes y el carácter de su lucha, las secciones de la página Web del MST sobre el “Proyecto Popular” y la reforma Agraria y un fragmento de la entrevista con el Movimiento de Trabajadores Desocupados de Solano (MTD-S)⁹

Los/as estudiantes luego de la lectura, deberán contextualizar en tiempo y espacio la fuentes ofrecidas por el profesor/a y elaborar un cuadro en el que se pueda mencionar los/as actores/as que participan, los motivos de las protestas y las expectativas.

Un formato de registro posible podría contar con lo siguiente:

Nombre de la fuente.	Año	Actores que participan.	Motivos de las protestas.	Objetivo final.

Por último, se les pedirá a los/las estudiantes que vuelvan a leer las definiciones del concepto de movimientos sociales y autonomías colectivas y determinen si los conceptos podrían utilizarse para analizar a dichos movimientos. Al finalizar escribirán esas reflexiones en un afiche que quedará en las paredes del salón de clases.

En esta tercera instancia, debatirán sobre las diferencias y similitudes entre cada uno de los movimientos analizados y realizarán un cuadro comparativo entre los mismos. Es importante que puedan distinguir las diferencias y similitudes que presentan en la

⁹ Los documentos mencionados pueden ser consultados en los siguientes sitios Web, asimismo, en estos sitios se podrían consultar otros documentos, testimonios, artículos relacionados con la problemática:

EZLN: <http://palabra.ezln.org.mx/>;

Mov. Sin Tierra: <http://www.mst.org.br/>, <http://www.nodo50.org/ekintza/spip.php?article55> y

Mov. Desocupados: <http://www.herramienta.com.ar>

forma de organización, el espacio donde se manifiestan y los/as actores que participan.

Semana 6: Los Movimientos autonómicos en los Medios de comunicación.

El contenido de las noticias nos ayuda a entender mejor el mundo en que vivimos es por ello que en la siguiente semana se les propondrá a los/as estudiantes analizar los movimientos autonómicos desde los diarios nacionales con el fin de comprender e interpretar la visión que se tiene de los ciclos de protesta. Se seleccionará tres noticias actuales del Diario Clarín en el que se mencione o describa al Movimiento Zapatista, MST y Organizaciones piqueteras. Por ejemplo, “Chiapas, la rebelión que entusiasmó al mundo y apenas alteró la realidad”, “Los cortes nuestros de cada día” y “Los Sin Tierra ya se plantean como alternativa política”.¹⁰

Posibles preguntas para el análisis n° 4:

- ¿Qué relación tiene el contenido de la noticia con el tema que hemos estudiado?
- ¿Qué saben sobre el diario? ¿Cómo lo saben?
- ¿Cuál es el tema central de cada una de las noticias?
- ¿De qué manera se refieren a cada movimiento las noticias?
- ¿Cómo es el tratamiento que le da el diario a cada movimiento social? ¿Qué razones apoyan tu opinión?
- Transcribir aquellos párrafos que te llamen atención y aquellos que contrasten con las fuentes primarias analizadas en la clase anterior.

Cada grupo anotará sus respuestas y se realizará un debate con las posiciones de cada grupo. Ahora bien, la actividad no terminará en el aula sino que se le propondrá a los/as estudiantes la búsqueda de noticias de otros periódicos para realizar un comparación entre un medio y otro.

Así, trabajar con prensa en el aula posibilitará a no aceptar acríticamente las informaciones que se reciben, a realizar el esfuerzo intelectual de examinar aquello que se cuenta.

Semana 7: ¿Es posible la autonomía colectiva en nuestra región?

Tras analizar las protestas sociales en el espacio latinoamericano, se intentará trabajar las protestas y la noción de autonomía dentro de la misma ciudad de Neuquén. Para llevar a cabo dicho proyecto se analizará el movimiento de fábricas recuperadas a partir del caso Fasinpat. El análisis de imágenes, fuentes primarias y artículos periodísticos permitirán debatir la viabilidad de los proyectos autonómicos en la región.

¹⁰ Véase en: http://www.clarin.com/mundo/Chiapas-rebelion-entusiasmo-altero-realidad_0_1057694265.html
<http://edant.clarin.com/diario/2001/06/21/p-00801.htm> y <http://edant.clarin.com/diario/2007/06/16/elmundo/i-04605.htm>

De esta manera, se pretende que los/as estudiantes puedan reconstruir el proceso histórico a partir de cada noticia, al mismo tiempo observar los cambios y permanencias.

La actividad comenzará con la proyección de un video musical en el que se muestran imágenes de la fábrica¹¹ y algunas preguntas para debatir:

- ¿Conocen la fábrica Zanon? ¿Por qué motivos?
- ¿Por qué algunos se refieren a la fábrica como Zanon y otros como Fasinpat?
- ¿Qué les sugiere la idea de “control obrero” mencionado en la canción?
- ¿Qué aspectos les llama la atención del video observado? ¿Por qué?
- ¿Conocen a la banda? ¿Qué tipo de música realiza? ¿Conocen otro tema que hable sobre la problemática? ¿Cuáles?
- En tu ciudad, ¿conocen otros ejemplos de fábricas controladas por sus empleados? ¿Cuáles?

Los/as estudiantes compartirán sus opiniones con el resto del curso y tomarán nota de lo comentado por sus compañeros.

En un segundo momento, reconstruirán el proceso histórico del movimiento en la región a partir del análisis de noticias de los periódicos locales (Rio Negro y La mañana de Neuquén) y nacionales (Página 12 y Clarín). Los documentos consultados son: “Fasinpat: el 2009 fue muy importante para la gestión obrera” y “Grave situación financiera de la cerámica Fasinpat” ambos de La mañana de Neuquén; “Zanon: horas decisivas” y “Zanon continuará gestionada por los obreros hasta 2009” ambos del Diario Río Negro; “Algunos por la autonomía, otros por con la estatización” del Diario Página 12 y por último, “Neuquén: cierre fabril con incidentes” del Diario Clarín.¹²

Cada grupo deberá leer una noticia que le asignará el/la profesor/a, y se les solicitará que construyan un cuadro como el siguiente:

Título de la noticia.	Año	Diario	Problema abordado.	Actores sociales que participan.	Postura del gobierno provincial, municipal.
Ejemplo: “Zanon: horas decisivas”					

La clase terminará con la exposición oral de un vocero del grupo sobre lo trabajado y se les podría solicitar que anoten en una línea del tiempo el hecho descripto.

¹¹ El video seleccionado pertenece a la banda las Manos de Filippi denominado Fa Sin Pat, el video puede ser consultado en: <https://www.youtube.com/watch?v=CZvxqAHqIA>

¹² Las noticias pueden ser consultadas de los sitios Web de los diarios: <http://www.lmneuquen.com.ar/> , <http://www.pagina12.com.ar/> , <http://edant.clarin.com/> y <http://www.rionegro.com.ar/> .

Como actividad extraescolar, los/las estudiantes deberán averiguar en diferentes fuentes (internet, periódicos, textos) sobre la existencia de otras fábricas autogestionadas en la Ciudad de Neuquén. De esta manera, indagarán sobre la base de una serie de preguntas: ¿cuáles son las fábricas?, ¿a qué se dedican?, ¿cuál fue el motivo que derivó en la decisión de autogestionarse?, ¿cómo organizan su actividad?, entre otras.

Semana 8: Repensando la autonomía a la luz de la experiencia ¿Es posible una organización alternativa al sistema capitalista?

Para finalizar se trabajará en base a la argumentación y debate sobre las protestas y lo proyectos autonómicos en la región.

En primer lugar, se trabajará sobre sobre la imagen presentada al comienzo de la secuencia en la que se evidenciaban los distintos actores participes de los movimientos sociales. En esta actividad se intentará trabajar la empatía histórica y se le pedirá a los/las estudiantes que propongan lo que pensaba cada uno de los personajes o lo que los motivaba a plantear la resistencia al sistema en ese momento. Luego, volverán sobre las distintas síntesis realizadas después de cada nivel de organización y compararán los motivos de reclamos y los espacios donde llevaron a cabo cada una de las protestas.

En segundo lugar, se trabajará el futuro posible de los procesos autonómicos en Latinoamérica a partir de la pregunta, ¿Cómo se imaginan el futuro de los movimientos autonómicos en Latinoamérica? Los/las estudiantes deberán escribir en un cuadro los futuros posibles, probables y deseables sobre el problema abordado:

Futuros	Probable	Posible	Deseable
Por ejemplo: Autonomía zapatista.			

La clase terminará con un plenario en el que el grupo deberá compartir sus reflexiones y comparar sus respuestas con las elaboradas por sus compañeros/as.

Semana 9: Balance de los Movimientos sociales

Para finalizar el trabajo los/las estudiantes leerán un artículo de diario¹³ en el que se realiza un balance sobre los ciclos de los movimientos sociales en Latinoamérica y compararán la visión del autor/a con las respectivas opiniones surgidas de los futuros deseables y probables.

Luego de las nueve semanas de clases, se volverá sobre el cuadro de conceptos construido y se reconstruirá en conjunto con los/las estudiantes el proceso llevado a cabo. Se tendrá en cuenta la reflexión conceptual y el desarrollo histórico de cada

¹³ Raúl Zibechi, Diario Página 12. "Los Ciclos de los movimientos sociales" en: <http://www.pagina12.com.ar/diario/elmundo/4-119473-2009-02-04.html>

uno de los casos analizados. Es importante, trabajar en conjunto con los/las estudiantes ya que posibilitará reconocer los recorrido que cada sujeto fue haciendo sobre el tema.

Por último, los/las estudiantes podrían elaborar un trabajo de cierre dentro de las siguientes alternativas:

Trabajo de cierre

- Una secuencia de imágenes que reconstruya el proceso histórico de uno de los casos abordados en las secuencia.
- Un video en el que se pueda reflejar los procesos estudiados.
- Escribir una noticia sobre los movimientos sociales o sobre el ciclo de los movimientos sociales.
- Realizar un mural grupal pensando en la noción de autonomía colectiva.
- Diseñar y construir las preguntas para una futura entrevista en la visita a la fábrica Fasinpat.
- Realizar una visita a Fasinpat con el fin de observar y conocer las formas de organización, realizar una entrevista y a partir de ello realizar un video para proyectar en el colegio.

Comentarios finales:

A la hora de analizar el siglo XX latinoamericano la categoría “autonomía” no sólo nos permite analizar los movimientos rurales, urbanos e indígenas surgidos durante los procesos de reforma neoliberal sino también los diversos ciclos de protesta desplegados por los pueblos indígenas, la lucha campesina, la lucha obrera y los procesos de resistencia de los años '60 y '70. Pensar la autonomía como un estado que no se alcanza de forma definitiva sino que implica la búsqueda incesante y renovada de un horizonte que supere la injusticia y permita la emancipación colectiva permite mirar la lógica de las luchas sociales desde otro enfoque, especialmente desde la búsqueda de un nuevo horizonte (Dinerstein, 2013).

Así, se podría pensar a las luchas sociales en Latinoamérica a partir de su expectativa a futuro en cada uno de los procesos y los límites y contradicciones que se dieron en cada instancia. Sin embargo, se debe tener presente que las demandas no son las mismas en el siglo XIX que en el siglo XX. Mientras que en el siglo XIX el reclamo se dirigía al ingreso dentro del Estado Nación, en el Siglo XX el conflicto no parece estar en el reconocimiento en igualdad de derecho a pesar de la diferencia.

Referencias Bibliográficas:

- Anderson, P.** (2004). El papel de las ideas en la construcción de alternativas. En: BORÓN, Atilio. (Comp.). *Nueva hegemonía Mundial*. Buenos Aires: CLACSO.
- Benejam, P.** (1997). La selección y secuenciación de los contenidos escolares. En Benejam, P. y Pagès, J. *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (71-95 pp.). Barcelona: ICE-UB/Horsori.

Dinerstein, A. (comp.).(2013). *Movimientos Sociales y autonomía colectiva. La política de la esperanza en América Latina*. Bs. As: Capital Intelectual.

Edelstein, G. (1996). “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En AA.VV. *Corrientes didácticas contemporáneas* (75-89) Buenos Aires: Paidós.

Ertola, F. (2008). “Propuesta de Enseñanza III: Protesta y nuevos movimientos sociales en la Patagonia de los '90”. En: Jara, M. (Comp.) *Enseñanza de la Historia. Debates y Propuestas* (67-94) Neuquén: Educo.

García Lineras, Á. (2008). *La potencia plebeya. Acción colectiva e identidades indígenas, obreras y populares en Bolivia*. Buenos Aires: Prometeo.

Pagés, J. (2005-2006). La comparación en la enseñanza de la historia. *Revista Clío y Asociados. La Historia enseñada 9-10*, 17-35.

Pagés, J; (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de la enseñanza de la historia, Apehun*, 7, 69-86.

Santisteban, A (2010). “La formación en competencias de pensamiento histórico”. *En Revista Clío y Asociados. La Historia enseñada, 14*, 35-56.

Seoane, J; Taddei, E; Algranati, C. (2006). Las nuevas configuraciones de los movimientos populares en América Latina. En *Política y movimientos sociales en un mundo hegemónico. Lecciones desde África, Asia y América Latina*. Clacso
Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/sursur/politica/PIIICuno.pdf>.

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Themines, J. (2006). Investigación y formación del profesorado en Didáctica de la Geografía: posibilidades y posiciones de investigación sobre las prácticas de la enseñanza en Francia. En Gomez, E; Nuñez, P. *Formar para investigar, investigar para formar en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Málaga: AUPDCS.

Zibechi,R. (2003). Los movimientos sociales latinoamericanos: tendencias y desafíos. En *OSAL : Observatorio Social de América Latina. No. 9 (ene. 2003-)*. Buenos Aires: CLACSO, Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal9/zibechi.pdf>

Capítulo 5

Repensando el siglo XX latinoamericano: una propuesta de enseñanza.

MALDONADO, Andrea – MAZZON, Virginia

Introducción

En este capítulo se presenta una propuesta de enseñanza de historia latinoamericana que enfatiza tanto en su diversidad como en su especificidad y está pensada para ser trabajada con estudiantes de cuarto año de las escuelas medias de la ciudad de Neuquén.

Aquí se abordan algunos procesos históricos relevantes de la historia de fines del siglo XIX y del siglo XX latinoamericano desde la Didáctica del Extrañamiento (Izquierdo, 2008) y la Enseñanza de la Historia Reciente (Jara 2010, Funes 2014) y tiene como finalidad que los y las estudiantes comprendan la otredad del pasado desde diferentes visiones y reflexionen analíticamente sobre los hechos recientes.

Pensar la historia del siglo XX, en escenarios espaciales y temporales amplios como los procesos históricos en América Latina, plantea un gran desafío a la hora de proponer nuevos contenidos o ejes posibles desde parámetros diferentes a los usuales en las escuelas medias. Para ello es necesario pensar en plural todos los aspectos de una sociedad en un tiempo determinado para entender su diversidad y especificidad.

Fundamentación

Repensar una propuesta de enseñanza en tiempos de cambios como los actuales es un gran desafío. La escuela no es ajena a esta realidad como se ha mencionado en numerosas ámbitos, y la clase está atravesada por múltiples dimensiones (ético, políticas, económicas, epistemológicas, etc.) que nos movilizan a reflexionar e interpelan nuestras prácticas docentes.

Actualmente *“atavesamos un proceso de mundialización cultural, por la cual cada tradición local ha entrado en confrontación, hibridación y mestizaje con prácticas sociales y valoraciones de otros horizontes”* (Siede, 2007: 103) y resulta de vital importancia las respuestas de la escuela a las nuevas generaciones ante un

mundo complejo y cambiante, en especial, desde la enseñanza de la historia. Moreno (2002) afirma que es urgente garantizar a todos/as los/as estudiantes el acceso al mundo variado de la esfera cultural y la participación en las decisiones.

Se entiende el espacio curricular de la asignatura historia como *“un proceso dinámico, de práctica de la racionalidad en las aulas, que sirva para conocer, pero también para cuestionar, las organizaciones sociales y políticas, su estructura como sistema de libertades, las formas de distribución del poder, de repartición de responsabilidades y de exigencia de criterios para la justicia y la igualdad”* (Santisteban y Pagés, 2007: 3). Por otra parte, Siede (2007) afirma que la materia prima del docente es el espacio público del aula, ya que las prácticas sociales son colectivas y recurrentes y factibles de ser analizadas ética y políticamente para incidir sobre ellas. En esta línea Sacristán sostiene qué persona excluida puede sentirse interpelada a participar en la esfera pública *“sin cierta igualdad y justicia la ciudadanía es imposible porque el individuo marginado queda excluido socialmente, no tiene medios para serlo. Tampoco, es de suponer, tendrán mucho interés en un bien común del que ellos no forman parte”* (Sacristán, 2003; 22).

A partir de estos postulados, se propone abordar el espacio latinoamericano desde configuraciones teóricas innovadoras, con una temporalidad propia que se sustente en el reconocimiento de la diversidad y la especificidad como parte constitutiva de la identidad Latinoamericana.

La enseñanza de los procesos históricos por los que ha atravesado este espacio durante el siglo XX, puede ser una herramienta para que los/as estudiantes aborden críticamente la realidad y en ella la configuración de las relaciones sociales en las que están insertos, cuyas lógicas están vinculadas con procesos, locales, regionales y globales, no exentos de contradicciones.

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

En este sentido, desde el abordaje de la historia de América Latina del S. XX, nos planteamos los siguientes propósitos.

- Incorporar nuevas categorías y una mirada que contemple la diversidad para el abordaje histórico de América Latina.
- Abordar los períodos temporales propuestos desde las múltiples dimensiones que componen la realidad social, visibilizando los grupos sociales contrapuestos y los intereses que defienden.

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

Formas de trabajo

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

Las secuencias didácticas comenzarán con la presentación de las problemáticas a tratar con la finalidad de la generar interrogantes, recuperando saberes y representaciones sociales del estudiantado. Las fuentes históricas (sean de carácter académico, periodísticos, audiovisuales e iconográfico) son centrales en esta propuesta y se trabajarán a lo largo de todas las secuencias.

En esta instancia, Susana Barco (1992) señala que toda *transposición es un proceso adaptativo*. Para ello, es preciso desarrollar conceptualización que permitan la comprensión de las problemáticas a abordar, exponiendo argumentos de manera que fomenten la construcción individual y social de los procesos históricos del continente.

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

El trabajo diario en el aula, con actividades de argumentación, toma de postura y trabajos de investigación (individual y grupal). La creatividad en la elaboración de las presentaciones (por ejemplo informe escrito; power point; cmap tolos, presentaciones orales) son buenos criterios para pensar en un proceso evaluativo de los aprendizajes y de la enseñanza. Esta perspectiva contribuye a identificar los procesos formativos por los que transitan los/as estudiante, hacia la construcción de conocimientos significativos, de pensamiento

Lautier y Tutiaux Guillón afirman que las bases de un pensamiento histórico escolar son: *“periodización como dominio progresivo de las temporalidades* (uso de mapas geográficos e históricos); *una reflexión alrededor de un razonamiento analógico que permita distinguir lo que es comparable de lo que no lo es de un periodo a otro* (manejo de categorías analíticas y vocabulario específico); *un control razonado de las posibilidades reales de generalización de una situación histórica* (saberes argumentados, saberes expertos) ; *la distinción de diferentes niveles de escritura y lectura de un documento histórico* (citado en Pagés, 2009:7).

En relación a ello, toda propuesta de enseñanza se debería ir reajustando en función de los avances, retrocesos, marchas y contramarchas que generen las actividades ofrecidas al grupo-clase.

A. Secuenciación de contenidos sugeridos

Se propone el estudio del siglo XX Latinoamericano en función de las relaciones que se establecen entre el *Estado* y el *mercado* y dentro de éstas, el **rol que juega la política** en la dialéctica entre inclusión y exclusión y la *protesta social*¹ -en sus diversas formas de manifestación- como instrumento de lucha de los sectores subalternos. Tal periodización se realiza desde la propuesta de Cavarozzi (1996).

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

Desde esta perspectiva, se puede periodizar este siglo en tres estadios históricos:

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

Partimos de una idea general de comprender el espacio de América Latina “*a la porción del continente americano que se extiende al sur del río grande y que abarca México, América Central, América del sur y algunos países del Caribe, no incluye a las West Indies, es decir, las zonas del Caribe de habla inglesa, ni a las Antillas Neerlandesas*” (Ansaldi y Giordano, 2012: 59).

A modo de ejemplo ofrecemos, según la periodización propuesta por Cavarozzi, el siguiente Eje²: “*América Latina, una unidad diversa: del capitalismo oligárquico a*

¹ Para Lobato y Suriano (2003), desde fines del siglo XIX se van conformando incipientemente diversas formas de confrontación. En cada momento histórico se vincula a los conflictos en torno al mundo del trabajo, el rol del Estado y ciertas prácticas políticas, sociales y culturales, repertorios de acciones y reclamos, y que luego adoptan otras modalidades a lo largo del siglo XX. Se puede definir entonces a una amplia gama de acciones de diferentes actores sociales que van desde las primeras huelgas y boicots, sabotajes, manifestaciones callejeras, piquetes, etc., que reúnen ciertos simbolismos y ritos (banderas, cánticos, entre otros) que configuran a la protesta social en Argentina pero que también se desarrollan en el resto de América Latina, con sus propias singularidades.

²Susana Barco sugiere organizar el programa en torno a un *eje*. Éste surge con la idea de estructurar los contenidos de un programa en torno a un tópico o concepto central, (eje o idea básica) que organiza los distintos temas que

la Desestatización (1870-1990)” y unos contenidos orientadores para abordar cada unidad.

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

¿Una o muchas Latinoamericanas? Multiplicidad de abordajes y periodización.

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

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

Estudio de caso: La revolución Mexicana –situación socioeconómica previa a la revolución, desarrollo e impacto de la revolución. La música y el arte

**Unidad 2: La
matriz Estado
céntrica en
América Latina
(1930- 70’/80’)**

Cambios geopolíticos: principales transformaciones en el rol del Estado.

a) Los Populismos (1930-1955) ¿Políticas híbridas? ¿Democracias o Autoritarismo? Del castigo a la recompensa. Nacionalismo económico y bienestar social. Los casos de Brasil y Argentina.

b) La Época (1955-75) el reparto del mundo: La Guerra Fría en A. Latina. Entre la Pluma y el Fusil: política, revolución y lucha armada. Rebelión juvenil: los Híppies. Los años 60’ en A. Latina. Los casos de Cuba y Argentina.

Estudio de caso: La revolución Mexicana –situación socioeconómica previa a la revolución, desarrollo e impacto de la revolución. La música y el arte latinoamericanos.

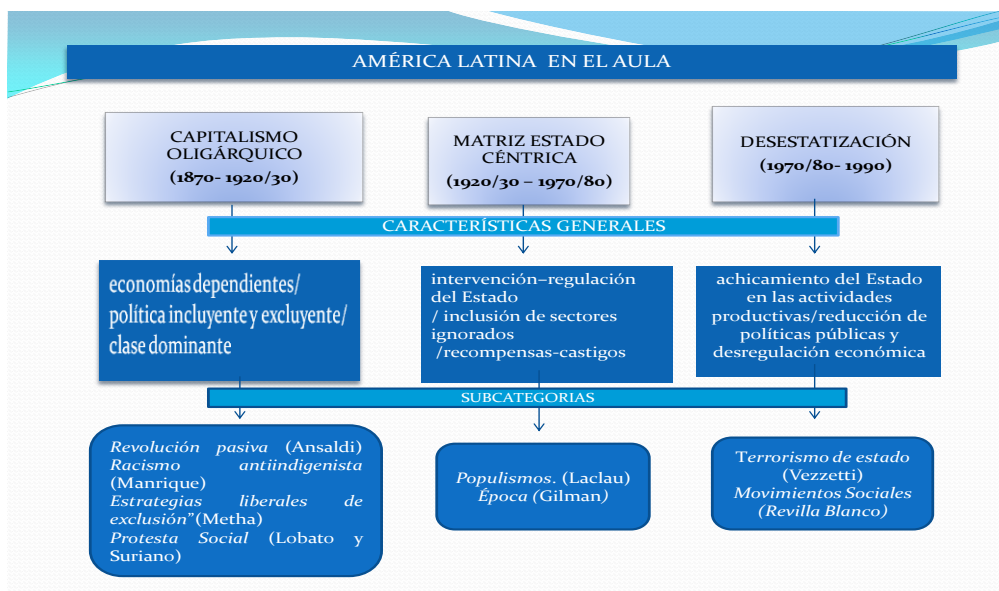
**Unidad 3:
América Latina
y la
Desestatización
(1980/90’...)**

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

El Terrorismo de Estado. “El silencio es Salud”: la dictadura contra la política.

Las frágiles democracias “La casa está en orden”: Profundización de las privatizaciones y los conflictos sociales. Red conceptual

abarca cada unidad, vinculándolos entre sí, de modo que puedan advertirse las relaciones entre ellos. Esta forma de organización permite al estudiante captar de un modo general las problemáticas de cada unidad, visualizar e identificar en los procesos históricos las principales características sociales, políticas y económicas, que puede facilitar comparaciones entre las épocas estudiadas y relacionarlas con problemas actuales, más cercanos a los intereses de los/as estudiantes.



B. Desarrollo de la propuesta

El desarrollo de secuencias didácticas, pensadas para un trimestre cada una, son solo sugerencias y orientaciones que el profesorado podrá adaptar de acuerdo a sus finalidades y grupo clase. Todas ellas establecen relación entre las perspectivas teóricas y los enfoques didácticos ofrecidos.

SECUENCIA DIDÁCTICA N° 1

Tiempo: 1° trimestre

Tema A: tiempo y espacio Latinoamericano.

Propósito: problematizar el concepto de Latinoamérica, y periodizar el siglo XX, para que los/as estudiantes puedan comprender la diversidad del espacio.

Metodología y Actividades: se trabajarán las representaciones sociales y saberes previos de los/as estudiantes en las primeras clases, y se construirá una representación grafica del tiempo a partir de los tres períodos planteados por Cavarozzi.

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

Se analizarán las fuentes propuestas en clase, abriendo al intercambio de ideas de los y las estudiantes y al debate.

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

Propósito: abordar con los/as estudiantes las relaciones entre Estado y Mercado en la dialéctica exclusión-inclusión, para comprender las lógicas de la constitución de los estados latinoamericanos.

Metodología y Actividades: lectura compartida en clase con instancias individuales y grupales; sistematización de la información y conceptualización con aportes de los estudiantes. Representación grafica de las periodizaciones abordadas, con las características específica de cada uno de ellos. Al cierre del trimestre, deberán elaborar en grupos una presentación del tema, en un formato a elección (power point, afiches, informe, etc.)

Materiales sugerido para trabajar la UNIDAD 1

Ficha N° 1: “Latinoamérica: ¿Unidad o Diversidad?”

Texto1: “Me parece que hay ciertas uniones indudables: el idioma, la geografía y, desde luego, la sensación de un pasado común. Si se han derrumbado cosas, se han derrumbado para todos nosotros y son consecuencia que están sufriendo todos los pueblos del mundo en este momento. Yo siempre me he sentido, relativamente latinoamericano y nunca me he sentido demasiado latinoamericano” (JOSE DONOSO, NOVELISTA Y CUENTISTA CHILENO)

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

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

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

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

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

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

Ficha N°2: Entendemos por CAPITALISMO OLIGÁRQUICO, al primero de los tres períodos en que Cavarozzi (1996) divide al siglo XX latinoamericano. Aquí, el Estado ocupó un rol fundacional y fue la herramienta de transformación de las sociedades en su camino hacia la formación de Estados nacionales y en su incorporación al sistema capitalista mundial como economías dependientes. Estas sociedades fueron creadas y reorganizadas desde el Estado. La política actuó en sentido incluyente (sector burgués dominante) y excluyente (asalariados, sectores medios, pobres urbanos y campesinos). Se evidencia una situación contradictoria; aunque prometió una expansión de la ciudadanía, de hecho excluyó a grandes segmentos de la población.

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

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

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

Al pensar el rol de la política en la dialéctica exclusión – inclusión trabajaremos con la categoría de “Racismo antiindígena” propuesta por Nelson Manrique (1999) quien sostiene que los Estados oligárquicos construyeron esa imagen como herramienta de dominación social, para legitimar la construcción de un poder político de pocos. La construcción de la imagen del indio llevó consigo a muchos significantes. Pero tanto para los sectores excluyentes como para los incluyentes, este sector es visto como naturalmente incapaz, como inferior, como sujeto que necesita una tutela para desarrollarse.

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

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

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

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

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

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

Bibliografía de referencia en la que se podrá profundizar o ampliar la información:

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

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

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

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

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

SECUENCIA DIDÁCTICA N°2

Tiempo: 2° trimestre

Tema A: Los Populismos

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

Metodología y Actividades: abordar a partir de fuentes históricas (escritas y audiovisuales) algunas características de la relación inclusión-exclusión durante este tipo de gobierno. Se solicitará la elección de un caso (Argentina o Brasil) para investigar individualmente los aspectos políticos, económicos, sociales e ideológicos, durante los populismos. Posteriormente, se realizará una puesta en común con características de debate sobre la temática.

Tema B: La Época

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

Metodología y Actividades: a partir de la imagen presentada (ver Materiales de trabajo), se indagará en las representaciones de los/as jóvenes, respecto a los/as sujetos, ideologías y procesos que representan. Luego se conceptualizará con la docente el término época, y en él, la relación política-lucha armada-revolución.

También, en forma grupal, se repartirán los siguientes casos para investigar: el Cordobazo argentino, el Movimiento de Sacerdotes del Tercer Mundo en Brasil, el hipismo, la Revolución Cubana o los tupumaros uruguayos. Se promoverá que cada grupo utilice movie maker o un blog para producir y comunicar la especificidad de cada caso.

Materiales sugeridos para trabajar la UNIDAD 2

Parte A:

-Discurso de Perón a los trabajadores: <https://www.youtube.com/watch?v=P9luD66G-8I>

-Discurso de Getúlio Vargas, 1940:

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

Parte B:

Fuente: <http://www.otromundoesposible.net/noticias>.
Con acceso en agosto de 2015



Fuente: <https://cpouget.wordpress.com/category/cultura-hippie/>.

“A mis hijos,

Queridos Hildita, Aleidita, Camilo, Celia y Ernesto:

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

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

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

Crezcan como buenos revolucionarios. Estudien mucho para poder dominar la técnica que permite dominar la naturaleza.

Acuérdense que la Revolución es importante y que cada uno de nosotros, solo vale nada.

Sobre todo, sean siempre capaces de sentir en lo más hondo cualquier injusticia cometida contra cualquiera en cualquier parte del mundo.

Es la cualidad más linda de un revolucionario. Hasta siempre hijitos, espero verlos todavía.

Un beso grandote y un gran abrazo”

Carta de Ernesto Guevara, 1967

Para analizar esta unidad, deberás buscar en biblioteca y realizar apuntes de:

Revolución Rusa. Principios ideológicos.

Origen e impacto de la 1° y 2° Guerra Mundial.

Crisis Económica Mundial de 1929.

Guerra Fría

Crisis del petróleo. '70.

Ficha N°3. Entendemos por Matriz estadocéntrica al segundo de los tres períodos en que Marcelo Cavarozzi divide al siglo XX Latinoamericano. Éste abarca temporalmente los años 1920/30 y 1970/80, y no fue ajeno a los procesos que estaban desarrollándose a nivel global. Se inició con la crisis económica mundial que puso en jaque al sistema capitalista y al modelo de democracia liberal que venía cuestionándose desde la 1° gran guerra. Y concluyó con la llamada crisis del petróleo de la década del '70.

Esta etapa se puede “subperiodizar” desde las siguientes categorías de análisis: Los *Populismos*. (1940/ 1955); La “*Época*” (1955/ 1960 – 1975).

Primer recorte temporal (1940-55)

Se caracterizó por una mayor intervención y regulación del Estado en la mayoría de los espacios sociales. En términos de la dialéctica inclusión – exclusión, los sectores medios y populares se incorporan a la política generando un particular modo de relación

personalizada entre el Estado y sus organizaciones por un lado y entre cada uno de los sectores y grupos sociales. Este modo de hacer política a través de canales mutuamente excluyentes generó una red que careció de reglas universales que hicieran perdurar la estabilidad institucional a través de los partidos políticos y los mecanismos parlamentarios.

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

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

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

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

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

2° recorte temporal (1955-75)

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

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

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

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

En este contexto, Lobato y Suriano hacen referencia a la radicalización de la protesta social entre 1955 – 76, por la complejización de los conflictos sociales, los vaivenes económicos, la inestabilidad política y la incorporación de nuevos actores sociales como los estudiantes universitarios. En el caso argentino, los gobiernos post '55 prohibieron todo tipo de manifestación del partido peronista. (2003:88) En el resto de América Latina, se restringieron las actividades de los partidos políticos y los sindicatos, al igual que cualquier manifestación de orientación socialista y comunista., por lo que la protesta se vehiculizó hacia acciones directas de sectores urbanos. La represión violenta hacia los trabajadores fue otra constante en estas décadas, lo que no hizo más que reforzar la identidad contestataria de muchos de ellos y sus reivindicaciones. La Resistencia- no solo peronista, sino también de índole comunista, socialista, cardenista, varguista, entre otras- en estos años combinó sabotajes, comités clandestinos y atentados (2003: 91-92).

La huelga y la reconstitución de los sindicatos y asociaciones en los 60 profundizaron la protesta y la rebelión popular que a fines de esta década se manifestó en la incorporación de nuevos actores a la movilización, como estudiantes secundarios y curas tercermundistas alcanzando su máxima expresión con el Cordobazo en el caso argentino, el Movimiento de Sacerdotes del tercer mundo, la revolución cubana y otras resistencias latinoamericanas

como la mexicana. El caso cubano contribuyó al surgimiento de la izquierda revolucionaria en varios países, donde la protesta toma tintes violentos. Así surgen junto a los ya existentes partidos comunistas, fracciones de izquierda guerrillera como el Ejército de Liberación Nacional Colombiano; los tupumaros uruguayos, las fuerzas armadas peronistas y los montoneros argentinos. En algunos casos se trató de frentes armados de campesinos y en otros, de la combinación de lucha rural y urbana.

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

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

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

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

SECUENCIA DIDÁCTICA N° 3

Tiempo: 3° trimestre

Tema A: América Latina y la Desestatización.

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

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

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

La lectura compartida en clase será una constante con instancias individuales y grupales; también el uso del pizarrón en instancias de conceptualización con aportes de los estudiantes.

Materiales sugerido para trabajar la UNIDAD 3

http://escritorioalumnos.educ.ar/datos/recursos/pdf/historia/democracia_america.pdf (Tics: Escritorio. Alumno. Actividades. Historia. “La democracia en A. Latina.” W. Ansaldi. *Explora*)

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

-Globalización

-Neoliberalismo

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

Ficha N°4: LA DESESTATIZACIÓN: Es el tercer período propuesto por Cavarozzi para analizar el siglo XX latinoamericano. refiere al achicamiento del Estado a partir de los años 70' y hasta los 90', en las actividades productivas, la reducción de políticas públicas y la desregulación económica. Los postulados del neoliberalismo son asumidos por el Estado como los ejes a partir de los cuales se implementan las políticas estatales, desmantelándose los mecanismos de intervención estatal. Se profundiza una crisis que llevará a el remplazo de la matriz estado - céntrica a otra de desestatización económica (desregulación del mercado; flexibilización laboral y privatización del patrimonio estatal) y política (desintegración del ciudadano y desubicación de los políticos). La función que asume el Estado es el de administrar la crisis estado - céntrica donde la exclusión social opera desde los canales políticos tradicionales (en crisis de representación) hasta la más aberrante violación a los derechos humanos.

La década 70' está marcada por el ascenso de gobiernos militares en la mayoría de los países de Latinoamérica, caracterizados por la implementación de políticas autoritarias. En este doble proceso de desintegración del ciudadano y desubicación de los políticos, la

política como medio para resolver conflictos, pierde sentido, pierde capacidad de contribuir decisivamente en la vida de los individuos.

En el caso argentino son pertinentes los aportes de Hugo Vezzetti (2009), quien trabaja la categoría de “Terrorismo de estado” al abordar la dictadura militar de 1976 – 1983, como una situación diferente a las dictaduras anteriores, donde la criminalización del Estado llevó a la sociedad a un alto grado de desintegración y alienación cuyo más espantoso ejemplo fue la desaparición de personas. Vezzetti propone que esta categoría debe ser abordada desde las representaciones existentes; la experiencia social frente a tanta violencia y el estudio de la construcción de la memoria social. Esto le permitiría llegar a la trama, al marco de las condiciones que sostuvieron la acción dictatorial ya que al hablar sobre la acción de la organización militar, afirma que “no hubiera sido posible la barbarización de la política y la degradación del estado sin el compromiso, la adhesión y la conformidad de muchos”. En esta situación, los dictadores tenían la ventaja de disponer con el aparato del Estado para imponer un “orden “que consagraba el poder redencional de la violencia y justificador del terrorismo.

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

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

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

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

MOVIMIENTOS SOCIALES refiere a una nueva realidad característica de los 90’, definida como un proceso de construcción social de la realidad, por el cual situaciones de exclusión individuales de las identidades colectivas las voluntades políticas que actúan en

una sociedad en un momento dado (la pérdida de referentes para la constitución de la identidad individual y colectiva, ya sea por la modificación en las preferencias o por reducción de las expectativas) se resuelven en procesos de (re)constitución de identidades colectivas como proceso de reapropiación del sentido de la acción[...] puede significar una erosión de la legitimidad de los partidos políticos y de los actores que participan en la conformación de las voluntades colectivas, puesto que, como proyecto alternativo de identificación, pone en evidencia la existencia de sectores que no se reconocen en los proyectos políticos.

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

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

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

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

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

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

El tercer foco de resistencia se sitúa en América Latina, con factores más fuertes y prometedores que el resto. Aquí se conjuga lo cultural con lo social y nacional y una historia continua de procesos revolucionarios y de luchas políticas en el siglo XX a partir de la Revolución Mexicana. El Sandinismo en Nicaragua, la revuelta aprista en Perú, la insurrección en El Salvador, el gobierno de Allende en Chile, son algunos ejemplos de las resistencias latinoamericanas, que fueron aplastadas por gobiernos dictatoriales. Tampoco

se puede dejar de mencionar los movimientos sociales más radicalizados como los zapatistas en México, el MST en Brasil, los cocaleros en Bolivia y los piqueteros en Argentina en el contexto de gobiernos neoliberales. (Aunque, el autor destaca limitaciones a la resistencia en esta región: la falta de alianzas entre movimientos sociales que sustenten gobiernos inclusivos en lo político, lo económico, lo social y lo militar, con una negativa a aceptar los dictámenes del FMI y el Banco Mundial.)

Bibliografía de referencia en la que se podrá profundizar o ampliar la información:

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

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

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

Marisa Revilla Blanco (1996) “El concepto de movimiento social: Acción, identidad y sentido”, Revista: Última Década Número 5, Pág. 14;

Vezzetti, (Hugo 2009). *Pasado y presente. Guerra, dictadura y sociedad en la argentina*. Ed. Siglo XXI.; Lobato, Mirta y Suriano Juan (2003), La protesta social en la Argentina, FCE, Buenos Aires.

Referencias Bibliográficas:

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

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

Ansaldi, Waldo y Giordano, Verónica. (2012^a) América Latina. La construcción de un orden. Tomo I De la colonia a la disolución de la dominación oligárquica. Buenos Aires, ARIEL

Barco, Susana, (s/f). “*Acerca de los programas de las asignaturas*”. Ficha de cátedra.

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

Funes, Graciela (2011). “*La enseñanza de la historia y los problemas sociopolíticos: de la historia reciente al futuro*” En: PAGÉS, J; SANTISTEBAN, A. Les questions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials. Documents 97 Universidad Autónoma de Barcelona

Gilman, Claudia. (2003). *Entre la pluma y el fusil. Debates y dilemas del escritor revolucionario en América Latina*. Buenos Aires, Ed. Siglo XXI. Cap. I

- Izquierdo, Jesús** (2011). *“Tiempo en fuga. Didáctica del extrañamiento en la enseñanza de la historia”*, Reseñas de la Enseñanza de la historia, APEHUN. N° 9. Córdoba. Alejandría.
- Laclau, Ernesto** (2005). *La razón populista*. Buenos Aires, FCE. Cap. 1 y 6
- Lobato, Mirta y Suriano, Juan** (2003). *La protesta social en la Argentina*, FCE, Buenos Aires.
- Metha, Uday**. (1993). *“Estrategias liberales de exclusión”*, Revista El cielo por Asalto. Buenos Aires, Imago Mundi, Año III, N°6
- Nercesian, Inés y Rostica, Julieta** (2014). *Todo lo que necesitas saber sobre América Latina*, Ed. Paidós, Buenos Aires.
- Pagés, Joan**. (2009). *“El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía”*. Reseñas de la Enseñanza de la historia, APHEUN. N° 7, Córdoba. Alejandría.
- Revilla Blanco, Marisa** (1996). *“El concepto de movimiento social: Acción, identidad y sentido”*, Revista Última década, N° 5.
- SIEDE, Isabelino** (2007). *“Hacia una didáctica de la formación ética y política”*, En SCHUJMAN G. y SIEDE, I. (comp.), *Ciudadanía para armar, Aportes para la formación ética y política*, Aique Educación, Ciudad de Bs As.
- Vezzetti, Hugo** (2009). *Sobre la violencia revolucionaria*. Buenos Aires, Ed. Siglo XXI, Cap. 2
- Vezzetti, Hugo** (2009). *Pasado y presente. Guerra, Dictadura y Sociedad en la Argentina*. Ed. Siglo XXI.

Capítulo 6

La organización de ámbitos rurales y urbanos en Argentina: cambios y continuidades

MACHADO, Claudia

Introducción

La propuesta que presento se inscribe en el marco de los contenidos de la asignatura geografía para el 5to. año de la escuela secundaria de la ciudad de Neuquén. La escala de abordaje de los contenidos refiere al territorio argentino, y se complementa con las temáticas de geografía de 4to. año referidas al espacio Latinoamericano.

La asignatura geografía II de 5to. Orientación Sociales¹ aborda el estudio de Argentina, desde la concepción de una geografía crítica; lo que implica reconocer que la forma en cómo se han relacionado las sociedades con la naturaleza a lo largo del proceso histórico constituye el punto de partida para el análisis de las problemáticas sociales actuales.

En palabras de Natenzon (1988) estas relaciones no se dan de manera recíproca², pero deben ser analizadas, como lo expresa Brailovsky³ dado que las sociedades co-evolucionan con los ecosistemas. Ellas se reflejan o expresan en diversas formas de organización territorial.

El territorio⁴ argentino, pensado desde esta mirada, es el resultado de un proceso histórico en el cual se han valorado y utilizado ciertos recursos naturales, en parte influenciados por el poder ejercido tanto por actores del contexto local e internacional así como también por la lógica propia de la sociedad que lo habita (en cada momento), lo que deviene en una organización y ocupación espacial particular. En este caso la población rural desde los años 70' comenzó a emigrar, hacia las áreas urbanas en busca de empleo y mejores condiciones de vida, esto estuvo

¹ Bachiller con orientación en Ciencias Sociales. Plan 199.

² La naturaleza sería un objeto (...) la contradicción estribaría en definir una relación (...) entre los dos términos de una identidad parcial sujeto – objeto, sociedad naturaleza. (Natenzon y otros 1988; 191)

³ Brailovsky (2006 E. citado en Temporetti 2012; p.36)

⁴ Siguiendo a Sack (1986) refiere a un área sobre la cual se ejerce una acción de dominación ó influencia, es decir la acción de territorializar, la cual varía temporal y espacialmente.

acompañado de un modelo de gestión estatal, que permitió alcanzar cierta homogeneidad social, situación que en el contexto rural no sucedía.

Desde los años 90' el avance de las políticas neoliberales “rompe” de alguna manera con esta lógica y, en función de la obtención de ganancias como propósito central, genera nuevas formas de organización territorial. Ello se explica en la valoración de ciertos recursos naturales y de la tierra en particular, como mercancía. Su vinculación con el modo extractivista, genera problemáticas ambientales así como también profundiza las desigualdades entre los pequeños y los grandes productores.

Lo expresado anteriormente constituye la base para analizar las áreas rurales y urbanas de nuestro país, como expresión territorial del accionar de los distintos actores que intervienen y reconfiguran estos territorios. Los límites entre ambos se han ido desdibujando como lo analizan varios autores (Gonzalez Maraschio, 2007 - Silveira, 2007). Para ello, en la propuesta se prevé abordar algunos conceptos estructurantes tales como: *territorio, sistema urbano, ámbito rural, circuito productivo y proceso de urbanización*. Identificando aspectos generales, como así también profundizando en casos particulares de estudio. A modo de ejemplo serían: las ciudades del “Alto Valle”, el Área metropolitana bonaerense (AMBA) y la Colonia Agrícola Esperanza.

La mirada ambiental está presente, dado que incluirla implica asumir un posicionamiento político, relacionado a cuestiones “nodales en el crecimiento intelectual, ético, de actuación ciudadana y política de nuestros jóvenes” (Gurevich, 2011: 16). Esto coincide con lo propuesto por Svarman (2009) en cuanto que los/as estudiantes, al estudiar geografía, comprendan por qué el espacio es como es, y también puedan pensar posibles soluciones a las problemáticas estudiadas.

Desde estas concepciones la propuesta apunta a fortalecer el trabajo áulico, como escenario clave para la labor docente y el aprendizaje, a partir de compartir los logros y las dificultades. Si bien el docente es clave en la enseñanza, y en función de ello se planifican las clases, elaboran los materiales, seleccionan las estrategias, etc.; lo es también la participación del estudiantado como sujetos activo del aprendizaje, al involucrarse y construir sus propios conceptos.

Fundamentación

La geografía en el marco de las perspectivas renovadas, intenta superar la mera transmisión de conocimientos, y centra el compromiso en la formación de ciudadanías democráticas que puedan decidir en el mundo del que somos parte (Blanco, Fernández Caso, Gurevich y Tobío, 2001; Villa, 2007). Si se acuerda que la enseñanza es una actividad intencional (Edelstein, 2000:3), la reflexión sobre la práctica docente también debería serlo. Si el propósito de cada docente es mejorar su

labor diaria, deberían buscarse las herramientas para que ese proceso sea fructífero. Esto implica reconstruir las experiencias de clase, dialogar internamente, e incluir la posibilidad del trabajo con el/la otro/a. Es decir habilitar un ámbito de trabajo colectivo que propicie el debate y el diálogo intersubjetivo y plural como propone la autora. Para ello la Didáctica en Ciencias Sociales ofrece las categorías desde donde el docente puede analizar las situaciones de sus prácticas y pensar alternativas en pos de mejorarlas. Asimismo el taller como propuesta metodológica constituye una manera de avanzar en esta línea. Dado que permite interpelar los discursos, así como poder tomar distancia de estos y analizarlos. Implica también que las ideas referidas a las formas de enseñar geografía e historia, puedan ser puestas en juego sin el temor de ser criticadas o juzgadas, lo cual entorpecería la posibilidad de construir conocimiento. Esto sucede muchas veces en nuestras aulas, sin saberlo. Ser conscientes de esta situación, esboza el desafío de revisar las estrategias que se ponen en juego en cada clase.

La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales como proponen varios/as autores/as tendría que partir de los problemas de la práctica (Pagés, 2009, Villa y Zenobi, 2004). Si bien aquella carece de base metodológica propia, esta se construye, según la teoría de referencia, en este trabajo se propone la teoría crítica y holística, incluyendo las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje. Para que desde lo investigado, se tomen decisiones que transformen la realidad, sin esconder los fundamentos políticos que las guían.

Implica analizar los vínculos entre el/a docente, estudiantes y conocimiento, teniendo en cuenta el contexto macro: la política educativa y lo micro: referida al lugar que ocupa la escuela en la sociedad. Debe también partir de la práctica, es decir de problemas reales. En este caso refiere a la situación particular de enseñar geografía en la provincia de Neuquén, donde en ausencia de una currícula oficial, un mismo plan de estudios puede generar diversas propuestas de enseñanza, incluso antagónicas. A ello se suma lo explicitado por Laurín, (1999) referido a la construcción personal del docente, su argumentación geográfica, se vuelve un contenido disciplinar de la geografía escolar. Dado el contexto se elabora una planificación y su correspondiente secuencia de clases, concibiéndola como una posible manera de lograrlo.

Los aportes de la didáctica de la Geografía para elaborar propuestas implica considerar los aspectos: conceptuales, ¿Qué enseñar?, metodológicos ¿Cómo enseñar? ¿Qué métodos y recursos utilizar? históricos y filosóficos ¿dentro de que teoría, postura disciplinar? ¿Para qué enseñar geografía en la escuela media? (Zenobi, 2009: 96).

En tanto que la elección y el diseño del proyecto de enseñanza se apoyan en los lineamientos de las geografías renovadas, se elige como un eje la categoría territorio. El territorio pensado como el sistema de relaciones que las sociedades construyen en un lugar determinado de la superficie terrestre, es decir posee límites precisos y estos se vinculan al ejercicio de poder. La vinculación entre poder, trabajo y territorio plantea que el avance tecnológico de las sociedades ha roto la vinculación inicial entre trabajo y la transformación de la naturaleza para la supervivencia (Linck, 2006). El escenario actual es complejo, incluye a la propiedad privada y el predominio de un modo de producción. Este refleja entonces los diversos vínculos sociales del ejercicio del poder de cada actor social.

La categoría territorio constituye así un puente conceptual en la explicación de la producción social de los ámbitos urbanos y rurales, así como de sus relaciones pasadas y actuales. Gurevich, (2009); Reboratti, (2001); Silveira, (2007); Trivelli, (2004), analizan la complejidad escalar y los cambios en el proceso histórico para entender sobre la construcción del espacio concreto a partir de datos estadísticos ó de reflexiones personales. Así mismo juega un papel preponderante la valoración no sólo de los recursos naturales, sino también el valor económico que van adquiriendo los espacios rurales y urbanos en el mundo actual al incorporar tecnologías. En palabras de Reboratti, (2007:122) “lo rural era lo atrasado (...) lo conservador y lo agrario; mientras que, por el contrario, lo urbano era moderno (...), progresista e industrial”. Actualmente las demandas sociales genuinas o “construidas” por el capital transnacional dan lugar a nuevas formas de territorios, flexibles, diversos y complejos.

Finalmente dado que tanto la Didáctica en Geografía, como las bases de la disciplina escolar son continuamente autocuestionadas (Villa y Zenobi, 2007); y que su vinculación con lo enseñado en las instituciones escolares no posee un carácter fijo, me permito pensar que esta propuesta tiende a “superar la fractura estéril entre los/as técnicos, los/as investigadores y los/as docentes. Más allá del supuesto “debe ser” se intenta comprender mejor los sentidos y las dinámicas de lo que “es”. Son caminos que se están comenzando a andar” (Villa y Zenobi, 2007: 7).

A. Secuenciación de contenidos sugeridos

Para la organización de los contenidos que propongo, defino un eje conceptual y tres sub ejes de temas/problemas, que el/la profesora/o podrá tener como referencia para organizar sus secuencias didácticas. También ofrezco unos núcleos de argumentos que orientan las finalidades que luego desarrollo a modo de ejemplo en las secuencias.

Eje conceptual: La construcción y organización de nuevas territorialidades en Argentina responden a un proceso histórico complejo. En éstas intervienen múltiples actores, que desde distintas escalas, reorganizan las relaciones socio-espaciales y modifican (desde las políticas neoliberales), los límites entre las áreas rurales y urbanas.

Sub eje	Núcleos de Argumentos	Temas/problemas sugeridos
<p>La construcción de las áreas rurales y urbanas ayer y hoy</p>	<p>La valoración y apropiación de ciertos recursos naturales en el proceso histórico, de nuestro país fue “construyendo” diferencias entre las áreas urbanas y rurales. Estas se identifican como particularidades tradicionales reconocidas socialmente. En los últimos tiempos los avances tecnológicos y los cambios sociales (demandas) van modificando las formas y funciones tradicionales, dando paso a las nuevas. Los contrastes sociales siguen presentes.</p>	<p>Etapas de organización territorial en el tiempo histórico, su vinculación respecto de los límites entre las áreas rurales y urbanas. Consecuencias territoriales. Transformaciones recientes y desigualdad en relación a los medios de comunicación y transporte en cada una. Caso Colonias agrícolas, Balnearios Costa bonaerense y Puerto Madero</p>
<p>Fruticultura y petróleo en las chacras del alto valle: ¿la coexistencia es posible?</p>	<p>El perfil productivo frutícola del Alto Valle de Río Negro y Neuquén continúa como actividad económica aunque, en los últimos años, el extractivo minero se ha ampliado considerablemente a partir de la minería transnacional y del fracking. El acceso a nuevas tecnologías, la propiedad de la tierra y el acceso al riego inciden en el tipo de actor económico, así como también el grado de transformación del hábitat y las problemáticas generadas. El reclamo social se hace presente a partir de los sectores menos favorecidos con este cambio.</p>	<p>Fruticultura, y minería antes y después de la Reforma de los “90. Diversidad de actores sociales: Estado, pequeños productores, Movimientos sociales y empresas. Circuitos espaciales de producción. Economías de enclave. Problemas socio ambientales.</p>
<p>Se expande la ciudad de Neuquén: ¿hacia la barda o hacia las chacras?, ¿Cómo se resuelve?</p>	<p>Las ciudades en Argentina se fueron organizando en relación con el proceso de organización territorial, en particular desde el modelo ISI. En la actualidad concentran la mayoría de la población. Sus formas y funciones varían en torno a las actividades económicas que las dinamizan: secundarias y terciarias. La supremacía del AMBA se mantiene, surgen en los últimos tiempos otras áreas de atracción migratoria como la ciudad de Neuquén y su área de expansión o mancha urbana. ¿Cuál es la opción más viable? ¿A qué sectores sociales representa cada opción? ¿Cuáles son las consecuencias de cada una?</p>	<p>Proceso de urbanización en Argentina: etapas, similitudes y diferencias al interior del país. Características del sistema urbano argentino: Primacía urbana, condiciones de vida y segregación socio-territorial. AMBA y ciudad de Neuquén: características, dificultades y problemáticas ambientales.</p>

En relación a los sub ejes y los temas/problemas sugeridos, se prevé que los/as estudiantes, durante el desarrollo de la propuesta, logren:

- Comprender que en el “territorio argentino” (el cual posee límites políticos precisos), pueden establecerse nuevas territorialidades, las cuales surgen como resultado de un proceso histórico complejo en el que intervienen múltiples actores, desde escalas distintas.
- Distinguir las particularidades de organización de los circuitos productivos, de la fruticultura y de otros circuitos para entender la apropiación diferencial de la ganancia en la actividad según cada actor económico y de las transformaciones generadas, desde los años “90.
- Vincular las nuevas formas de apropiación territorial, y sus consecuencias socioambientales ej.: minería transnacional en Patagonia a partir de la reforma del Estado para pensar en otras alternativas de acción.
- Identificar formas, funciones y transformaciones recientes en las áreas rurales y urbanas de nuestro país, para entender la situación de las ciudades del Alto Valle y del AMBA.
- Identificar las particularidades de la actividad industrial, sus cambios y la vinculación con el sector energético, para vincularla con la organización de las áreas urbanas.
- Proponer alternativas de organización espacial para resolver las problemáticas abordadas.
- Vincular los contenidos geográficos estudiados con la realidad cotidiana a partir proyectos de investigación para identificar las formas de participación ciudadana.
- Argumentar y/o fundamentar sus conocimientos de manera escrita y oral, para resolver situaciones problemáticas, abordadas en el aula. Respetando las diferentes opiniones.
- Identificar los registros ó apuntes de carpeta, como herramienta de aprendizaje, así como para su autoevaluación.

B. Desarrollo de la propuesta

Unidad 1: La construcción de las áreas rurales y urbanas ayer y hoy

La idea central de la unidad se propone, “romper” con la idea general de algunos estudiantes que vinculan a lo rural con el campo, la naturaleza, la desconexión y lo atrasado; en tanto que lo urbano es concebido como una situación totalmente opuesta. Para ello se abordaran situaciones concretas de “construcción” de cada uno de los ámbitos a partir de valorar determinados recursos y transformar los

ecosistemas naturales. La secuencia parte del modelo agroexportador y avanza sociohistóricamente hasta el momento actual.

Posible Secuencia Didáctica:

1er. Momento: Lectura del Programa. Breve desarrollo de los contenidos centrales, así como de la forma de trabajo y evaluación de la asignatura. Presentación y análisis de las pautas de trabajo áulico, y extra clase

2do. Momento: Se propone la lectura del texto “Punto de partida”, el cual refiere a la idea de organización territorial, según plantean Vapñarsky y Gorojovsky⁵ en “El crecimiento urbano en Argentina”. Es un texto breve, para ser leído en clase de manera individual. Luego transcribir en la carpeta las ideas referidas a lo urbano y lo rural según los autores.

3er. Momento: compartir con los/as compañeros/as y para cerrar la clase, sistematizar la escritura de los aspectos centrales, detectados por los/as estudiantes. Para la clase siguiente en función de lo leído se solicita que cada estudiante, traiga imágenes de áreas rurales y urbanas.

4to. Momento: cada estudiante debe pegar las imágenes y anotar elementos que correspondan o definan a cada ámbito, ej: formas, funciones, construcciones, actividades económicas, etc. Al finalizar se comparte lo elaborado. Para la clase siguiente deben traer leído el texto “Las colonias agrícolas de Santa Fe y Entre Ríos”. Así como la serie referida a los censos desde 1893 a 2010, de las provincias de Argentina.

5to. Momento: se inicia la clase situando temporal y espacialmente el texto. Es decir el modelo agroexportador. Sus características centrales, ya sea los conocimientos que los/as estudiantes aportan, así como la docente a partir de elaborar en el pizarrón un esquema, en que se puedan identificar actores, contexto internacional y áreas del país “valoradas” y las causas de esta situación. Al finalizar, cada 2 estudiantes: A) Deben escribir al menos 3 ideas básicas que reflejen las vinculaciones, entre los apuntes del teórico y la lectura del material, centrándose en el concepto de “Colonias agrícolas”. B) ¿Cuál fue el propósito central de las colonias? ¿Qué transformaciones se generaron en el ecosistema pampeano? ¿Por qué se ubicaron en estas provincias? ¿Qué sucedió con la cantidad de población en esas provincias según los censos?

Buscar información referida a la situación actual de estas colonias: cantidad de habitantes, actividades, etc.

⁵En Arzeno, M., Ataíde S., Bertoncetto, R., Casaubon, H., García, P., Minvielle, S., Salleras A., y Soto M. (2010) *Geografía Argentina en la Globalización*. Buenos Aires Santillana.

6to. Momento: continúa la actividad de la clase anterior, se revisa de manera oral la información aportada para poder caracterizar y actualizar la situación de las colonias. A modo de cierre se revisan algunas de las consignas.

7mo. Momento: Se proyectará en clase, fragmentos del documental de Pino Solanas, “La próxima estación”⁶, con el propósito de analizar el papel que jugó el ferrocarril en la transformación de las áreas rurales durante el modelo agroexportador, hasta la actualidad. Los estudiantes deben tomar apuntes. Al finalizar, se compartirá lo escrito de manera oral. La docente irá realizando aportes de manera oral referidas a las vinculaciones entre lo escrito y lo proyectado en el film. Para la clase siguiente cada estudiante debe elaborar un texto, que refleje sus conclusiones referidas a la relación entre: Modelo agroexportador, colonias agrícolas y áreas rurales y urbanas.

8vo. Momento: se propone otro texto “Puerto Madero: De puerto a barrio”. Es un texto breve a partir del cual los/as estudiantes deben A) Elaborar una línea de tiempo, que refleje los cambios mencionados en el texto. B) Deben completar, la línea indicando las causas de cada una de las transformaciones del ámbito urbano. Al finalizar la clase o en la próxima, se elabora en el pizarrón, una línea a fin de unificar criterios. Como trabajo extra clase los/as estudiantes de manera grupal, deben buscar un ejemplo de “construcción” del área rural o urbana, tomando como base la propuesta de clase. Y realizar las mismas actividades que las realizadas con el texto “Puerto Madero”. Deben incluir imágenes, que reflejen la cronología de la línea de tiempo, así como también las actividades económicas del lugar y los cambios en la cantidad de población. El día de la presentación, deben comentar en forma oral lo elaborado, entre 10 a 15 minutos, para favorecer que la mayoría pueda exponer su trabajo.

9no. Momento: en forma paralela en clase, se analizarán otros textos referidos a particularidades de las áreas rurales ayer y hoy. Tiempo estimado 3 clases. Luego de ello se revisará, el trabajo con imágenes de la 2da. Clase, a fin de ver que otras imágenes⁷ pueden aportar en referencia a los cambios actuales en las áreas rurales y urbanas. Deben buscar al menos 3 e incluirlas en la carpeta.

10mo. Momento: como cierre de la unidad se proponen 2 actividades, por un lado elaborar una red conceptual que, rescate los conceptos claves de la unidad. En segundo lugar elaborar de manera individual un texto breve, cuyo contenido central pueda reflejar el título de la unidad.

⁶ Documental “La próxima estación. Reconstruir el tren para todos” Año: 2008. Pino Solanas. Relata la historia de los ferrocarriles argentinos, desde sus inicios en 1857 hasta la situación actual. Primero, muestra el período de auge, luego su decadencia iniciada en 1958, su situación crítica en la década de los 90 con las privatizaciones de muchos de sus ramales, para finalizar en su condición actual. Hacia el final del documental propone reconstruir el sistema ferroviario impulsando la industria nacional.

⁷ Dado que en la mayoría de los casos las imágenes aportadas por los estudiantes refieren a usos tradicionales, en particular de las actividades agropecuarias.

Unidad 2: Fruticultura y petróleo en las chacras del alto valle: ¿ la coexistencia es posible?

Posible Secuencia Didáctica

1er. Momento: Presentación de la unidad, lectura del programa, comentarios de la docente, y registro de lo consultado por los/as estudiantes ante el tema. Lectura de artículos periodísticos (seleccionados por la docente) referidos al tema: “El dilema”⁸, “No se habla de una reconversión”, “No queremos pozos”, “La coexistencia es posible”. La actividad propuesta a resolver es de manera grupal, consiste en leer y analizar cada uno de los recortes (serán 2 por grupo), El propósito central refiere a que cada grupo pueda identificar en los textos ¿Cuál es la problemática planteada? ¿Quiénes son los/as actores sociales mencionados y cuál es la postura de cada uno? Deben registrarlos en sus carpetas, para hacer una puesta en común de lo escrito. Así como incorporar otra información respecto del tema, sobre la que el grupo puede dar información.⁹

2do. Momento: se revisaran ideas respecto de las particularidades de las zonas rurales (unidad 1). Se registran en el pizarrón y en la carpeta. Luego la docente propone a los/as estudiantes que elaboren con su compañera/o una definición de circuito productivo. Al finalizar, se comparten de manera oral, y se registran en el pizarrón y la carpeta los aspectos comunes propuestos.

Luego se analizaran 3 definiciones del concepto, los cuales forman parte del material de lectura obligatorio. Se solicita que el grupo-clase resuelva las siguientes consignas:

- a) Identificar que incluye un circuito productivo.
- b) ¿Qué entienden por proceso de producción?, ¿Qué es proceso de acumulación?
- c) ¿Cómo relacionan con su vida diaria al concepto de circuito productivo?
- d) ¿Cuál es el objetivo del circuito, desde el sistema capitalista?, ¿Cuál desde una cooperativa?, ¿Cuál desde una comunidad rural?
- e) Explicar brevemente la relación entre circuito productivo y desigualdad social.

La resolución se realiza en clase, si el tiempo no alcanzara, queda como tarea, para la próxima, siendo la puesta común y la elaboración de conclusiones el trabajo de cierre.

⁸ Consultados en www.rionegro.com.ar, noviembre 2013.

⁹ Habida cuenta que refiere a una actividad propia de la zona, por vinculaciones personales, los estudiantes suelen conocer la problemática del sector, y es clave que puedan aportar sobre ello.

3er. Momento: teniendo en cuenta lo trabajado en la clase anterior la docente propone la lectura de 2 artículos breves, referidos a situaciones problemáticas en 2 (dos) circuitos productivos. El propósito es identificar en ellos la desigualdad de participación de los distintos actores sociales en el precio del bien producido, para “aplicar” el concepto trabajado anteriormente. Y analizar las distintas visiones respecto del uso de los recursos en la producción de un bien. Los Títulos son: “Arrancó el paro lechero...” y “el circuito de la vitivinicultura”¹⁰:

- a) ¿Cuál es el conflicto que aparece en el artículo? ¿Cómo se manifiesta?
- b) ¿Qué actores sociales intervienen en él? ¿Qué posición adopta cada uno?
- c) ¿Hay, existen otras alternativas que sólo generar ganancias?

Nota: si el tiempo no alcanza se completa la próxima clase. Se elaboran de manera oral las conclusiones, la docente aporta a fin de establecer relaciones y diferencias entre los mismos. Trabajo extra clase: leer el texto A) Actores del mundo rural. B) Las diferencias Regionales¹¹. Identificando a partir de la lectura, los aspectos claves que justifican el título de cada artículo. Ambos materiales fueron seleccionados por la docente. Actores del mundo rural. Particularidades en relación al proceso histórico así como de las diferencias entre el área pampeana y extrapampeana en la tenencia y uso de la tierra.

4to. Momento: la docente registra los aportes de los/as estudiantes respecto de la lectura y expone de manera oral, sobre las particularidades de cada uno de los/as actores que intervienen en los circuitos, así como también la idea del “valor agregado” en cada uno de los eslabones del circuito, las diferencias en el proceso histórico argentino sobre las inversiones del Estado para favorecer al crecimiento y desarrollo de los circuitos del “área pampeana” en detrimento de los del área extrapampeana, vinculados al mercado interno. Los/as estudiantes deben tomar apuntes. A continuación se proyectaran 2 documentales del canal Encuentro de la serie Geografías 3: “Chacareros y colonos” y “Campesinos de Santiago del Estero, y otras provincias”, “Economías Regionales”¹²

El propósito refiere a identificar:

- Evolución sociohistórica de los pequeños productores.
- Situación actual de éstos.
- Vincular los modelos económicos, con los movimientos poblaciones, migraciones en nuestro país y la transformación del territorio.

¹⁰Delfini,C., Rima, J.C.(2004). En Bachman, L. (coord.) *La Argentina: espacios rurales y urbanos en transición*. Buenos Aires. Longseler. (p. 82)

¹¹Blanco,J., FernandezCaso,M. V., Gurevich, R. (2000) *Geografía argentina y del Mercosur*. Buenos Aires. Aique 12 www.encuentro.gov.ar. Documentales: Serie Geografías 3. Duración aproximada 14 minutos. Dirección: Bellver, Mario y Pariz, Mariano Producción: Nuñez, Natalia.

Durante la proyección¹³, la docente irá destacando: Aspectos trabajados en la unidad 1, así como también mencionará las relaciones con los textos analizados para la clase.

Teniendo en cuenta lo analizado en los textos y los documentales, resuelve:

- a) En un cuadro diferenciar a pequeños y medianos productores de los grandes. Seleccionando para ello 5 aspectos tales como: tenencia de la tierra, incorporación tecnológica, destino de la producción, etc.
- b) ¿Qué otros aspectos respecto de la consigna a) incorporan a partir del video?
- c) ¿Por qué se menciona en el video “que los colonos contribuyeron en la conformación de la identidad nacional”?
- d) ¿Qué relación puedes establecer entre el documental y la primera etapa del proceso de urbanización de nuestro país?
- e) ¿Qué relación puedes establecer entre las características de los pequeños productores, el mapa de la pág. 109 del libro¹⁴ y “La mujer en el mundo rural”?

Una vez finalizada la actividad se identificaran por escrito las conclusiones al respecto. Primero en el pizarrón y luego en la carpeta. Tarea extra clase: leer el texto Las economías regionales y sus dificultades actuales.¹⁵

5to. Momento: la docente expone de manera oral los cambios socioeconómicos producto de las políticas neoliberales, (retoma lo analizado en la unidad 1) y de las consecuencias socioterritoriales, en particular lo referido al sector primario, focalizando en: sector agropecuario a partir de los “90, rol del Estado y situación de los pequeños productores en las Economías regionales¹⁶, avance del modelo extractivo minero, exclusión de los pequeños productores, innovaciones tecnológicas y mercado externo, concentración de la tierra y migraciones.

6to. Momento: la docente consulta de manera individual a los estudiantes lo registrado en sus carpetas. Luego continúa con la exposición de la clase anterior, es decir avanza en la comparación entre el modelo socioeconómico anterior (ISI) y el Neoliberal, dado que significó un cambio en el rol del Estado frente a los pequeños productores, y de los grandes productores, favoreciendo el avance de las multinacionales (con la apertura económica) profundizando así la brecha entre ambos y la sobreutilización del recurso suelo. Se utilizaran fragmentos de los

¹³ Al menos uno en esa clase, continua la siguiente.

¹⁴Arzeno, M., Ataide S., Ippolito, M. L., López de Riccardini, S., Soto, M., Troncoso, C. A. *Geografía de la Argentina*. (2010)Buenos Aires Santillana.

¹⁵Barros C.,Gentile E., Gonzalez, S. G, Martinez Ruiz C., Zusman, P.,(2001) *Geografía de la Argentina, la organización territorial*” Buenos Aires. Estrada(p.p. 172 – 175)

¹⁶ En acuerdo con Rofman Alejandro, refiere a los circuitos o actividades económicas propias del área extrapampeana.

documentales de Pino Solanas “Memoria del saqueo” y “Oro negro” que amplían lo expuesto. Los estudiantes deben registrar en sus carpetas, lo que consideran significativo.

Actividad: Elaborar una red conceptual que sintetice lo trabajado en las 2 últimas clases. Utiliza conectores.

Una vez finalizada, se copian 2 ej. En el pizarrón y se identifican cuales son los aspectos que deben estar presentes en la red.

Tarea extra clase: consulta el sitio oficial del MOCASE: Movimiento Nacional Campesino Indígena, A) Teniendo en cuenta los “principios” de este movimiento, justifica su lema “Somos tierra para alimentar a los pueblos”. B) ¿Qué relación puedes establecer entre el texto “Los complejos agroindustriales”, “Las Economías regionales...”, los propósitos del MOCASE. C) ¿Cómo se vincula el movimiento con nuestra provincia, cuáles son los reclamos? D) ¿Quiénes pueden conforma la cámara de fruticultores General Roca o Allen? ¿Cuáles son sus propósitos?

7mo. Momento: en primer lugar se realiza una revisión de lo trabajado en la clase anterior y la tarea. Se elaboran conclusiones respecto de cada uno de los actores analizados, propósitos y formas de actuación. Luego la docente expone algunas de las particularidades del circuito de la fruticultura en el Alto Valle de Rio Negro y Neuquén, es especial aspectos de la dinámica ambiental, construcciones que posibilitan su desarrollo en el tiempo histórico, vinculación con el área urbana, problemáticas actuales. La clase expositiva se propone que los estudiantes logren:

- Identificar las particularidades del circuito de la fruticultura del Alto Valle.
- Vincular la organización de las ciudades de la zona, con este circuito.
- Identificar cuáles son los nuevos usos de suelo en la zona de chacras.
- Detectar las problemáticas socioambientales, generadas por el cambio de uso de suelo, en las zonas periféricas como el avance de la explotación hidrocarburífera o los barrios privados. Establecer relaciones con los contenidos de la unidad 1 y la salida de campo.¹⁷
- Identificar los artículos periodísticos como fuente de información de la realidad, posible de incorporarse al aula.

Tarea extra clase, Consultar otras fuentes, y de manera grupal, transcribir otras particularidades del circuito analizado en la clase del día. Incluir las fuentes consultadas. Tales como:

a)-Características de cada uno de los eslabones del circuito de la Fruticultura, los actores que intervienen, su evolución histórica, las transformaciones en el “Alto Valle” desde las bases naturales, (canales de riego) que permitieron su desarrollo, y

¹⁷ Durante el mes de junio se prevé una salida de campo, para detectar e identificar las transformaciones territoriales y encuestas.

la situación actual del sector (volumen de exportación, destinos, problemáticas ej. salinización, heladas, etc.)

b)-Elaborar un mapa que refleje los eslabones del circuito de la fruticultura.

c)- Aspectos Naturales: Relieve, clima, bioma, etc.

8vo. Momento: la docente solicita que cada grupo desarrolle la información consultada, a fin de poder compartir con el resto de los estudiantes y unificar la misma. Posteriormente se introduce de manera oral las particularidades de la actividad hidrocarburífera, condiciones propias requeridas, proceso histórico, particularidades del circuito del petróleo, etc. Así como también las problemáticas en torno a la explotación hidrocarburífera en la zona. Solicita al finalizar, que cada estudiante consulte en su carpeta los artículos trabajados al iniciar la unidad, así como también, analizar el mapa referido a condiciones naturales del área. El propósito es comenzar a establecer vinculaciones en el uso compartido y el avance de la explotación hidrocarburífera en la zona. Tarea extra clase: Los/as estudiantes deben consultar diferentes fuentes periodísticas a fin de ampliar lo trabajado en clase. Analizar cada uno teniendo en cuenta: problemáticas, actores, propuestas, otros aspectos relevantes.

9no. Momento: cada grupo a partir de lo investigado comparte, sus primeras conclusiones, previas a la salida de campo.

Salida de Campo: La misma pretende recorrer la zona de Allen, para observar y registrar y elaborar conclusiones respecto de lo analizado en los artículos periodísticos, así como también identificar otros aspectos propios del circuito, y de los cambios en el uso del ámbito rural. Uno de los puntos clave constituye la visita a la chacra de un pequeño productor, a fin de registrar su realidad, tanto como el de analizar el primer eslabón del circuito.

La segunda parada refiere a una gran empresa de la zona, para analizar su funcionamiento y participación en el mercado local e internacional. Finalmente se prevé recorrer los alrededores para comprobar convivencia de la actividad frutícola, con la explotación de hidrocarburos en la periferia de la ciudad, e identificar las problemáticas generadas. La idea es que registren de manera escrita y fotográfica, la explicación del docente, la información provista por los actores consultados, y de sus propios intereses durante el recorrido.

10mo. Momento: en clase, ordenar y organizar la información de la salida. Para que cada grupo pueda de manera oral comentar, las ideas que ellos/as consideran más significativas.

Trabajo final: cada grupo debe elaborar un informe¹⁸ final que dé cuenta del título de la unidad, (utilizando todo el material trabajado y sus registros) sus conclusiones, con los argumentos correspondientes, y de las posibles soluciones al dilema. Para finalmente poder compartirlos con toda la clase, en una exposición oral grupal. En la medida que cada grupo expone, los/as estudiantes y la docente realizan aportes y comentarios al respecto.

**UNIDAD N°3: Se expande la ciudad de Neuquén:
¿hacia la barda o hacia las chacras?, ¿Cómo se resuelve?**

Partiendo del concepto referido a proceso de urbanización, la idea central de la unidad es analizar en el proceso histórico, sobre las causas del proceso de urbanización de nuestro país, así como de las similitudes y diferencias entre el proceso generado en el Alto Valle de Río Negro y Neuquén, y del AMBA. Realizando un particular proyecto de investigación para la ciudad de Neuquén.

Posible Secuencia Didáctica

1er. Momento: presentación de la unidad, y lectura del programa por parte de la docente. Registrando luego lo consultado por los estudiantes. Luego se solicita a los/as estudiantes que revisen en sus carpetas, los apuntes del documental de Pino Solanas, de la unidad 1. Luego se proyectan 3 documentales referidos al proceso de urbanización de Córdoba, Rosario y Mendoza. En cada uno de ellos la docente se va deteniendo a fin de ampliar lo propuesto en lo observado, de complementar los apuntes de los/as estudiantes, como también de ver desde lo estadístico como se manifestó esta situación, al analizar los censos desde el año 1970, al actual en cada una de las ciudades.

2do. Momento: se trabaja en clase con lo anterior. La tarea consiste en elaborar de uno de los ejemplos, una línea de tiempo, que ubique cronológicamente, los sucesos de transformación y las causas.

A partir de textos del cuadernillo, se analiza en clase el proceso de conformación del AMBA. Su forma “de tentáculos”, y su vinculación con el concepto de macrocefalia urbana. Este trabajo se planifica para 2 clases. Los/as estudiantes elaboran conclusiones, al respecto y deben consultar otras fuentes a fin de identificar ¿Cuáles son las principales problemáticas ambientales que afectan a la población?, las causas, así como también transcribir un ejemplo concreto de alternativa concreta en la cual desde la gestión estatal, se avanzó en una solución, en alguna zona concreta de la ciudad. Esta actividad se resuelve en grupos de trabajo.

¹⁸ Los requisitos de presentación del informe serán debidamente explicitados por la docente.

3er. Momento: se aborda el estudio particular de la ciudad de Neuquén. Para ello se organiza una salida de campo en conjunto con el profesor de la asignatura Historia. El propósito es analizar: ¿Cuáles son las áreas de expansión de la ciudad actualmente?, ¿Las principales problemáticas y las causas de esta situación? Previo a la salida en clase se analizarán artículos periodísticos seleccionados por los/as docentes. Así como de otros textos que reflejan sobre el proceso de conformación de las ciudades del Alto Valle y de la influencia de la gestión estatal provincial, municipal en cuanto a los partidos políticos de cada una y su influencia. Así como también de los cambios de la ciudad capital, a partir del avance de la actividad hidrocarburífera. Los/as docentes seleccionan puntos estratégicos de parada, para analizar cambios en la ciudad, vinculándolos con lo trabajado en la unidad 1.

4to. Momento: se propone una charla y debate, por autoridades municipales, cuyo contenido central refiere a comprender sobre la gestión estatal actual, en relación al PUA (Plan Urbano Ambiental), las vinculaciones con el gobierno provincial y de las principales problemáticas y posibles soluciones de los habitantes de la ciudad.

5to. Momento: de la triangulación (charla, lectura y salida), los estudiantes deben elegir una de las problemáticas detectadas, y elaborar un Informe que dé cuenta de su investigación, así como también establecer conexiones con las otras ciudades analizadas en clase.

6to. Momento: el cierre es a partir de la presentación y defensa de su trabajo de manera oral, que incluye el uso de power point o similares.

7mo. Momento: al finalizar todos los grupos, se elaboran las conclusiones generales en referencia al título de la unidad, y el eje anual. En conjunto con el docente de la asignatura Historia.

Aclaraciones respecto de las secuencias desarrolladas:

- Los momentos indicados refieren a posibles clases, las cuáles en la mayoría de los casos pueden desdoblarse, de acuerdo a las características de cada grupo-clase y las finalidades que se plantee el o la profesor/a.
- Rescatar e insistir en la importancia de la tarea extra clase, así como del registro en la carpeta. Dado que los considero elementos claves para fomentar la autonomía, la responsabilidad, así como también permite fortalecer el proceso de construcción del conocimiento por parte de los/as estudiantes.
- El trabajo en grupos pequeños (no más de 3 personas), habilita la participación equilibrada de todos/as los/as integrantes. La idea que éstos continúen durante las distintas unidades, significa un mayor nivel de

compromiso y comprensión con los contenidos analizados al finalizar el año y promueve un aprendizaje colaborativo.

- La salida de campo, es clave en la enseñanza de la geografía dado que fortalecen la comprensión de las transformaciones territoriales, analizadas en clase. Por otra parte fortalece también el vínculo con el/la docente, lo que deviene en un trabajo áulico de mayor compromiso.
- La posibilidad de trabajo con otro/a docente, en este caso particular del área de las Ciencias Sociales, habilita un análisis más profundo, respecto de la compleja realidad del mundo actual.
- Todos los materiales escritos forman parte de un “cuadernillo” elaborado por la docente, que responde a una selección de artículos periodísticos, textos de nivel medio, como así también otras fuentes bibliográficas.

Referencias Bibliográficas:

Bachman, L., Castro, H., Gonzales, S., Gurevich, R. y Reboratti, C. (2011). En **Gurevich, R.** (comp.). *Ambiente y educación. Una apuesta al futuro*. Bs. As. Paidós.

Benedetti, A. (2009). *Territorio, concepto clave de la geografía contemporánea* (pp. 5 a 8). En Revista electrónica 12(ntes) Digital para el día a día en la escuela. Número 4 Año 1. http://www.12ntes.com/?page_id=871.

Benejam, P. (2011). *Cómo enseñar Geografía*. En *Los retos de la Geografía en Educación Básica, su enseñanza y aprendizaje*. Secretaria de Educación Pública, México, D.F.

Blanco, J., Fernández Caso, M. V., Gurevich, R. Tobío, O. (2001). *Notas sobre la enseñanza de una geografía renovada*. Buenos Aires Aique.

Edelstein, G., (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico Contemporáneo En Barco, S., Camilloni, A., Davini, M. C., Edelstein, G. y Souto, M. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires. Paidós

Edelstein, G., (2000). El análisis didáctico de las prácticas de enseñanza. *Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente*. Córdoba

González Maraschio, F. (2007). *Nuevos emprendimientos residenciales y construcción de lugares en área de contacto rural-urbana. El caso del partido de Cañuelas (PBA)*. En Zusman, P; Lois, C y Castro, H (Comps.) *Viajes y geografías*. Buenos Aires Prometeo Libros.

Gurevich, R (2009). *Territorios y lugares del mundo hoy: notas para su enseñanza* (pp. 9 a 12). En Revista electrónica 12(ntes) Digital para el día a día en la escuela. Número 4 Año 1. http://www.12ntes.com/?page_id=871.

Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria. Planes de mejora. Resolución CFE N° 86/09, Octubre 2009. <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res09/86-09-anexo01.pdf> .

- Laurín, S. (1999).** *La construction de la géograpiescolaireaucollégial*. En Cahiers de Géographie du Québec Vol. 43, N° 120. (Traducción para uso interno de la cátedra).
- Linck, (2006).** La economía y la política de la apropiación de los territorios. En **Riella, A. (comp.).** *Globalización, Desarrollo y territorios menos favorecidos*. Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de la República. Montevideo. Uruguay.
- Natenzon, C., Tsakoumagkos, P.y Escolar, M. (1988)** .Algunos límites ideológicos, conceptuales y económicos del discurso ambiental. En *Aportes para el estudio del espacio socioeconómico II*. Buenos Aires. El Coloquio.
- Pagés, J., Santiesteban, A. (coord.) (1997).** *Educación para la ciudadanía*. Madrid: WoltersKluwer. Guías para Educación Secundaria Obligatoria. <http://www.guiasensenanzasmedias.es/temaESO.asp?tema=1&materia=ciuda&dir=&nodo=2>
- Reboratti, C. (2001).** *Una cuestión de escala: sociedad, ambiente, tiempo y territorio*. Revista Sociología. Dossier. Porto Alegre. Año 3 Número 5 jun (pp 80 - 93).
- Sack, R. D. (1986).** *Human Territoriality: Its Theory and History*, Cambridge Cambridge University Press. (Cap. 1 y 2, Traducción interna de la Cátedra Introducción a la Geografía, 1996, Depto. De Geografía Universidad de Buenos Aires).
- Santiesteban, A. (2009).** Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana, *Aula de Innovación Educativa*, 189, (12-15).
- Santiesteban, A. y Pagés, J. (coords.) (2011).** *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria*. Madrid: Síntesis
- Santiesteban, A. y Pagés, J. (2009).** Una propuesta conceptual para la investigación en educación para la ciudadanía. *Educación y Pedagogía*, 53, 15-31. Medellín. Universidad de Antioquía, Facultad de Educación (Colombia).
- Silveira, M. L. (2007).** *Lugares y dinámicas socio-espaciales en la Patagonia Norte*. En Zusman, Perla, Lois, Carla y Castro, Hortensia (comp.) *Viajes y geografías*. Editorial Prometeo libros. Buenos Aires, Argentina
- Svarzman, J.,** Entrevista. En Revista electrónica *12(ntes) Digital para el día a día en la escuela*. Número 4 Año 1 2009. http://www.12ntes.com/?page_id=871.
- Temporetti, P. (2012).** La soberanía del estado sobre los recursos naturales. Algunas consideraciones sobre medio ambiente y recursos naturales en el contexto globalizado actual. En *Rev. Desde la Patagonia. Difundiendo saberes*. Vol. 9, N° 13, pág. 36-41.
- Trivelli, P. (2004).** Realidad y desafíos de la ciudad latinoamericana a principios del siglo XXI: equidad, competitividad, sustentabilidad y gobernabilidad. Presentación presentada en Cuarto Curso Centroamericano en Gestión Urbana y Municipal. Ciudad de Guatemala – Guatemala

Villa, A. (2007). La innovación y la investigación sobre las prácticas en la construcción de la Didáctica Específica. En Fioriti y Moglia (comps.) *La formación docente y la investigación en didácticas específicas*. UNSaM. Prov. de Buenos Aires

Villa, A. (2009). *La escuela y la construcción del currículo de ciencias sociales. Los circuitos productivos regionales en la Argentina*. En Insaurralde, M. *Ciencias Sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas*. Buenos Aires Noveduc.

Villa, A. y Zenobi, V. (2007). Situación y perspectivas de la enseñanza de la Geografía. Dirección de Educación Superior. Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

www.educación.gov.ar

www.neuquen.edu.ar

Capítulo 7.

La enseñanza de la geografía en el ciclo básico de la escuela secundaria rionegrina: una propuesta desde el uso y apropiación de los recursos naturales

HIRTZ, Mariela

Introducción

Un punto de partida para repensar la enseñanza de la Geografía en el ciclo básico, es el diseño curricular de la escuela de la transformación. La provincia de Río Negro se caracteriza actualmente por la convivencia de al menos tres diseños curriculares para las escuelas comunes. Dos de ellos se inscriben en la Res. N° 235/8, “Escuela de la Transformación Rionegrina”, producto de un proceso de construcción donde intervinieron distintos actores educativos y que finalmente fue redactado por el Ministerio de Educación de la Provincia. Dato que no resulta superficial, porque existe una distancia entre los saberes, estrategias y metodologías que propusieron los/as docentes y el marco teórico del documento, donde se plantea la idea del paradigma de la complejidad¹.

La geografía, como espacio curricular, solo aparece en el ciclo básico y se presenta desde una perspectiva renovada. Sin embargo, se expone la importancia de la dimensión territorial, pero no como parte del enfoque espacial en una relación dialéctica. Pareciera ser que la renovación conceptual ocurrió en relación al espacio y no al territorio, dando la sensación de que esta no habilita un lugar para el abordaje social. De esta manera se niega la renovación conceptual en el territorio (omitiendo sus alcances) y se la sitúa solo como saber académico, pero pareciera inhabilitada para propuestas de enseñanza. En relación a esta lectura, surgen algunos interrogantes: ¿Por qué se distingue tan tajantemente el “uso” científico del escolar?, ¿la categoría territorial niega la perspectiva histórica?, ¿Representa la categoría territorio una limitación para la enseñanza de la relación sociedad naturaleza?

¹ Término desarrollado por Edgar Morín, sociólogo y filósofo francés, licenciado en Geografía y en otras ciencias humanas.

Fundamentación

El proceso de reflexión y construcción de nuevas perspectivas vinculadas a la enseñanza de la Geografía es inminente y merece un abordaje desde una perspectiva compleja y adecuada no sólo a la renovación conceptual metodológica producida en el ámbito académico, sino que debe responder al contexto social, educativo y cultural.

Encontrar este lugar no refiere precisamente a *diseñar* una enseñanza *para* el marco que se establece desde los lineamientos ministeriales, sino analizar el contexto social y político en el que se proponen estos mandatos y reconfigurar las estrategias para generar propuestas que, como sugiere Antoni Santisteban “fomenten la cultura democrática participativa, (...) poniendo el acento en el pensamiento social crítico y creativo”. (2012: 278)

Por otro lado es importante repensar la enseñanza de la Geografía desde el propio núcleo epistémico, porque es desde ese lugar que se ofrece categorizaciones y definiciones conceptuales que la definen propiamente como una Ciencia Social.

En suma, la reflexión sobre la importancia del concepto Recursos Naturales, como objeto de enseñanza clave en tanto representa en sí mismo la relación sociedad-naturaleza y que permite la construcción de otros saberes y procesos más complejos, constituye el punto de partida de esta propuesta. Aquí se evitará abordar este concepto como mero “objeto de la naturaleza” vacío de significado, sino con un valor social y cultural, cargado de una apropiación histórica que merece ser conocida para comprender el pasado, pensar el presente y reflexionar sobre el futuro. Pensar en este sentido también posibilita el ejercicio de la conciencia ambiental sobre el uso y manejo de los recursos, a partir de la idea de problemáticas ambientales, dimensión que estará atravesada por un conjunto de categorías teóricas que enmarcan y estructuran la propuesta de enseñanza.

En este contexto la disciplina y su renovada postura epistemológica muestra amplias posibilidades de concretar estos propósitos. Desde la perspectiva de las Ciencias Sociales, la Geografía aborda las transformaciones espaciales que se han producido dentro de la lógica del capitalismo global, como producto social “es decir como resultado de las diversas acciones de las personas, las diferentes relaciones de poder y los conflictos presentes en las sociedades” (Zenobi, 2009: 103).

Una geografía escolar inspirada en nuevos enfoques, permite producir nuevas formas pedagógicas que aborden otras formas de concebir al espacio, lo que no significa que la enseñanza crítica sea reproducir en el aula la producción académica, sino como afirma Fernández Caso (2007:27) “construir una relación

pedagógicamente potente entre el saber académico y las necesidades formativas y los intereses de los alumnos”.

En relación a la enseñanza renovada del concepto Recurso Natural, Gurevich (2001: 160) señala su importancia y la sitúa dentro de la perspectiva de la *Apropiación* de los Recursos Naturales. “Trabajar con el concepto de recurso natural significa situar los elementos y funciones de la naturaleza en un contexto social particular, en un uso histórico y en un determinado momento del desarrollo económico y tecnológico de una sociedad dada”. Sobre esta misma idea han trabajado Bocero, S y Natenzon, C (2007). En trabajos más recientes Gurevich (2005) indica:

Los elementos naturales, valorizados históricamente, que satisfacen necesidades humanas se denominan recursos naturales. Tomar este enunciado para las clases de geografía como una disciplina social implica orientar la enseñanza para que los alumnos puedan comprender que en cada momento histórico la sociedad valoriza y se apropia de distintos elementos de la naturaleza, de acuerdo con su grado de desarrollo económico y tecnológico. A partir de este proceso, los elementos y funciones de la naturaleza se convierten en recursos. El concepto de recursos naturales, es clave para la articulación del mundo de la naturaleza y del mundo de la sociedad. Esta perspectiva interrelaciona la dinámica social y natural, en un proceso de valoración socio – histórico. (p. 60)

En suma, la representación que los/as estudiantes construyan sobre éste concepto será clave para que puedan alcanzar un nivel de análisis que les permita dimensionar la escala territorial de los conflictos, de manera que no se presente como un concepto abstracto en sí mismo, sino reflejo de una relación sociedad-naturaleza construida a través del tiempo, resultado de la interacción de la dinámica natural y resultado de un proceso social, de uso y apropiación, que generó y continúa generando infraestructuras particulares a cada espacio, y que compone relaciones y tensiones de poder en torno a su uso, bajo la lógica de acumulación capitalista. En este sentido es necesaria la mirada de los recursos naturales como Recursos Colectivos², en tanto reflejan ese proceso de valorización y apropiación histórica, pero también para reafirmarlo en el sentido colectivo de la palabra y no como elementos “naturalmente destinados a la apropiación privada”.

La autora sugiere trabajar la siguiente triada de conceptos para abordar estudios problemas: Recursos Naturales – Actores Sociales – Intencionalidad, cuyo propósito es identificar las racionalidades dominantes de los problemas socio territoriales.

² Término utilizado por Thierry Linck (2006)

- *Actores sociales: Nos referimos a los sujetos de la vida social, individuales o colectivos, públicos o privados, comunitarios o institucionales son estos sujetos los protagonistas de las acciones correspondientes a la construcción de los territorios. (...) son portadores de ideas puntos de vista e intereses que se traducen en acciones y decisiones que dejan huellas visibles o no en el territorio. (2001:163)*
- *Intencionalidad: la idea de construcción permanente del territorio exige subrayar las intencionalidades de los sujetos sociales y de los agentes económicos, públicos o privados, en dicho proceso (...) deben incluirse en el análisis no sólo los contextos socioculturales y los llamados “climas de época”, sino principalmente las lógicas y racionalidades del capitalismo global, con sus instituciones y sus modos de regulación. (2001:164 y 165)*

Respecto a la definición de los conceptos que completan la propuesta, expone:

La triada conceptual sugerida para el abordaje de los estudios problemas se funda en la idea de: “exponer las distintas intenciones, puntos de vista e intereses de los actores sociales implica resaltar que las formas espaciales no son caprichosas ni fortuitas, sino que hay razones y causas que deben analizarse e interpretarse si se quiere comprender una configuración territorial.” (Gurevich 2001: 165)

De esta manera, el análisis se presenta desde una dimensión compleja, donde resalta el rol de los actores sociales, la lógica de apropiación, las tensiones y el proceso. Este tratamiento escolar de la geografía, se acerca al entendimiento del territorio como recurso colectivo, como lo plantea Thierry Link, autor sobre el que retomaré más adelante.

La categoría *Territorio* ofrece una posibilidad concreta de arribar a dimensiones geográficas más pertinentes a los/as estudiantes del ciclo básico, siempre y cuando se la entienda desde su renovación conceptual, producto del debate teórico epistemológico que atravesó la ciencia en los últimos años, y esta re-conceptualización brinda un lugar clave a las relaciones sociales que se dan justamente en el territorio, y que se vinculan esencialmente al uso y aprovechamiento de los Recursos Naturales. Es en este sentido que propongo la reflexión sobre la enseñanza de la geografía, y en este marco, la enseñanza de los Recursos Naturales: pensándola desde los cambios que atravesó el territorio desde la década de 1970.

Es pertinente entonces, pensar la organización social de los territorios en el marco del proceso de reestructuración capitalista. Un proceso que se define desde las nuevas estrategias en las cuales el sistema capitalista ha redefinido la forma de acumulación del capital que tienen un impacto directo sobre el territorio, vinculado principalmente al rol que asumen actualmente los Estados-nación. Las políticas

diseñadas e implementadas por el Estado-Nación son primordiales en el análisis del uso y aprovechamiento de los recursos naturales. Una mirada que Harvey (1997) completa cuando indica que la lógica de acumulación no ha cambiado, ha cambiado la forma de acumulación capitalista.

La incorporación de la dimensión territorial debe introducir de forma concreta la dimensión del poder en la configuración de los distintos territorios. Estas dimensiones están vinculadas al *uso* y *apropiación* de los recursos naturales y requieren de un enfoque que permita vislumbrar los impactos territoriales del proceso de reestructuración del capitalismo, permitiendo comprender que el ingreso de empresas transnacionales en diferentes países sigue una lógica territorial que es necesario de ser entendida desde el concepto de territorialidad.

Respeto de la dimensión de éste concepto, en el marco de las transformaciones del capitalismo global, Sack expresa:

El territorio puede ser usado tanto para contener o retener como para excluir, y no es necesario que los individuos que ejercen el control estén dentro del territorio (...) la territorialidad es una estrategia para establecer diferentes grados de acceso a las personas, cosas y relaciones. (Sack, 1986:2)

Autores como Sack, Raffestin, Santos, entre otros, han realizado contribuciones al concepto de territorio con la identificación de elementos y características que lo explican. Benedetti retoma esta idea y señala:

El territorio no es un soporte material, un objeto sobre el que se desarrollan los procesos: el territorio mismo es un proceso, que atraviesa y es atravesado por otros procesos. Es la sociedad, a través de sus relaciones, la que construye no "el" sino "los" territorios. (2009, p.7)

Linck (2006) introduce una nueva perspectiva sobre el territorio y la territorialidad; que apunta a reconsiderar la dimensión desde la cual se explican las formas de apropiación, que según sostiene, no se establecen desde decisiones individuales, sino que responden a decisiones colectivas. Esa impronta se manifiesta en el conjunto de acciones colectivas, que reflejan relaciones jerárquicas, relaciones cooperativas, pero que también son la materialización de intereses distintos que reflejan tensiones y contradicciones propias del capitalismo. Sobre esta idea Link (2006) señala:

(...) el territorio focaliza simultáneamente relaciones de competencia y de cooperación, que es objeto de conflictos que suelen resolverse y superarse en la construcción de solidaridad y/o de jerarquía. Es en este punto donde el

territorio puede tomar su sentido verdadero de patrimonio colectivo que se moviliza en un proceso de producción de la sociedad. Es precisamente en torno al manejo y a las modalidades de apropiación de este patrimonio compartido que cobran sentido las interacciones y las contradicciones entre territorios y globalización (...) El territorio se vuelve entonces objeto de conflictos y de rivalidades entre usuario al mismo tiempo que conforma la sustancia de un proyecto colectivo. (110-111).

En esta perspectiva, el territorio es planteado como un *recurso*, y por tanto como un *recurso colectivo*. Se pone énfasis en la organización y en los conflictos abriéndose nuevos interrogantes que emergen en un escenario de acaparamiento de recurso colectivos y de destrucción de la propiedad colectiva (Link, 2006).

Así, la expresión del capitalismo global se establece desde el cuestionamiento a sus conceptos fundacionales, poniéndolos en tensión con los fundamentos asumidos por el autor:

Siguiendo esta pista, ¿no puede plantear la globalización como un proceso de acaparamiento de recurso colectivos y de destrucción de la propiedad colectiva? Vale como hipótesis, pero el énfasis que se pone en la organización y en los conflictos abre nuevos interrogantes sobre la globalización, el desarrollo y el pensamiento económico. (Link, 2006: 111)

Gurevich (2001) trabajó sobre el proceso de reestructuración capitalista, desarrollando las consecuencias territoriales de la reestructuración productiva en Argentina a partir de la década de 1970 recuperando algunas características que se vinculan al uso y aprovechamiento de los Recursos Naturales. Estas características se expresaron en la aparición de producciones primarias puntuales con alto contenido tecnológico destinadas al mercado externo, (en desmedro del mercado interno) y mayor presencia de los Estados provinciales en la negociación de proyectos industriales en las regiones.

Desde esta postura la autora reafirma la idea de crecimiento territorial desigual “debido a que el mayor despliegue productivo tiende a establecer una nueva forma de polarización. (...) propenden a localizar sus plantas según ventajas comparativas que ofrece cada lugar en función de sus recursos y/o su ubicación respecto a mercados externos”. (Gurevich, 2001: 86). La constante presencia de movimientos de capital extranjero, especialmente en los países subdesarrollados, nos introducen a conceptos como la desterritorialización y reterritorialización. Harvey, citados por Hevilla y Zusman (2007) refiere a estos conceptos como:

(...) el proceso mediante el cual, el capital, en su reestructuración, a través de la “destrucción creativa”, instala nuevos modos de organización política,

económica o cultural. Es decir, se dota al territorio de una nueva lógica imponiendo una nueva forma de organización del territorio. Este ya no se restringe a un espacio delimitado por el espacio nacional, no sólo por que las acciones de las empresas traspasen fronteras, sino porque la lógica territorial de explotación puede superar los límites fronterizos. De esta forma las fronteras parecen difuminarse, hasta que las tradiciones sociales y culturales, y el ámbito de la legislación aparece para reafirmarlas. (p.2)

Cicollella (2007) da un peso importante en este proceso a las innovaciones tecnológicas, explicando a partir de ellas las nuevas formas de organización de la producción. Expone que la condición emergente en este contexto de capitalismo global-neoliberal es la fluidez, entendida como la velocidad de rotación de los capitales de acuerdo a su grado de rentabilidad. A este escenario, agrega, la flexibilidad se manifiesta en los procesos de privatización y desregulación financiera, propios de este sistema económico. Esta fluidez avanza sobre estructuras tradicionales del territorio, las reconfiguran y paradójicamente, constituye a la revalorización y enriquecimiento de algunas condiciones locales remitiendo a lo que Milton Santos (1994) denominó como “el retorno del territorio”.

De esta manera, las propuestas de enseñanza deben fundamentarse en el dialogo que habilitan las categorías territorio y recursos naturales, mediadas por el proceso de reestructuración capitalista, como anclajes teóricos, en tanto la revisión y reformulación crítica de éstos conceptos en los últimos años, permiten repensar los propósitos de la enseñanza de la geografía y reflexionar sobre la selección de conceptos y temáticas socialmente relevantes.

A. Secuenciación de contenidos sugeridos

Como punto de partida, se toman algunos aspectos de la propuesta de Raquel Gurevich, quien desarrolló diversos trabajos de abordaje territorial para la enseñanza media. En una de sus propuestas de trabajo³ destacó la importancia de la selección de conceptos y problemas. Esto permite delimitar el campo de abordaje y establecer una explicación fundada desde un marco teórico claro.

“Conceptos y problemas son herramientas clave para concretar un trabajo profundo y fundamentado en las aulas. Conceptos para huir de los datos per se, de la información en bruto. Problemas para pensar contextualmente los hechos, para establecer relaciones causales o intencionales entre ellos y

³ Ver en “Conceptos y problemas en geografía. Herramientas básicas para una propuesta educativa” En: Aisembreg, B y Alderoqui, S (comp.) “Didáctica de las ciencias sociales II. Teorías con práctica”. (pp. 159 - 181). Ed. Paidós educador. Buenos Aires.

para reconstruir procesos, apelando a interpretaciones múltiples y contrastadas.” (p. 160)

Para la selección de los temas, problemas y conceptos a trabajar, es necesario establecer un marco de abordaje, que supone preguntarse sobre las decisiones que giran en torno al uso de los recursos naturales, a la racionalidad que se impone respecto a su uso. Lia Bachmann sostiene que “el manejo se va definiendo a partir de preguntas clave como cuales recursos naturales se explotarán, cuánto, cómo, dónde, quién, hasta cuándo, para qué, para quién, con qué tecnología, que cambios provocará en el ambiente, si estos serán irreversibles y a quienes afectará.” (2011: 83)

De esta manera el enfoque elegido desde el concepto de uso y aprovechamiento, incluye una mirada sobre la intencionalidad y el uso de los recursos, que atiende a un proceso histórico, y esto permite vislumbrar la racionalidad que se impone al abordar los mismos. Finalmente, en cuanto a las enunciaciones realizadas, y siguiendo la propuesta de Susana Barco, se ha pensado en elaborar un programa donde los contenidos se plantean a partir de PROBLEMAS. La selección de este criterio responde, por un lado a la mirada teórica metodológica, y por otro lado a que su formulación permite una “enunciación que entraña una/s duda/s, cuya respuesta es desconocida, pero que habitualmente puede ser hallada”⁴. En este caso las problemáticas socioambientales sirven como medio para presentar el trabajo en el aula. Siguiendo la línea de Fernández Caso quien sugiere trabajar con temáticas de la realidad social que impliquen la búsqueda de soluciones y respuestas: “son problemas en los que pueden reconocerse numerosos elementos (sociales, políticos, económicos, culturales, ambientales) y que en la mayoría de los casos se encuentran relacionadas entre sí (...) requieren ser resueltas, analizadas y discutidas desde diversos enfoques y posturas.” (2007: 28)

De acuerdo a estos lineamientos teóricos y metodológicos desarrollados y a las observaciones realizadas para el diseño curricular de la provincia de Rio Negro, se trabajará sobre el desarrollo de un programa para segundo año de la escuela media rionegrina.

Eje Conjetural⁵: Uso y aprovechamiento de los recursos naturales en el territorio argentino.

Propósitos:

- Comprender el uso de los recursos naturales como resultado de un proceso de valorización histórico y como parte de procesos económicos.

⁴ En ficha proporcionada en el seminario: “Acerca de los programas de las asignaturas”. Lic Susana Barco.

⁵ En ficha proporcionada en el seminario: “Acerca de los programas de las asignaturas”. Lic Susana Barco.

- Analizar las consecuencias socio-territoriales que resultan del proceso de valorización de los recursos naturales.
- Visualizar las desigualdades regionales en el manejo de recursos naturales.
- Dimensionar la racionalidad extractivista de los recursos naturales en la lógica de acumulación del capitalismo global.
- Reflexionar sobre las consecuencias socio-ambientales que se vinculan a la lógica extractivista.
- Dimensionar los límites naturales y sociales del manejo de los recursos naturales.
- Reflexionar sobre la propuesta de desarrollo sustentable y su aplicabilidad a la lógica de consumo en la actualidad.
- Desnaturalizar la idea de que no existen alternativas posibles al modelo extractivista de la actualidad.

La planificación plantea cuatro temas “candentes” de la actualidad de nuestro país, y desde la que se propone el trabajo desde la formulación de interrogantes organizados de la siguiente manera:

	Estudio de caso	Temas sugeridos ⁶
EJE N°1	El reclamo de Soberanía sobre las Islas Malvinas: <i>El manejo de los recursos naturales y el impacto sobre el ambiente y la economía generan debates permanentes que se manifiestan en los medios de información ¿Por qué es importante conocer nuestros recursos naturales? ¿Quiénes deciden sobre el uso de los recursos naturales? ¿Qué relevancia tienen los debates y la información que nos llega desde los medios de comunicación?</i>	El territorio argentino: límites. El concepto de Soberanía y la apropiación de los recursos naturales. El reclamo de territorios. La Antártida y las Islas Malvinas: ¿Quiénes manejan los recursos naturales? Rol de las empresas transnacionales. Las actividades económicas y los sectores de la economía. Perspectivas del manejo de los recursos naturales: extractivista – conservacionista y desarrollo sustentable. Límites y alcances de cada perspectiva.
EJE N°2	Las contradicciones del desarrollo económico sojero. <i>La estructura económica de nuestro país desde 1880 es agroexportadora. En la actualidad la producción de soja es uno de los pilares de la economía nacional. ¿Por qué se opta por este camino? ¿Qué consecuencias socio-ambientales genera este aprovechamiento? ¿Es sustentable? ¿En qué forma afecta a la población de nuestro país? ¿Qué hay después del modelo sojero?</i>	Las condiciones naturales de la llanura chaco-pampeana como recurso valorizado históricamente. La producción de soja: importancia en el mercado mundial actual. El rol del Estado y Los productores agrícolas. Dependencia tecnológica: los paquetes tecnológicos. La retracción ganadera. El avance de la frontera agraria y sus consecuencias ambientales: deforestación. Degradación de suelos. Desertificación. El avance de la frontera agrícola sobre los circuitos productivos tradicionales. ¿Un futuro con desiertos verdes?

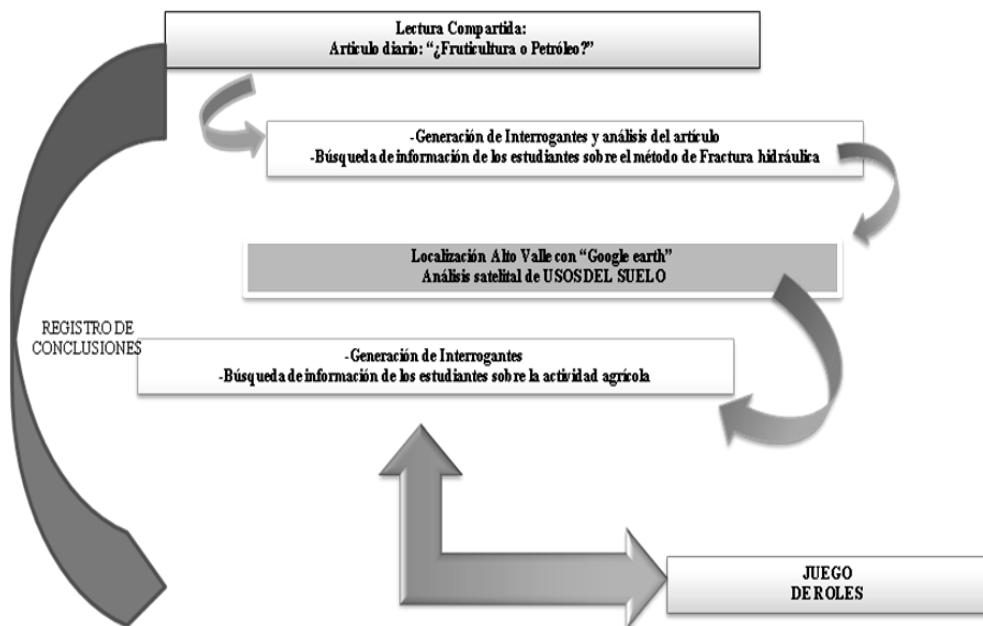
⁶ Los temas sugeridos permiten orientar el abordaje de los ejes. En los cuatro ejes desarrollados en esta propuesta, no representan contenidos a desarrollar de forma meramente teórica, sino relevantes de desarrollarse vinculados a las problemáticas planteadas.

EJE Nº3	<p>Yacimientos de Hidrocarburos no convencionales: ¿Un debate territorial con la agricultura de riego en el alto valle de Río negro y Neuquén? <i>Los orígenes de asentamiento en nuestra Región del alto valle de Río negro y Neuquén se vinculan a la Fruticultura ¿Sigue siendo en la actualidad la actividad más relevante? ¿Qué importancia tienen las actividades hidrocarburíferas en el dinamismo de nuestra región? ¿Cómo afecta a las actividades agrícolas?</i></p>	<p>Las actividades productivas en el alto valle de Río Negro y Neuquén: recursos valorizados. Actores sociales que manejan el circuito productivo. Hidrocarburos y los yacimientos no convencionales: demanda. Pérdida de la productividad agrícola en el alto valle en los últimos 20 años. El debate por el uso y calidad de los recursos suelo y agua.</p>
EJE Nº4	<p>La megaminería a cielo abierto. <i>La megaminería a cielo abierto es una de las formas de explotación minera desarrolladas en nuestro país, sobre todo en áreas de la Argentina árida. ¿Qué impacto tiene este tipo de explotación sobre estas áreas? ¿Qué costos ambientales sostienen la rentabilidad económica? ¿Qué hay después de la minería a cielo abierto? ¿Cómo afectan estas formas de producción a la población?</i></p>	<p>Minería a cielo abierto. Formas de explotación. Ubicación espacial. Disponibilidad de recursos naturales vinculados a las condiciones naturales. La disponibilidad de agua en la Argentina árida, importancia y aprovechamiento. Distribución de la población. Políticas neoliberales y leyes mineras. La vinculación territorial en el circuito de la minería a cielo abierto. Rol de las empresas multinacionales. Rol del estado. El debate sobre la minería a cielo abierto. Espacios de resistencia: El caso Esquel.</p>

B. Desarrollo de la propuesta

La temática es la actividad petrolera en la Patagonia norte, del cual existen posturas diversas ante la llegada de capitales extranjeros en el yacimiento “Vaca Muerta” (Neuquén). El discurso político en relación a esta actividad ha generado empatía con muchos sectores de la sociedad ante la promesa de la generación de empleo y riquezas, que verán derramar sus ganancias a otros sectores productivos. Por otro lado, la agricultura de riego, histórica en tanto ha determinado la configuración territorial del Alto Valle, se encuentra en su peor momento. El recurso hoy mundialmente estratégico del petróleo, y el tradicional uso del suelo se encuentran en el aprovechamiento de un mismo recurso: el agua. Se genera así una pregunta: ¿Qué límites encuentra el “boom” petrolero, cuando se lo analiza desde la perspectiva del uso del agua y del suelo? Por otro lado, los usos tradicionales del suelo, se están viendo retraídos ante este auge de inversiones que alienta la especulación inmobiliaria. Este enfoque pretende profundizar sobre aspectos que escapan al análisis mediático al que se exponen los estudiantes. De esta manera se plantean en esta propuesta los siguientes aspectos:

Eje 3: Alto valle: Agricultura y Petróleo



PRIMER MOMENTO⁷: Se propone la lectura de un artículo del diario “Rio Negro” (se puede encontrar completo en⁸). Esta actividad puede adoptar los formatos de: lectura compartida, lectura en grupos, o dividir el artículo en dos partes repartiendo en distintos grupos (la elección está guiada por la dinámica del grupo y su entrenamiento en las actividades y en el debate). Si se opta por la modalidad de lectura compartida, cada estudiante manifiesta qué datos conoce o le resultan familiares de la lectura realizada y que a continuación resuelvan las consignas (debajo del artículo). Si se opta por trabajo en grupo, se sugiere plantear las consignas que aparecen a continuación del artículo, la resolución y la puesta en común.

¿FRUTICULTURA O PETRÓLEO?

DIARIO RIO NEGRO Artículo on line: “¿Fruticultura o Petróleo?”. 3/11/13.

El dilema

El incipiente fenómeno de la explotación en arenas compactas debajo de los frutales, en el corazón productivo de Allen ¿convivencia posible?

⁷ Los tiempos para cada momento queda a consideración del profesor en relación a la dinámica grupal.

⁸ Disponible en http://www.rionegro.com.ar/diario/el-dilema-1347839-9575-notas_energia.aspx

La fruticultura y la actividad hidrocarbúrfica comparten hoy un bien escaso: la tierra. Desde hace pocos años, y cada vez con más intensidad, locaciones de gas y petróleo conviven con plantaciones de peras y manzanas en el Alto Valle del Río Negro.

Las empresas petroleras ampliaron sus horizontes productivos y –de la mano de los programas que implementó el gobierno nacional– incrementaron las reservas energéticas.

Por ejemplo el programa Gas Plus, promovido en el 2008 por la Secretaría de Energía de la Nación, generó para las operadoras un esquema de incentivos orientados a la incorporación de nueva producción de gas natural. En ese escenario se encuentra inserta la empresa Apache Energía Argentina, concesionaria del área rionegrina Estación Fernández Oro (EFO), que abarca un amplio sector del ejido productivo de Allen.

La EFO tiene una superficie total de 192,93 kilómetros y precisamente en esta área Apache realiza desde el 2006 perforaciones en medio de las chacras valletanas con el fin de obtener gas de tight sands. Estos reservorios se caracterizan por la presencia de areniscas o arcillas muy compactadas de baja permeabilidad y porosidad, que impiden que el fluido migre naturalmente y por lo cual la producción comercial resulta posible únicamente mediante utilización de tecnologías de avanzada. Las perforaciones llegan a alcanzar los 3.800 metros de profundidad y se efectúan a través del método de fracturación hidráulica.

Ambas actividades contrastan de manera notable. Una hectárea en la que durante más de cien años el hombre preparó el suelo para producir frutas, puede transformarse en pocos días en una pequeña "ciudad" repleta de trailers, camiones, generadores de energía, equipos para realizar las perforaciones y poblada por decenas de operarios que, con la misma rapidez, montan y desmontan las torres petroleras y toda la pesada estructura que requiere una locación.

DE CHACARERO A SUPERFICIARIO

A nadie escapa que la fruticultura regional atraviesa desde hace años un complejo problema de rentabilidad que ha dejado, principalmente, a los pequeños productores fuera de competencia.

En este contexto, obtener una renta proveniente de la industria petrolera por los derechos de servidumbre aparece en el sector como una posibilidad de obtener recursos económicos de manera rápida y segura.

La "conversión" de chacarero a superficiario es un proceso que marca en forma clara las diferencias que existen entre las dos actividades en cuestión: la frutícola y la hidrocarbúrfica. La primera obtiene resultados a mediano y largo plazos y enfrenta una serie de riesgos que están condicionados al mercado, al tipo de cambio y a factores climáticos. Una explotación frutícola –ya sea de pomáceas o carozos– necesita desde el momento en que es plantada al menos cuatro años y para comenzar a producir y alcanzar su máximo rendimiento después de los diez años. El costo que debe afrontar un chacarero para producir un kilo de fruta se estima entre 1,50 pesos y 2 pesos y se discrimina de la siguiente forma: 90 centavos para las tareas culturales e insumos, 50 centavos para levantar la cosecha y 20 centavos más que se calculan para la amortización de maquinarias y herramientas.

Un productor que posee una chacra pequeña o mediana, de monte tradicional, produce actualmente un promedio de entre 25.000 y 30.000 kilos de fruta por hectárea, por año. En la última temporada, productores de este tipo pudieron vender el kilo de fruta a 1,20 pesos (teniendo en cuenta la fruta de industria, la destinada al mercado interno, a exportación y las clasificaciones que hacen las empresas empacadoras). Si un productor de la zona de la EFO decidiera alquilar su chacra de monte tradicional para que un tercero continúe desarrollando la producción frutícola, podría llegar obtener un alquiler mensual de entre 450 y 500 pesos por hectárea.

Según pudo averiguar "Río Negro", en la EFO se han firmado hasta el momento 35 convenios entre la concesionaria Apache, 34 productores y una institución, el Aeroclub Allen, que en su propiedad de la barda norte alberga los piletos para el tratamiento del cutting o recorte de perforación. Los 35 superficiarios de la EFO han hecho acuerdos con la petrolera Apache por la utilización de 34,5 hectáreas. El 70% de esa superficie tiene o tenía producción frutihortícola. Cabe destacar que la superficie total en la EFO concesionada a la petrolera alcanza las 2.797 hectáreas.

El monto que desembolsa anualmente la operadora para abonarles a los chacareros-superficiarios los derechos de servidumbre de paso supera los 2.050.000 pesos (por las 34,5 ha). Si bien los valores varían en los diferentes acuerdos, se puede estimar que un productor que cierra un trato con la petrolera recibe sumas por la utilización de una hectárea que van de los 60.000 a 65.000 pesos por año: diez veces más en cantidad de dinero de lo que percibiría si éste decidiera alquilar la misma hectárea para producir frutas.

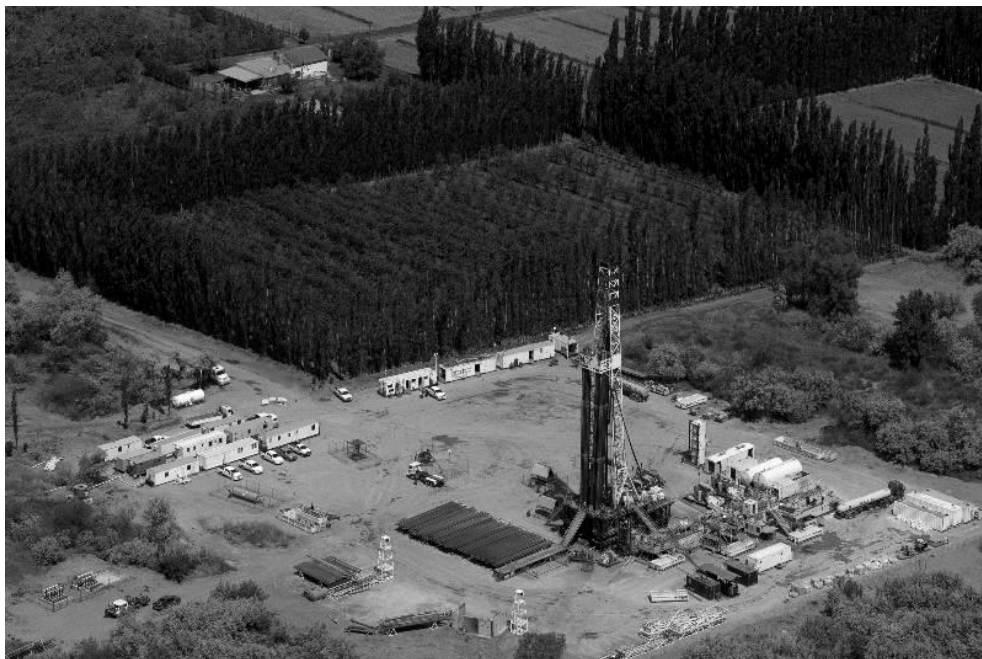
Pero, además, en la mayoría de los casos se establece el pago de una suma por única vez (es lo que abona la petrolera para entrar a la chacra –por ejemplo– en caso de que deba desmontar). Ese monto único puede ir de 70.000 a 120.000 por el total del terreno (de una y media a dos hectáreas, según el estado). A ese valor se añade el pago anual que se actualiza según los índices inflacionarios del Indec y el incremento del costo de vida. Los montos pautados dependen de la actividad productiva desarrollada en la tierra donde se harán las perforaciones. En general se aplican los valores determinados en forma conjunta por la Secretaría de Energía de la Nación (SEN) y el Ministerio de Agricultura de la Nación (Minagri) y establecidos en la normativa legal, para ser utilizados de común acuerdo entre el productor superficiario y la compañía y, en algunos casos particulares, valores diferentes por acuerdo de ambas partes (ver normas del derecho del superficiario). En definitiva, es natural que un productor frutícola advierta un interés económico notablemente superior al que obtendría con su actividad originaria, en las actuales condiciones de mercado. Amén de obtener por única vez un pago equivalente a una compra barata del inmueble, el chacarero que decide alquilarle a una petrolera recibirá una renta anual hasta diez veces mayor de lo que recibiría por un alquiler para producción. Al cabo del contrato, se le devolverá la propiedad. Aun admitiendo las peores condiciones de restitución en cuanto a fertilidad de la tierra, el costo de recuperarla –si se pudiera– posiblemente sea menor a la adquisición de una nueva parcela.

Se orienta el debate a partir de los siguientes interrogantes:

- ¿Cuál es el problema que se plantea en el texto?
- ¿Cuáles son los riesgos para producir a los que se enfrenta un productor agrícola en nuestra región?
- Define las características de la producción de gas en la Estación Fernández Oro.
- ¿Qué relación estableces entre las estrategias que asumen los productores relegados de la actividad agrícola y el impacto de las actividades de explotación hidrocarburífera no convencional?
- ¿Qué recursos naturales usan en común ambas actividades?

Es muy importante registrar en un afiche, documento compartido o en la carpeta las conclusiones obtenidas.

SEGUNDO MOMENTO: Se presenta la observación y análisis de la fotografía que aparece en el artículo analizado: ¿Qué objetos se muestran en la foto? ¿Qué problemas/preocupaciones nos sugiere su observación?



La convivencia de la Agricultura y el petróleo en Allen, Río Negro. Foto del diario Río Negro. 3/11/13.

Se motiva la búsqueda de información (en biblioteca y en la web, indicando la necesidad de citar la información correctamente) con las siguientes preguntas:

- ¿Qué son los yacimientos de petróleo no convencionales? ¿Cuándo empezaron a tener relevancia en nuestra región?
- ¿Por qué se plantea que es necesario para el funcionamiento de la economía la búsqueda de nuevos yacimientos de gas y petróleo?
- ¿Qué empresas están encargadas de la explotación de estos recursos? ¿Qué rol cumplen el Estado provincial y Nacional?
- ¿Qué impactos puede traer a corto, mediano y largo plazo el método de fractura hidráulica o “franking” para la extracción de petróleo no convencional? (Averigua en distintas fuentes, no olvides citarlas)

Agregar esta información al documento de registro grupal.

TERCER MOMENTO: Se analiza la siguiente imagen satelital que se extrajo de Google earth.

Se propone la siguiente actividad de interpretación de imagen satelital:

Coloca un papel de calcar, filmina, o trabaja digitalmente⁹ sobre la siguiente imagen satelital e identifica: Curso del Río Limay - Curso del Río Neuquén - Curso del Río Negro - Superficie de la Meseta - Ladera de la meseta o “Frente de Barda” - Con una flecha dirección de la Pendiente - Uso del suelo urbano - uso del suelo rural agrícola - Ruta nacional N° 22 - Ruta Provincial N° 65 - Canal Primario y Puente 83.



CUARTO MOMENTO: Trabajo con bibliografía. Tema: Agricultura en el alto valle: 1) ¿Cómo es la estructura de la tierra y quienes producen? 2) ¿Por qué la producción de manzanas y peras ha disminuido en la región en los últimos años? 3) ¿Quiénes concentran esa producción? 4) ¿Qué ventajas tienen sobre el resto de los productores? 5) ¿qué estrategias adoptan estos productores relegados de la posibilidad de seguir produciendo? Agregar esta información al documento de registro grupal.

QUINTO MOMENTO Se realiza una puesta en común de los resultados, en los que cada grupo expone sus conclusiones. Se anotan en el afiche los aportes de cada grupo. Es muy importante la elaboración colaborativa de un esquema, cuadro, collage de ideas, o documento digital donde los estudiantes puedan evidenciar que la problemática tiene una dimensión compleja. Se debate en forma grupal la pertinencia o no de información.

SEXTO MOMENTO: La actividad se cierra con un Juego de Roles¹⁰. Se divide a la clase en actores sociales: Empresa Petrolera – Gran productor agrícola – Pequeño productor agrícola que vende su chacra– Trabajadores de la cosecha – Un intendente – Grupo de auto convocados preocupados por los impactos por los

⁹ Se sugiere la utilización del software 2mp

¹⁰ Propuesta de actividad inspirada en “Cuadernos para el aula: NAP sociales tercer grado” Eje. Las actividades humanas y la organización social. El caso del no a la mina en Esquel. Pág: 100 a 115.

posibles impactos ambientales - Grupo de productores que ven afectadas su producción por los impactos de la actividad extractiva no convencional.

Se le pide a cada grupo que prepare para la clase siguiente argumentos que avalen su posición, y se realizará un debate donde el docente está encargado de regular el debate. El eje a discutir es ¿Seguimos permitiendo el avance de esta actividad en nuestra zona? ¿A quienes beneficia y a quienes perjudica? Se sugiere que la no haya elección de actores sociales, sino que sea por sorteo. Se evaluará: la búsqueda de información para sostener sus argumentos y la complejidad de la argumentación.

Referencias Bibliográficas:

Bocero, S. y Natezon, C (2007). La dimensión ambiental del territorio en América Latina: aportes para su discusión. En Fernández Caso, M.V y Gurevich, R (coord.) *Geografía nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza*. 1edición. Ed. Biblios. Bs. As.

Ciccolella, P. (2007). Transformaciones recientes en las metrópolis latinoamericanas. En Fernández Caso, M.V y Gurevich, R (coord.) *Geografía: nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza*. 1edición. Ed. Biblios. Bs. As.

Fernández Caso, M.V. (2007). Discursos y prácticas en la construcción de un temario escolar en Geografía. En Fernández Caso, M.V y Gurevich, R (coord.) *Geografía nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza*. 1edición. Ed. Biblios. Bs. As.

Gonzalez, S. (2005). La geografía escalar del capitalismo global. Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. (pp 2,3 4)

Gurevich, R (2001). Conceptos y problemas en Geografía. Herramientas básicas para una propuesta educativa. En Aisembreg, B y Alderoqui, S (comp.) *Didáctica de las ciencias sociales II. Teorías con práctica*. (pp. 159 -181). Ed. Paidós educador. Buenos Aires.

Gurevich, R (2011). La cuestión ambiental y sus derivas educativas. En Gurevich, R (Comp.) *Ambiente y educación: una apuesta al futuro*. (pp. 17 – 42) Ed. Paidós. 1ºed. Buenos Aires.

Gurevich, R. (2005). *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos: una introducción a la enseñanza de la geografía*. 1ed –Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Gurevich, R; Blanco, J; Fernández Caso, M y Tobio, O (2001). Cap. 8 El proceso de reestructuración del capitalismo y sus implicancias territoriales. En *Notas sobre la enseñanza de una geografía renovada*. Editorial Aique. Buenos Aires

Hevilla, C y Zusman, P. (2007). *Movilidades y construcción de nuevas territorialidades en la frontera Chileno-Argentina*. Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, núm. 245 (22).

Linck, T. (2006). *La economía y la apropiación de los territorios*. En: Riella, A (comp) *Globalización, desarrollo y territorios menos favorecidos*. Departamento de Sociología, Facultad de ciencias Sociales, Universidad de la República de Montevideo, Uruguay.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Las actividades humanas y la organización social: El caso del no a la mina en Esquel. En: *Propuesta de Cuadernos para el Aula, Ciencias Sociales, 3º grado "Caso Esquel"* – NAP Pág: 100 a 115. S/D

Sack, R. D. (1986). Extractos escogidos de los capítulos 1 y 2. En *Human Territoriality: Its Theory and History*, Cambridge, Cambridge University Press. Traducción interna de la cátedra Introducción a la Geografía (1996), Departamento de Geografía, Universidad de Buenos Aires.

Santisteban, A y Pagés, J (2009). Los orígenes del poder y el estado actual de la democracia. Construcción histórica de la democracia. Sociedades democráticas y no democráticas. En Pagés, J/Santisteban, J (coord.) *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*. Educación. Guías para la enseñanza secundaria obligatoria. Wolters Kluwer. España.

Santisteban, A. (2012). *La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica*. De Alba, N.; García, F.; Santisteban, A. (eds.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Sevilla: Díada. Vol.II. 277-286.

Información en línea

Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación “Enseñar todo a todos” para la provincia de Río Negro.

Diario Río Negro Artículo on line: “¿Fruticultura o Petroleo?”. 3/11/13. Disponible en http://www.rionegro.com.ar/diario/el-dilema-1347839-9575-notas_energia.aspx (10/08/15)

Ley N° 4737/2011 Disponible en sitio web <http://www.unterseccionalroca.org.ar/legislacion/items> (01/04/15)

Ley orgánica de educación de la provincia de Río Negro n° 4819/12, Disponible en sitio web <http://www.unterseccionalroca.org.ar/legislacion/items> (01/04/15)

Nota N° 25-DL-12 26 de octubre de 2012 enviada por el Poder Ejecutivo al Pte. de la Legislatura. Disponible en sitio web: www.legisrn.gov.a (01/04/15)

Resolución 235/08 disponible en <http://www.unterseccionalroca.org.ar/node/9804> (01/04/15)

Capítulo 8

El peronismo y su relación con los sindicatos. Una propuesta de enseñanza

PARRA, Erwin

Introducción:

La propuesta que aquí presento parte de una reflexión permanente sobre mi práctica en la enseñanza de la historia en las aulas de escuelas medias. La intención es abordar como contenido escolar el peronismo y su relación con los sindicatos a lo largo del siglo XX y XXI, como una de las claves para visualizar su desarrollo y su carácter de movimiento con relevancia social en la actualidad. **¿Por qué la Argentina sigue siendo peronista?** Es el problema socialmente candente que me ha motivado a elaborar una propuesta para su enseñanza

Cuando se problematiza el contenido se pone en juego las complejas dimensiones que atraviesan a los/as actores que participan de los procesos educativos. Implica situarse en una compleja trama de representaciones, tensiones, significados y valoraciones de estudiante y profesorado que, como sujetos sociohistórico, experimentan y vivencian una tradición política en la Argentina

Así como la selección del contenido no es un acto neutral, tampoco lo son las decisiones metodológicas que se tomen en relación a él. Gloria Edelstein (2011) sostiene que los/as profesores/as, en su calidad de intelectuales, construyen sus propuestas metodológicas. Las estrategias didácticas se enmarcan en estas decisiones, que, a su vez, implican considerar el grado de profundidad al cual se desea llegar al momento de proponer los recursos didácticos puestos en acción. Si seleccionar contenidos implica tomar decisiones, el conflicto es pensado como movilizador de la clase de historia, y como horizonte al momento de seleccionar un contenido. Pensar el porqué y el para qué se enseña y armar una propuesta metodológica que parta de los conflictos implica ubicarse en una dimensión temporal que permite construir la clase desde el presente, López Facal dice que: “La existencia de conflictos es consustancial a la vida en sociedad. La escuela no puede pretender «resolver los conflictos», sino enseñar cómo y por qué se originan y cómo pueden gestionarse democráticamente (pacíficamente)”. (2011: 67). La problematización del contenido a partir de trabajar los conflictos posibilitan la comprensión de los procesos históricos y la reconstrucción de los mismos desde

una perspectiva analítica. Cuando se enseña desde el problema, se ponen en tensión las representaciones; estas pueden estimular la construcción de saberes históricos, reconociendo las evidencias y las interpretaciones que de las mismas se pueden hacer; la complejidad del conocimiento histórico permite confrontar valores, intereses y emociones.

Fundamentación

La importancia de enseñar la temporalidad, no tiene otra finalidad que la de dotar al estudiantado de herramientas que les permitan superar visiones monolíticas, repetitivas y autómatas de la historia y, fundamentalmente, propiciar en ellos/as la construcción de una conciencia y pensamiento histórico.

La enseñanza de la historia es una actividad compleja, implica trabajar dimensiones como el tiempo, el espacio y el cambio. Este último junto a la continuidad nos permiten abordar el estudio de la historia y la construcción de una periodización. En este sentido, esta propuesta está pensada desde una perspectiva que busca problematizar la comprensión del tiempo histórico y lo que en él acontece. Se busca trabajar desde las dimensiones diacrónica, sincrónica y en retrospectiva, de manera que permitan al estudiante aprender unos conceptos que contribuyan a la comprensión de la temporalidad. En todo momento se pretende que los/as estudiantes de quinto año pongan en juego la posibilidad de pensar y pensarse en perspectiva histórica. Se analizan los procesos y se tratan de establecer rasgos comunes entre los distintos regímenes, así como posibles continuidades y rupturas, es decir, trabajar la dimensión de cambio.

El aporte de la didáctica de la geografía ofrece una nueva mirada sobre la comprensión de los espacios. La categoría de territorio fortalece la propuesta. En este sentido, la territorialidad será definida como el intento de un individuo o grupo de afectar, influenciar, o controlar personas, fenómenos o relaciones, a través de la delimitación y el establecimiento de un control sobre un área geográfica (Sack, 1986). Por otra parte, también es interesante pensar esta categoría desde la perspectiva de Svarzman, (En Gotbeter, 2009) quien plantea que “El territorio no es un soporte material, un objeto sobre el que se desarrollan los procesos: el territorio mismo es un proceso, que atraviesa y es atravesado por otros procesos. Es la sociedad, a través de sus relaciones, la que construye no ‘el’ sino ‘los’ territorios” (p.6).

Es en los territorios donde se irán construyendo ciudadanías diversas -que permitirán dar un carácter de identidad nacional- más o menos definida según el momento histórico que se busca problematizar. Las relaciones territoriales están necesariamente construidas por contextos y grupos sociales (Sack, 1986). Las modificaciones que se fueron dando en lo que hoy se conoce como Argentina es

producto de cómo se constituyeron los territorios. Guervich (2009) plantea que: “Las condiciones históricas, sociales, económicas, culturales, políticas y tecnológicas de cada época se concretan en las formas espaciales del mundo. Los paisajes exhiben elementos naturales y sociales que se fueron articulando en cada punto de la superficie terrestre. Por lo tanto, son el producto histórico de un conjunto de transformaciones ocurridas en distintos momentos a lo largo del tiempo” (p. 9.). En este caso, considerar el territorio construido, en un tiempo histórico determinado, enriquece la mirada sobre la dimensión política de la construcción del Estado Argentino y la pervivencia del peronismo en ella.

Pensar desde el presente los procesos sociales y políticos que están dando forma a nuestro país requiere de un gran esfuerzo para evitar caer en reduccionismos y simplificaciones. Por el contrario, resulta sumamente complejo abordar el peronismo o los peronismos que se fueron gestando en la rica y conflictiva historia Argentina¹. En términos futboleros, el peronismo es aquel jugador que los propios aman e idolatran y las hinchadas contrarias sufren pero al mismo tiempo desearían tener en su equipo. Como no puede negarse su existencia, es necesario incorporar una historia desde el presente que recupere un análisis que intente despojarse de pasiones. Es por ello que tiene valor el planteo de Graciela Funes (2012) cuando expresa que: “*En la vida política argentina desde fines de la dictadura militar han tenido lugar una serie de re-alineamientos políticos inéditos como transformaciones inesperadas y masivas que llegan incluso a cuestionar ciertos rasgos profundos del sentido común de vastos o amplios sectores sociales*” (p. 25).

Abordar el peronismo implica un gran esfuerzo, ya que su propia esencia es compleja, al igual que sus reconstrucciones e interlocutores/as. Hablar de peronismos es tratar de comprender las matrices comunes y aquellas que hacia el interior de su seno se diferencian en las distintas formas en que los peronistas se interpretan. Si se piensa una historia política reciente en Argentina, el peronismo es un actor determinante que no se puede desconocer, y en su ambigüedad se llega a las más variadas de interpretaciones, dependiendo de la figura que lidere el movimiento en ese momento. El peronismo ha sido recurrentemente considerado como algo más que un partido. Cuando se lo caracteriza como “movimiento” se apunta precisamente a ese carácter, a que no se lo puede considerar como una fuerza política más entre otras. En este sentido Novaro (2014) dice: “*La definición*

¹ Novaro (2014) Discute esta idea de “peronismos” cuando plantea “A priori podría decirse que algo de razón ha tenido cada uno de esos pronósticos o proyectos programáticos y que el peronismo efectivamente fue, en distintos momentos, muy distintas cosas. La tesis de los “varios peronismos parecería así validarse. Aunque ella no resulta del todo convincente cuando atendemos al hecho de que como fuerza política se mantuvo casi siempre unida, y en los períodos en que ocasionalmente se dividió, aprovechó ese hecho para procesar mejor los cambios de orientación, volviendo al poco tiempo a unificarse.” (p. 17)

acuñada por Torre trata justamente de captar esta peculiar condición, aunque sin rendirse a la pretensión de atribuirle una unidad orgánica, que de acuerdo con este autor no existe ni podría existir, ni un rol fundacional, que sistemáticamente se ha frustrado”. (p. 18)

A la lectura clásica de los tres peronismos (Sidicaro, 2003) debemos sumarle, desde el presente, en la década de los noventa, el menemismo y, a partir del 2003, el kirchnerismo; y hoy podríamos hablar de ¿cristinismo? o de ¿scilismo? o de masismo? Sin dudas es un tema apasionante, ya que, si se piensa la historia reciente de nuestro país en clave electoral en las últimas elecciones nacionales se dirime, fundamentalmente, una interna en el seno del peronismo. Si algo destaca al peronismo es su vocación de poder y su capacidad de concentrarlo, sea en el poder central o en los planos territoriales. Desde esta vocación resulta seductora la idea de hablar de peronismos; al respecto Tcach (2013) plantea que: *“Remite a la construcción del Partido Peronista como un oxímoron: se sueña como un partido de acero y vive alterado por rencillas internas; se imagina provisto de una disciplina inflexible y no pocos de sus documentos y discursos amenazan marcar con el hierro candente de la traición a los desobedientes, pero la eliminación de los conflictos endógenos nunca pasó de ser un puerto deseado.* (p. 11)

Este tipo de discurso no es solo retórica, por el contrario, las divisiones hacia el interior generan prácticas políticas que marcan a los/as disidentes como traidores/as al partido. En el desarrollo histórico del peronismo esa unidad queda solo en el anhelo de quien, en ese momento, ejerce el poder. A pesar de los más variados intentos de deslegitimar su forma de construcción política, el peronismo es un fenómeno político social y cultural particular, que siempre se movió al calor de la democracia como forma de gobierno. Sistema que a su vez le permite reinventarse y formar parte del debate político desde su fundación.

A. Secuenciación de contenidos sugeridos

Dada la inmensa riqueza que plantea el estudio del peronismo, se hace necesario recortar su análisis a una dimensión que permita ver cómo se va constituyendo. En este sentido, y a los fines que hacen a la propuesta, se desarrolla la relación que existe entre el peronismo con la clase obrera y los sindicatos, partiendo del problema que Tcach (2013) define: *“Más aún, la figura de Perón no sólo era naturalmente externa a la clase, sino que se trataba de un hombre de las fuerzas armadas, el brazo más específicamente represivo de un Estado que, más allá de ciertos acercamientos propios de la entreguerra, nunca había desatendido su rol de agente de las clases propietarias y el capital”* (p. 7).

Cómo se explica esta relación y la que posteriormente se fue desarrollando entre el peronismo y la clase obrera, es la que interesa profundizar.

Período: 2003-2015.

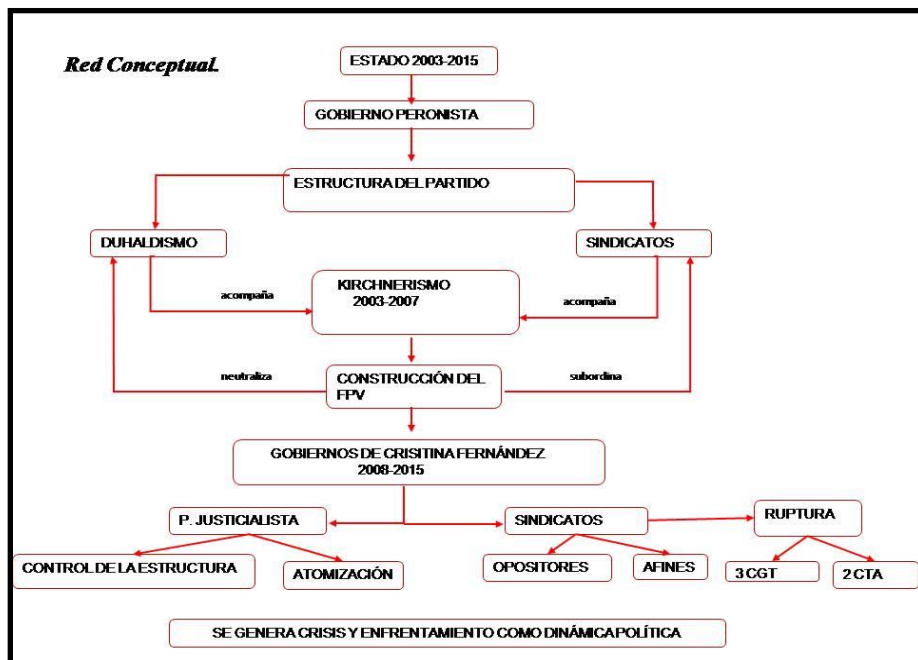
La emergencia del kirchnerismo. Nuevo discurso, viejas prácticas: el andar de Kirchner al poder y qué hacer con el sindicalismo.

Problema	La estabilidad política del régimen que se inicia a partir del 2003 se encuentra signada por la impronta que le da el kirchnerismo a la historia presente. El kirchnerismo a su vez se presenta como una herramienta capaz de someter a los sectores políticos del peronismo más discolos. A su vez que se presentan como los verdaderos herederos de la tradición peronista. La crisis constante con el sindicalismo más conservador genera tensiones que dan una sensación de inestabilidad y belicosidad hasta los límites de la ruptura. Nuevamente, se vuelve a la idea de construir en base de definir enemigos que atentan contra la democracia y las instituciones.
Contenidos	La emergencia del kirchnerismo. La relación entre Kirchner y Duhalde. La construcción del FPV. Los sindicatos opositores y oficialistas. La centralidad del Estado y el manejo de los recursos financieros. Las políticas estatales y la recuperación económica. Cristina Fernández y el control del partido. La compleja relación del gobierno con la corporación sindical.
Preguntas Guía	¿Cómo llega Kirchner al poder en el 2003? ¿Cómo funciona la estructura del PJ y por qué es necesario construir un espacio transversal? ¿Cuál es la relación entre el Kirchnerismo y las organizaciones sindicales en un primer momento? ¿Cómo se sostiene la relación entre el Estado y los Trabajadores a partir de las políticas públicas? ¿Por qué se produce la tensión entre el kirchnerismo y los sindicatos ahora opositores?
Objetivos	Que los estudiantes logren: a) Abordar la complejidad de la historia presente. b) Establecer la relación entre las estructuras sindicales y el gobierno. c) Construir un marco explicativo que les permita comprender el presente político.

B. Desarrollo de la propuesta

Secuencia N° 1:

Se presenta el tema, se abordan los conceptos clave y se indaga sobre las representaciones que los/as estudiantes tienen sobre el peronismo en líneas generales, sobre el kirchnerismo y los sindicatos en particular, para conocer cuál es el imaginario construido sobre el eje a trabajar en toda la materia. A partir de lo planteado, se busca conocer sobre el impacto actual del kirchnerismo en la vida de los/as estudiantes.



a).- Posibles preguntas para comenzar a construir el problema:

- ¿Qué creen que es el peronismo?
- ¿Cuáles son las personas que pueden relacionar con el peronismo? ¿qué tienen en común todas ellas?
- ¿Saben a qué se hace referencia cuando se habla de kirchnerismo? ¿Dónde han escuchado que se hace referencia al kirchnerismo?
- ¿Qué es un sindicato?
- ¿Conocen qué función social cumplen los sindicatos?
- ¿Saben cómo se organiza un sindicato?
- ¿Han escuchado hablar de la CGT?
- ¿Existen sindicatos en nuestra ciudad? ¿Cuáles?

b).- Proyección del documental. “Kirchnerismo... otra forma de hacer historia”

Ficha del video:

Un trabajo del "Equipos de Difusión", entregado junto al diario (Miradas al Sur). Con la historia del Movimiento Peronista hasta la llegada del Kirchnerismo, las presidencias de Néstor Kirchner y Cristina Fernández, sumando ambos el apoyo de distintos sectores políticos, sus metas, los cambios, y los logros.

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=QxY6ZSaLOKw>

Preguntas orientadoras para el análisis del documental

¿Cuáles son las acciones que compara entre el primer peronismo y el presente?

¿Cuáles son las leyes más significativas que lleva adelante el Kircnerismo? ¿Cómo impactan en la sociedad?

¿Cómo se relaciona el gobierno con el resto de los países de Europa, Estados Unidos y Latinoamérica?

¿Qué tipo de relación se establece con los grupos peronistas y opositores que son detractores del gobierno?

Secuencia N° 2:

En grupos, se realiza la lectura del material seleccionado para ser puesto en tensión con lo trabajado en la clase anterior.

Novaro, M.; Bonvecchi, A. y Cherny, N. (2014). *Los límites de la voluntad. Los gobiernos de Duhalde, Néstor y Cristina Kirchner*. Buenos Aires, Argentina: Ariel Historia. pp. 13-22.

a).- Lectura:

El material de lectura presenta el período entre el 2001 hasta la actualidad. Interpreta los procesos que surgen a partir del 2001 haciendo un análisis en el desarrollo de la economía Argentina en el 2003. A partir de lograr una cierta estabilidad en este campo se va consolidando la autoridad presidencial. Esta autoridad y los sucesivos gobiernos de Kirchner y Fernández van construyendo relaciones estratégicas con la sociedad civil y los sindicatos.

Posibles preguntas orientadoras para la interpretación del texto:

1. ¿Cuál es el período que analizan los autores?
2. ¿Cómo lo caracterizan?
3. ¿Qué lectura hacen sobre los avances en economía?
4. ¿Cómo fue la consolidación de la autoridad presidencial?
5. ¿Qué herramientas utiliza el Kirchnerismo para el control territorial?
6. ¿Cuál es la relación entre el Kirchnerismo y el Peronismo?
7. ¿Cuál es la relación entre el gobierno y la sociedad a partir de los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández?
8. ¿Cómo se posicionan Kirchner y Fernández s ante los sindicatos?

Secuencia N° 3:

a).- Se trabaja con imágenes y fuentes.

Se les propone a los estudiantes que detengan la mirada en las imágenes y que observen atentamente.



b).- A las imágenes se le suma la siguiente fuente.

Fuente: Las 10 claves de la pelea Cristina vs. Moyano. Diario el Cronista Edición del 26/06/2012.
www.cronista.com/we/Las-10-claves-de-la-pelea-Cristina-vs.-Moyano-20120622-0013.html

En grupos, analizan las diferencias que se plantean para luego, en forma colectiva, exponer el análisis de las imágenes y el texto. El profesor llevará adelante las anotaciones más relevantes de cada grupo en el pizarrón. Lo que permite tener un registro de todo aquello que se plantea.

Secuencia N°4:

a).- Estudio de caso: Conflicto de los terciarizados.

Se trabaja un artículo periodístico del diario Página12 sobre los sucesos que desencadenaron el asesinato de Mariano Ferreyra.

Guía orientadora para leer las imágenes:

- ¿Quiénes están presentes en cada imagen?
- ¿Qué están haciendo?
- ¿Cuál es la sensación que transmiten los que participan?
- ¿Cuál creen que es el motivo de las movilizaciones?
- ¿A qué partido o agrupamiento creen que pertenecen?
- ¿Qué les llama la atención de cada imagen?

Palabras claves para la búsqueda en la web que pueden utilizar los estudiantes:

- Conflicto de los terciarizados.
- Mariano Ferreyra
- José Pedraza
- José Pedraza y la Unión Ferroviaria
- Causa Mariano Ferreyra.

Se lleva adelante el uso de las herramientas para la búsqueda de información sobre el estudio de caso.

Fuente: Morir por apoyar a los trabajadores. Página 12 Edición 21/10/2014.

Se trabaja con las netbook y con ellas se busca información sobre el impacto político que tiene la muerte de Mariano Ferreyra.

Cada grupo encontrará en la web al menos una nota escrita, fotografías (máximo 4) y uno o dos videos, y otro tipo de material que consideren relevante.

Una vez que cada grupo seleccione la información reconstruirá un clip explicativo de lo sucedido y sus incidencias políticas de no más de 7 minutos.

Secuencia N° 5:

Con todos los materiales construidos se lleva adelante una síntesis conceptual sobre los temas abordados. Para ello, se presenta un cuadro a ser completado por el grupo clase.

a).- La relación entre el gobierno y los sindicatos:

Relación	CGT oficialista	Con sindicatos no enrolados en la CGT	CGT opositora
Gobierno de Néstor Kirchner (2003-2007)			
Gobierno de Cristina Fernández (2007-2015)			

A partir de la síntesis, cada estudiante construye un texto explicativo que dé cuenta de aquellos aspectos que consideren significativos de la relación entre el gobierno y los sindicatos.

Ante el análisis de la relación actual entre el gobierno y los sindicatos. Se propone conocer cuál es la relación de los sindicatos y los gobiernos durante la

conformación del Estado Moderno Argentino. Para ello se propone indagar sobre el origen de las primeras organizaciones sindicales y analizar posibles continuidades y rupturas.

Período: 1880-1940.

La consolidación del Estado Moderno. La apertura de las fronteras a la inmigración masiva permite el ingreso de sujetos portadores de ideologías y experiencias organizativas y de lucha que serán disruptivas del orden establecido.

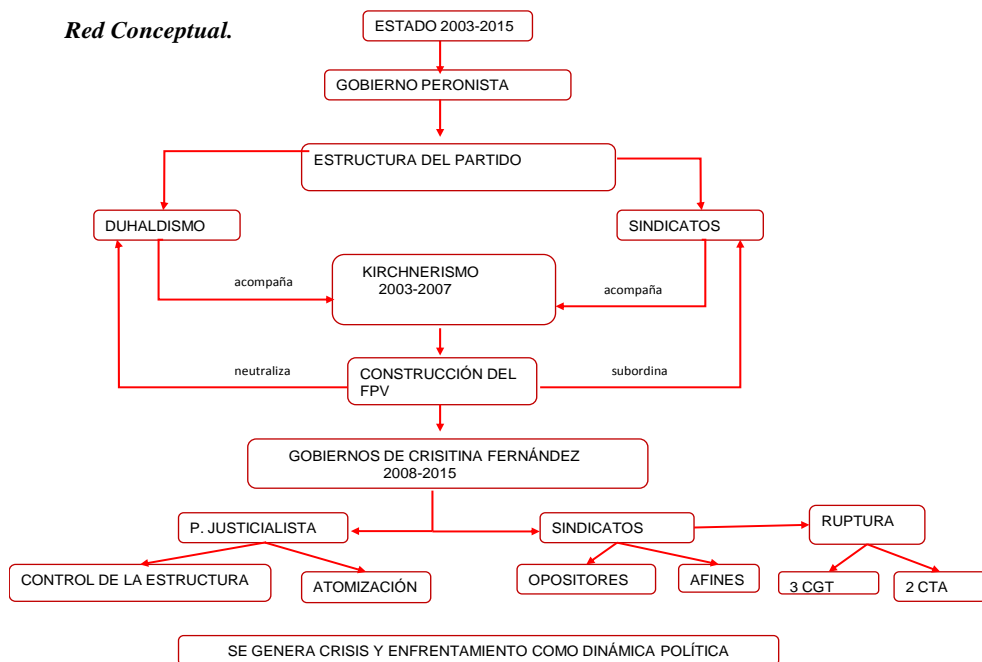
Problema	<p>Con el ingreso definitivo de la Argentina a la economía mundial y la consecuente apertura de las fronteras a la inmigración masiva, se produce la transformación estructural del aparato productivo volcado definitivamente a la exportación primaria.</p> <p>Los nuevos sectores sociales que se muestran impermeables al discurso nacional, encuentran en sus propios paisanos de cultura contestataria un espacio para organizarse ante el avance de las clases propietarias, dando origen a las primeras organizaciones sindicales.</p> <p>La relación entre capital y trabajo genera constantes tensiones que se traducen en la consolidación de una cultura de lucha dirigida por los sindicatos de tradición anarquista y socialista.</p>
Contenidos	<p>Consolidación del estado moderno. Inserción al mercado mundial. Las políticas migratorias. Las formas de organización sindical. El anarquismo, el socialismo y el sindicalismo. Las formas de organización. La FORA V y IX congreso. El Estado represivo. Territorios de resistencia y represión. Capital Federal, la Patagonia y Santa Fe.</p>
Preguntas guía	<p>¿Por qué se diseña un modelo de Estado en el cual se prioriza la dinámica económica? ¿Cuál es el rol político de estos inmigrantes? ¿Cómo actúa el Estado ante los sindicatos? ¿Qué tipo de organización construyen los sindicatos? ¿Cuál es la relación entre las organizaciones sindicales y los gobiernos?</p>
Objetivos	<p>Que los estudiantes:</p> <ol style="list-style-type: none"> Reconozcan la complejidad de la organización del estado argentino moderno. Identifiquen el origen de las organizaciones sindicales. Analicen la compleja relación entre sindicatos y gobiernos.

Guía que pueden utilizar los estudiantes para la lectura:

www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-155429-2010-10-21.html

- ¿Quiénes actúan en el conflicto?
- ¿Cuál es el rol del sindicato con los terciarizados?
- ¿Quiénes actúan contra los manifestantes?
- ¿Qué tipo de conflicto creen ustedes que es?
- Según el cronista de la nota ¿en qué otros conflictos actúan los sindicatos?
- ¿Por qué consideran ustedes que los sindicatos actúan de esta manera?

Red Conceptual.



Secuencia N° 1:

Se presentará el tema a desarrollar haciendo eje en las preguntas generales guías de la secuencia.

a).- Lectura del siguiente texto:

Romero, L. (2011). *Breve Historia Contemporánea de la Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica pp. 16-28.

El material de lectura presenta el período a partir de 1880 hasta 1916. En la lectura, los/as estudiantes identifican aquellos aspectos que hacen a la consolidación del estado.

Guía que pueden utilizar los/as estudiantes para la lectura:

- ¿Cuál es el período que analiza el autor?
- ¿Cómo lo caracteriza: en relación el gobierno, el trabajo y la producción?
- ¿Qué sectores se consolidan y benefician con la política estatal?

b).- Se realiza una red conceptual con los aportes de cada grupo.

Secuencia N° 2:

a).- Se analiza la proyección del documental. Historia de un País: Argentina en el siglo XX. Cap. 6 y 7 El movimiento obrero Canal Encuentro.

Ficha del video:

Estos documentales dan cuenta sobre los orígenes del movimiento obrero en la Argentina a fines del siglo XIX y principios del siglo XX.

<https://www.youtube.com/watch?v=2H-CcBU-ktM>

<https://www.youtube.com/watch?v=17rmZFZyGxc>

Consignas que se sugieren para analizar el documental:

¿Qué y cómo se produce en Argentina?

¿Quiénes producen y cuáles son las condiciones materiales de la producción?

¿Cómo se organizan los obreros, tienen diferencias? Luchan por mejores condiciones, con qué resultados?

b).- Se completa un cuadro que permita realizar una síntesis sobre las formas de organización de los sindicatos y el rol del estado.

	Ideología	Método de Lucha	Organizaciones obreras	Relación con el estado y el Capital
Socialismo				
Anarquismo				
Sindicalismo				

Secuencia N° 3:

a).- Estudio de caso: La huelga de los peones rurales a principio de siglo.

Se proyecta una película que permite observar el rol de los sindicatos y del gobierno de Irigoyen ante el conflicto de los peones rurales en la Patagonia. Consigna sugerida para analizar el film porque se produce el conflicto y quiénes son los/as sujetos que participan en él.

Ficha de la película: “La Patagonia rebelde”

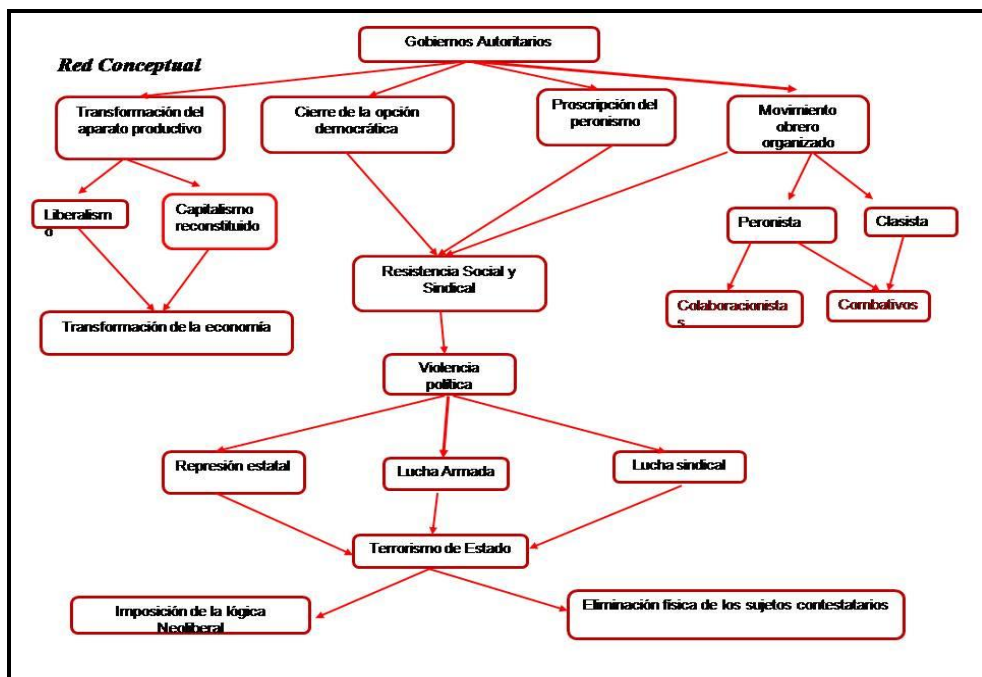
- Filmada en 1974. Argentina
- Director: Héctor Olivera
- Género: Drama Histórico
- Basada en el libro: Los vengadores de la Patagonia Trágica. IV tomos.
- Autor: Osvaldo Bayer

Las relaciones conflictivas del movimiento obrero con los gobiernos de turno no fue único durante la conformación del Estado Moderno. Por el contrario hubo otro momento donde los sindicatos se transforman en actores centrales ante gobiernos que buscan someter a los/as trabajadores/as. La violencia como arma política es una estrategia para recuperar derechos obtenidos. Para ello se propone trabajar el otro periodo conflictivo entre los gobiernos y los sindicatos de nuestra historia.

Período: 1955-1983.

La proscripción del peronismo y los gobiernos autoritarios. sindicalismo colaboracionista el contestatario.

<p><i>Problema</i></p>	<p>Los golpes militares y las democracias de carácter restringido que se dan en el período amalgaman una forma de organización sindical que se ve dividida entre la tradición peronista clásica y el nuevo sindicalismo combativo.</p> <p>Las formas de organización y la protesta demandan condiciones laborales y políticas Ante un estado que busca ‘desperonizar’ la sociedad, el peronismo sobrevive hacia el interior de la estructura sindical. Al ser un período conflictivo y que atraviesa varias décadas, 1955-1983, genera diversas vertientes hacia el interior del movimiento peronista y de los sindicatos. Un período rico en conflictos donde los sectores pugnan y se dicen todos herederos de Perón.</p>
<p><i>Contenidos</i></p>	<p>La libertadora. Los intentos de ‘desperonizar’ a la sociedad. Los sindicatos y la Resistencia Peronista. Formas de resistencia. El Shock autoritario. Reestructuración del aparato productivo. Los sindicatos clasistas y el sindicalismo colaboracionista. La CGT Azopardo (Vandor, Rucci) y la CGT de los Argentinos (Ongaro y Tosco). La lucha popular y las organizaciones armadas. El Golpe del 76. Someter las estructuras sindicales con el terror. Supervivencia de los sectores sindicales.</p>
<p><i>Preguntas guía</i></p>	<p>¿Qué debía garantizar el Estado en un mundo que cambió sustancialmente con la guerra fría? ¿Qué implica para la argentina alinearse con el capitalismo reconstituido? ¿Cuáles son las dificultades que deben afrontar los sectores propietarios para llevar adelante sus planes? ¿Qué hacer con el sindicalismo que continúa siendo una estructura compleja y poderosa hasta 1976? ¿Cómo se comportan las estructuras sindicales ante el autoritarismo? ¿Cuánto puede durar la paz autoritaria? ¿Qué ocurre con los sindicatos luego del golpe de 1976? ¿Cómo hacen las estructuras sindicales para sobrevivir durante la última dictadura?</p>
<p><i>Objetivos</i></p>	<p>Que los estudiantes:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Reconozcan la importancia de la organización sindical para sostenerse en situaciones de violencia. b. Registren las diferencias internas de las estructuras sindicales. c. Den cuenta del cambio y la continuidad en las prácticas políticas de los sindicatos.



Secuencia N° 1:

Se recuperarán conceptos y procesos sobre la relación trabajo-capital en los periodos ya trabajados.

a).- Se propone el siguiente texto que analiza los cambios económicos que se dan en Argentina entre 1955-1976.

Ficha: los cambios económicos en Argentina 1955-1976.

Entre 1955-1966, la economía argentina continuó creciendo, impulsada principalmente por el desarrollo industrial orientado al mercado interno. A partir de 1958, el presidente Arturo Frondizi puso en marcha una política de estímulo a la inversión extranjera y al desarrollo de las industrias básicas. Esta orientación produjo profundas transformaciones en la estructura de la economía. En cambio, el sector primario exportador continuó estancado hasta 1962. Como resultado, la economía local sufrió importantes crisis de balanza de pagos en 1955, 1958 y 1962. Los ciclos de crecimiento y crisis económica fueron acompañados por una inflación persistente. Para resolver este problema, los gobiernos civiles y militares -con la excepción de la administración de Arturo Illia- aplicaron políticas fiscales, monetarias y crediticias ortodoxas que provocaron un deterioro en el nivel de actividad y en el poder de compra de los salarios.

En un contexto mundial signado por la transición entre los “dorados años sesenta” y la crisis mundial que estalló a mediados de los años setenta, entre 1966-1976 la Argentina transitó un periodo de marcados contrastes. La dictadura de 1966 aplicó una política económica de rasgos heterodoxos, destinada a frenar a inflación, acelerar la integración vertical del sector manufacturero y dotarlo de mayor eficiencia económica.

Entre 1973-1974, Perón implementó el pacto social, un acuerdo entre capital y trabajo destinado a quebrar la política inflacionaria, promover la redistribución progresiva del ingreso y alentar el crecimiento económico. El fracaso de este plan renovó la puja por la distribución del ingreso en un contexto de inestabilidad política y deterioro de las condiciones económicas mundiales.

Belini, C., Korol, J. C., (2012) Historia económica de la Argentina. Siglo XX. Ed. Siglo XXI. Bs.As.

b).- En grupo se arman redes conceptuales y temporales para marcar los cambios que se producen en el gobierno, se articula en un mapa temporal del período trabajado

Secuencia N° 2:

a).- Se trabaja un audiovisual que da cuenta de la política estatal entre 1955-1968. Proyección del documental: La Libertadora y la Resistencia peronista 1955- 1968

Ficha del video:

Estos documentales dan cuenta sobre el período de 1955-1968, desde la Revolución Libertadora hasta el Cordobazo. <https://www.youtube.com/watch?v=LLxzXNFdLVk>

Guía de análisis para los audiovisuales.

¿Qué se pretende con la llamada ‘desperonización’ de la sociedad?

¿Cómo se manifiesta la Resistencia peronista y qué impacto tiene la organización sindical?

¿Cuál es la relación gobierno-sindicatos y cuál es el punto máximo de tensión?

¿Cómo consideran ustedes que actúan los líderes sindicales durante 1955-1968?

Secuencia N° 3:

a).- Para analizar otras formas de organización sindical se referencia la figura de Agustín Tosco y la CGT de los Argentinos enfrentada a la CGT Central. Para ellos se trabajan dos recursos una película y un fragmento del debate Rucci Tosco: **“Tosco, grito de piedra”**

Ficha del documental:

Año: 1998

Dirección: Adrián Jaime - Daniel Ribetti

Producción: Lic. Cecilia Merchan - Adrián Jaime

fotografía y cámara: Daniela Acacia

Asesor de investigación: Dr. en Historia Pablo Pozzi

Asesor en tratamiento audiovisual: mgter. alberto perona

Asesoría en archivo:

Lic. Silvia Romano - archivo histórico de los S.R.T. -UNC.

Leonidas Cerruti - Centro de estudios Agustin Tosco. Rosario. prov. de Santa Fe.

Mareila Gonzalez cendra -Llic. en Historia UBA

Roberto Dichiará -Red de recuperación y protección de documentos sobre el movimiento obrero y social. Bs. As.

¿Qué período que analizan los/as realizadores/as?

¿Caractericen el período?

¿Según su criterio qué distingue a Tosco del resto de los sindicalistas?

¿Cómo interpretan las posiciones de la CGT Central y la CGT de los Argentinos?

b).- Trabajo con fuentes: Fragmento del debate Tosco-Rucci realizado en los estudios de Canal 11, en 1973. Consigna: Tosco y Rucci tienen diferencias en relación con la conducción del movimiento obrero argentino

Rucci, ¿las diferencias que tiene con Tosco son un problema de tipo ideológico, de tipo personal, o ambas cosas a la vez?

RUCCI: Quiero aclarar que cuando se trata de debatir los grandes problemas del movimiento obrero, de ninguna manera deben privar los problemas de tipo personal. Quiero decir que este aspecto queda perfectamente aclarado. La diferencia está en la forma de encarar el movimiento obrero en su conducción orgánica. Yo sostengo que el movimiento obrero sindicalmente organizado se encuentra en la Central Obrera y que las delegaciones regionales de todo el país deben a la Central Obrera todas aquellas exigencias que le imponen los estatutos. En consecuencia, creo que el compañero Tosco no está dentro de estos requisitos que, por supuesto, no son míos sino de los congresos nacionales de la entidad madre, es decir, la CGT.

-Señor Tosco, ¿qué puede decir al respecto?

TOSCO: Nosotros conceptuamos al movimiento obrero como una práctica eminentemente democrática, como una democracia que surge de las bases. Sostenemos que todo compañero que es representante de una organización obrera debe mirar más hacia las bases que hacia la cúspide. Más hacia el contenido de lo que reclaman los trabajadores, los sectores populares, que a las formalidades. Por otra parte, hemos dejado bien en claro, siempre, que la CGT de Córdoba está dentro de la CGT nacional. No pretendemos ni como CGT de Córdoba, ni como Movimiento Nacional Intersindical, ni como Sindicato de Luz y Fuerza, constituir un ente paralelo a la CGT. Lo que sí reivindicamos es nuestro derecho a la crítica, nuestro derecho a ir contra el burocratismo, nuestro derecho a que surja desde las bases, ya sea desde la Capital Federal o desde el interior, el mandato a que nosotros nos debemos. Si los trabajadores de Córdoba luchan, si los compañeros, por los problemas que padecen, exigen plenarios de gremios confederados, nosotros ¿qué decidimos?, pues ir a la lucha y realizar los plenarios confederados; todo por la defensa de la clase trabajadora. Y eso es lo principal, y no estar al margen de la Central Obrera, sino tener una Central Obrera similar a la CGT de Córdoba. Y eso es lo que nos guía a nosotros.

Entrevista completa en:

<https://vigiladores.wordpress.com/category/historico-debate-tosco-rucci/>

b).- Se trabaja un audiovisual que dé cuenta de la protesta ante los gobiernos autoritarios. Proyección del documental. El Cordobazo. Fragmentos del video del

periodista argentino Roberto Di Chiara, quien lo construyó a su vez con material de archivo.

Ficha del video:

Este documental da cuenta sobre el llamado “El Cordobazo” en 1969. Arco Iris TV
<https://www.youtube.com/watch?v=k59Fj8p7KhA>

Consignas sugeridas para el análisis del audiovisual:

- ¿Qué rol juega la CGT central ante el conflicto que es inminente?
 - ¿Cómo se genera la división de la CGT?
 - ¿Cuáles son las causas del levantamiento popular?
 - ¿Qué otros sectores se pueden identificar en la movilización social?
 - ¿Cuál es el rol de los estudiantes en las jornadas del 29 de Mayo?
- En grupos se realiza una síntesis.

Secuencia N° 5:

a).- Se trabaja con dos recursos texto y audiovisual.

Lectura del material seleccionado:

Romero, L. (2011). *Breve Historia Contemporánea de la Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica Cap. 7 p. 207-212.

Se trabaja con un material de lectura que da cuenta de la acción de la junta militar y el plan sistemático de terror que lleva adelante a partir de 1976. Cada grupo realiza un esquema que les permita interpretar la lectura.

Consignas sugeridas para orientar la lectura:

- ¿Cuáles son las condiciones sociales que se dan en Argentina que llevan al golpe?
- Para los militares ¿por qué se dan esas condiciones?
- Según esa mirada ¿Quiénes son los responsables de la situación?
- ¿Por qué el autor habla de genocidio?
- ¿Qué pretendían los militares con la política de terror?

b).- Audiovisual que da cuenta de los cambios económicos llevados adelante por la dictadura militar y el impacto económico que los mismos tuvieron. Proyección del documental. El plan económico de la dictadura militar 1976-1983.

Ficha del video:

Este documental da cuenta de la implementación de la política económica impuesta por Martínez de Hoz a partir de 1976.
<https://www.youtube.com/watch?v=zhHPWrQPaw4>

Consignas sugeridas para el análisis del audiovisual:

¿Cómo se lleva adelante la política de terror?

¿Qué ocurre con la economía Argentina?

¿Cuál es el rol de los sindicatos en este período?

Secuencia N° 6:

Se trabaja en forma de plenario para argumentar sobre: las formas de organización, resistencia y movilización de los sindicatos y el lugar de los gobiernos ante estas circunstancias.

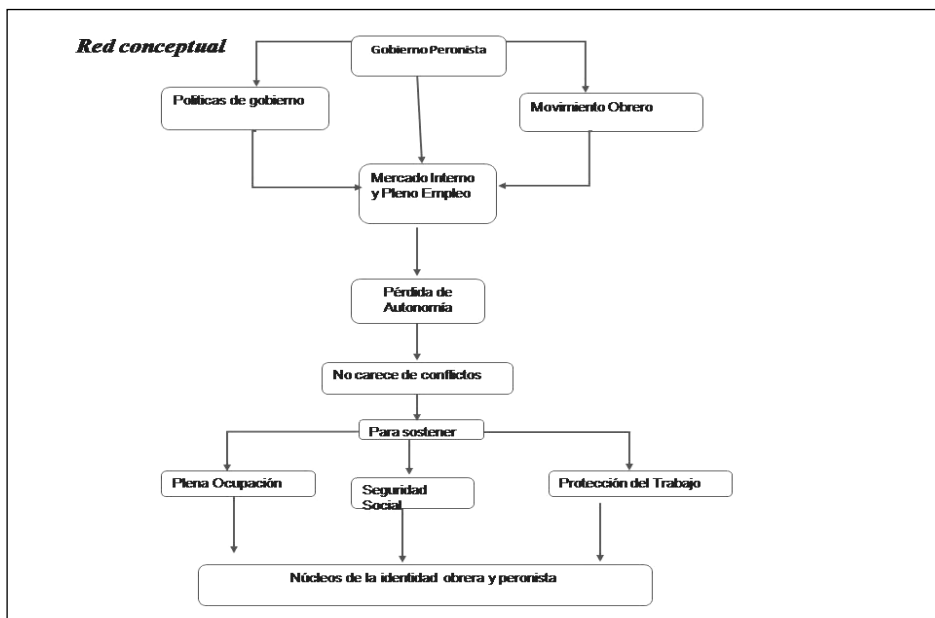
Por grupos realizan un video clip sobre las organizaciones sindicales. El clip no debe superar los 7 minutos, ello permitirá la apertura a la próxima secuencia período 1945-1955 que reconfigura la relación entre las organizaciones sindicales y el gobierno.

Si los sindicatos viven en constante confrontación con los gobiernos de turno, se busca indagar porque se identifica con el peronismo. En este sentido se aborda como análisis el primer peronismo. Es decir establecer cuál es la relación entre el líder del movimiento y los trabajadores sindicalizados. Nuevamente se busca recuperar cuales son aquellas cuestiones que perviven en el presente desde el primer peronismo.

Período: 1945-1955.

La Argentina peronista y la incorporación del movimiento obrero al Estado.

Problema	Con la llegada de Perón al poder se reconfigura una nueva relación entre los sindicatos y el gobierno. En esta nueva relación se incorpora la estructura sindical a la política. Para lograr esto el movimiento obrero y sus organizaciones sindicales se transforman hasta identificarse plenamente con el movimiento peronista. Esta incorporación al aparato estatal requiere que la conducción del movimiento obrero quede en manos de sujetos que sean más leales al presidente. La política del gobierno es de cooptación o de asimilación de los trabajadores al peronismo.
Contenidos	Gobierno peronista 1945-1955. El mercado interno y el pleno empleo. La construcción del peronismo. El gobierno peronista. Los sindicatos y la CGT. La relación capital trabajo. Peronismo y anti peronismo.
Preguntas Guía	¿Hay cambios en el gobierno peronista? Y en el interior de los sindicatos? ¿Qué papel juegan los sindicatos en un gobierno que interviene y regula? ¿Cómo es vista la huelga por Perón? ¿Qué tipo de organización sindical crea el peronismo?
Objetivos	Que los estudiantes: a) Caractericen el gobierno peronista. b) Reconozcan el impacto que tiene el peronismo en los sindicatos. c) Relacionen el surgimiento del movimiento peronista y su importancia política en el presente



Secuencia N° 1

a).- Proyección del documental. Historia de un País: Argentina en el siglo XX. Cap. 11 “Economía peronista”. Canal Encuentro.

Ficha del video:

Este documental da cuenta de la llegada de Perón al gobierno y el plan económico del primer gobierno peronista.

<https://www.youtube.com/watch?v=rcK7fOAGQEc>

Guía que se sugiere para el análisis del material audiovisual:

¿Cómo llega Perón al poder?

¿Cuáles son las bases del primer y segundo plan quinquenal?

¿Cuál es el rol de Eva Duarte para el peronismo?

Secuencia N°2

a).- Lectura del material seleccionado. El mismo hace referencia a la relación del movimiento obrero y su identificación con el peronismo a partir de 1946.

James, D. (1999). *Resistencia e Integración, El peronismo y la clase obrera argentina 1946-1976*. Buenos Aires, Argentina: Sudamericana. (pp.50-59)

Se trabaja con un material de lectura que presenta el debate sobre el impacto del peronismo sobre la clase trabajadora y por qué esta se hizo peronista. En la lectura, los/as estudiantes tendrán que identificar aquellos aspectos que hacen a las políticas que consolidan esta conversión.

Consignas sugeridas para el análisis del texto:

- ¿Cuáles son las políticas y acciones del gobierno apoyadas por la clase trabajadora?
- ¿Cómo controla el gobierno a los trabajadores?

Secuencia N° 3

a).- Estudio de caso: La huelga ferroviaria en el gobierno peronista. Se trabaja con un extracto de la película. “Eva Perón” de 1996.

Ficha del video:

La huelga ferroviaria y la intervención de Eva Duarte en el conflicto.
<https://vimeo.com/82579724>

Guía de preguntas que se sugieren para analizar el caso:

- ¿Cuál es el cuestionamiento que hace Eva a los/as trabajadores/as?
- ¿A quién responden los/as trabajadores/as que hacen una huelga?
- ¿Cuáles son las demandas no satisfechas que reclaman los/as trabajadores?
- ¿Qué posiciones sostienen quienes debaten sobre la representación al movimiento obrero?

b).- Se realiza una puesta en común donde se debate sobre el primer peronismo y su relación con el movimiento obrero. Cada grupo realizará un clip sobre. Duración máxima 7 minutos.

Referencias Bibliográficas:

Belini, C., Korol, J. C., (2012). Historia económica de la Argentina. Siglo XX. Ed. Siglo XXI. Bs.As.

Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Gotbeter, G. (2009). Entrevista a José Svarzman. *Revista 12(ntes) digital para el día a día en la escuela*, 4: 3-4. Recuperado el 26 de abril de 2015, de <http://www.fahce.unlp.edu.ar/academica/Areas/geografa/descargables/ensenar-geografia>

Funes, A. y Aguiar, L. (2011). Prácticas compartidas: la enseñanza de la historia. *Miradas, experiencias y narrativas*.

Gurevich, R.; Blanco, J.; Fernández, Caso, M. y Tobío, O. (2001). *Notas sobre*

- La enseñanza de una geografía renovada*. Buenos Aires, Argentina: Aique
- James, D.** (1999). *Resistencia e Integración, El peronismo y la clase obrera argentina 1946-1976*. Buenos Aires, Argentina: Sudamericana.
- López Facal, R.** (2011). Conflictos sociales candentes en el aula. *Les questions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*, 97: 64-76.
- Macor, D. y Tcach, C.** (2013). El oxímoron peronista en las provincias. En Macor, D. y Tcach, C. (eds.) *La invención del peronismo en el interior del país II*. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL
- Novaro, M.; Bonvecchi, A. y Cherny, N.** (2014). *Los límites de la voluntad. Los gobiernos de Duhalde, Néstor y Cristina Kirchner*. Buenos Aires, Argentina: Ariel Historia.
- Novaro, M.** (2014). Historia y perspectiva de una relación difícil. En Novaro, M. (comp.) *Peronismo y democracia*. Buenos Aires, Argentina: Edhasa
- Romero, L.** (2011). *Breve Historia Contemporánea de la Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica
- Sack, R. D.** (1986). *Human Territoriality: Its Theory and History*. Cambridge, EE UU: Cambridge University Press.
- Sidicaro, R.** (2003). *Los tres peronismos. Estado y poder económico*. Buenos Aires Argentina. Siglo XXI

Capítulo 9

Extractivismo, resistencias y alternativas.

Una propuesta de taller interdisciplinario

LAMAS, Martín

Introducción

En este trabajo me propongo elaborar una propuesta didáctica para trabajar la problemática del extractivismo, en el marco del taller interdisciplinario, espacio curricular de la transformación de la escuela secundaria en la provincia de Río Negro.

Para ello plantearé, en primer lugar, algunas perspectivas que sitúan el trabajo: el contexto en que desarrollará, la fundamentación de la propuesta desde el punto de vista epistemológico y didáctico y las finalidades que orientan la propuesta; para pasar, posteriormente, al desarrollo de la misma, los materiales y las estrategias de enseñanza sugeridas.

Fundamentación

Esta propuesta didáctica fue pensada para ser aplicada en un taller integral en tercer año; en el marco de la transformación de nivel medio en la escuela secundaria rionegrina. El taller tiene una carga horaria de tres horas semanales durante el primer trimestre. En ese espacio, los/as profesores/as de las áreas trabajamos juntos (área de sociales: Historia, Geografía y Ciudadanía).

Este formato de trabajo nos ofrece una posibilidad de trabajar con el conocimiento de una manera problematizadora, cuestionando lo que Susana Barco (1992) llama la domesticación del conocimiento, es decir, el disciplinamiento, la reducción del conocimiento disciplinar a una serie de intercambios ritualizados, cerrados, acabados. Por ello planteamos la idea de un conocimiento no domesticado, que incite a la duda, la curiosidad y a la creatividad.

La propuesta se basa en el planteamiento de problemas, que inciten al cuestionamiento y a la búsqueda de respuestas. En ese camino, planteo que la interdisciplinariedad del taller ofrece una posibilidad muy valiosa de traspasar los

límites de las propias disciplinas, en las que muchas veces el conocimiento se encuentra estancado.

Basándonos en la perspectiva de los problemas sociales candentes, seleccionamos la problemática del extractivismo como un tema central para entender la realidad argentina y latinoamericana en la historia reciente, tema que brinda una real articulación con las asignaturas del área de ciencias sociales.

Tomando como base a Maristella Svampa, definimos al extractivismo como:

“un patrón de acumulación basado en la sobre-explotación de recursos naturales, en gran parte no renovables, así como en la expansión de las fronteras del capital hacia territorios antes considerados como improductivos.

“El neoextractivismo desarrollista instala una dinámica vertical que irrumpe en los territorios, y a su paso va desestructurando economías regionales, destruyendo biodiversidad y profundizando de modo peligroso el proceso de acaparamiento de tierras, expulsando o desplazando comunidades rurales, campesinas e indígenas, y violentando procesos de decisión ciudadana” (2013: 4)

Tenemos planteado así el núcleo del modelo y sus principales consecuencias. Esto nos abre la puerta a las diferentes formas de analizar este problema y delinear posibles caminos o ejes para su enseñanza:

- *Extractivismo y problemas ambientales:* planteando la relación sociedad-naturaleza, poniendo en el centro del debate la utilización que los seres humanos hacemos del territorio.
- *Extractivismo y dependencia:* analizando las implicancias de este modelo para los países latinoamericanos en el marco global. Lo cual nos llevaría a tomar como centro de análisis el capital financiero internacional que permea a las multinacionales del petróleo, la megaminería y el agronegocio.
- *Extractivismo y conflicto social:* que también puede ser planteado como extractivismo y ciudadanía o extractivismo y democracia, es decir, cuáles son las implicancias políticas de este modelo: concepciones de democracia que subyacen, atropello de las formas de participación ciudadana, formas organizativas que se dan tanto quiénes impulsan estos proyectos como quienes resisten.
- *Evolución histórica del modelo extractivista:* comparando el extractivismo con otras formas de dependencia en la historia de nuestro país y de Latinoamérica. En particular Svampa (2013), compara el Consenso de los Commodities con el Consenso de Washington (el período anterior), como edad de oro del capitalismo neoliberal, y encuentra tanto continuidades como rupturas con este modelo.

Podríamos pensar que cada uno de estos ejes tiene una impronta mayor en cada una de las asignaturas del área de Ciencias sociales, aunque esto no implicaría exclusividad.

La didáctica de las ciencias sociales según Santisteban *“no crea conceptos, sino que recombina los existentes dando lugar a modelos de estructuras conceptuales originales, que forman parte de la construcción de la ciencia escolar”* (2010: 36).

En este caso me propongo presentar esos conceptos o esa combinación de conceptos en forma de cuadro más que en forma de red. De esa manera, representamos los principales conceptos a trabajar en el taller vinculándolos con

Asignatura Concepto	Historia	Geografía	Ciudadanía
Conceptos estructurantes	Tiempo histórico	Espacio	Sujetos
Conceptos secundarios	Cambio / Continuidad	Territorio	Conflicto
Conceptos aplicados al extractivismo	Origen histórico del extractivismo y la dependencia	Utilización del territorio en el modelo extractivista	Conflicto social/ ciudadanía/democracia

los conceptos generales que estructuran cada asignatura.

Pensando en las finalidades de la propuesta -aquellas que tendremos que tener presente en el desarrollo de las actividades-, tomamos como guía a Santisteban (2010), quien plantea una serie de competencias del pensamiento histórico orientadas a la formación de una ciudadanía democrática. Esas competencias serían: la conciencia histórico-temporal, la imaginación histórica, la interpretación de las fuentes históricas y la representación de la historia.

La conciencia histórico temporal se refiere a las relaciones entre pasado, presente y futuro y nos ayuda a valorar los cambios y continuidades a través del tiempo, para evaluar sus posibilidades en el futuro.

Cuando hablamos de las formas de representación de la historia, nos referimos a la narración (como una primera forma de dar significado a los hechos históricos) en interacción con la explicación y la comprensión.

La imaginación se refiere a aquello que permite *“poblar los huecos que deja nuestro conocimiento de la historia”* (Santisteban: 2010: 46), la utilización de estos recursos ayuda a dar sentido a los acontecimientos. Nos referimos principalmente a la empatía y a la contextualización. La empatía implica imaginar la posición de los/as sujetos en el pasado para comprender sus actitudes, y es fundamental que vaya unida a la comprensión del contexto histórico y social en el que esos/as sujetos desarrollan sus actividades -contextualización-, para que no quede reducida a un mero presentismo.

En cuanto a la interpretación de fuentes históricas, es considerada fundamental para dar herramientas a los/as estudiantes para que se constituyan como sujetos autónomos/as.

Es importante destacar la potencialidad de las nuevas tecnologías para el desarrollo de la propuesta. Notaremos que en la secuencia, los recursos filmicos, adquieren una presencia importante. La elaboración y distribución de estos recursos y materiales ha adquirido relevancia en los diferentes movimientos de resistencia al extractivismo. Este tipo de materiales, las imágenes que ellos muestran, las historias que narran y la forma de hacerlo, son una fuente invaluable para la comprensión del extractivismo, siempre y cuando sean enmarcados en la estrategia correcta, sin hacerlos evidentes por sí mismos.

Pensando en la cultura digital, una potencialidad similar adquiere la consulta a sitios de internet (periodísticos o de organizaciones ciudadanas). En el marco de la estrategia del estudio de caso o el aprendizaje basado en problemas, o a través del intercambio entre los/as estudiantes y de ellos/as con el/a profesor/a, pienso que podemos darle a la utilización de esas fuentes el sentido que plantea Inés Dussel (2010) que la escuela siga siendo el espacio para el encuentro y la organización del mundo de las imágenes, plantear la utilización de lo digital y el cine (las industrias culturales) mediadas por la lógica de la escuela: una serie de *“decisiones éticas y políticas con otros plazos y otros alcances que los de esas industrias, con la mira puesta en los sujetos”* (Dussel, 2010:34).

A. Secuenciación de contenidos sugeridos

Eje del taller: El modelo productivo extractivista

Idea básica: el extractivismo, sus causas y sus consecuencias sociales y ambientales, una mirada desde los/as sujetos implicados/as.

¿En qué consiste el extractivismo? ¿Por qué se pone en práctica este modelo productivo?, ¿Es posible una alternativa a este modelo productivo?

El extractivismo en la historia reciente de la Argentina.			
<i>Sub eje I: Los recursos naturales en el modelo extractivista</i>	<i>Sub eje II: Los actores del modelo</i>	<i>Sub eje III: Resistencias al modelo</i>	<i>Sub eje IV: ¿Hay alternativas al modelo extractivista?</i>
<p><u>Idea básica:</u> definición general del modelo productivo extractivista. Los recursos naturales. Las principales problemáticas: extranjerización de los recursos, pobreza, daño medioambiental.</p>	<p><u>Idea básica:</u> el contexto social, económico, político e ideológico del modelo extractivista, su forma de funcionamiento, los actores implicados. El lugar del Estado El contexto en que nació este modelo: el neoliberalismo de la década del 90. Estudio de caso: la producción de soja en la región pampeana Relación entre consumo y neoextractivismo</p>	<p><u>Idea básica:</u> diferentes acciones y formas de resistencia. Neoextractivismo y derechos humanos, ambientales y políticos. Estudio de casos regionales. La respuestas de los pueblos en regiones afectadas por la megaminería: el caso de la cordillera argentina Diferentes formas de avance y de resistencia al extractivismo en perspectiva regional. Extractivismo y derechos humanos. La acción del Estado frente a los proyectos extractivistas. El caso de Chubut en 2014: diferentes nociones de la democracia y la ciudadanía.</p>	<p><u>Idea básica:</u> las alternativas al modelo extractivista repensando el papel de los actores sociales implicados en ese modelo. Los recursos y los actores. Otro Lugar del Estado y de los actores sociales.</p>

B. Desarrollo de la propuesta

Sub eje I: los recursos en el modelo extractivista

Este primer sub eje se propone trabajar el tema de los recursos naturales en el modelo extractivista, la utilización que se hace de ellos y las principales problemáticas asociadas. Teniendo en cuenta que las problemáticas que se abordarán en el taller pueden tener algún tipo de familiaridad para los/as estudiantes, la idea es plantear un primer acercamiento al tema a partir de los siguientes dos materiales.

1.1 Canción el embudo de León Gieco

La estrategia fundamental usada en esta actividad sería la de integración, tal como la plantea Edith Litwin (2008): el propósito es presentar los contenidos fundamentales del sub eje I, es decir, la cuestión de los recursos naturales y las principales problemáticas asociadas al extractivismo. Por eso, el concepto

fundamental a trabajar es el de los recursos naturales, ahondando en la problemática de su extracción, circulación y utilización.

Se propone que los/as estudiantes analicen e interpreten el texto de la canción, de manera de que sirva como un primer acercamiento a los temas del taller integral.

El material es un tema musical: “El embudo”, interpretado por el Cantautor León Gieco. La canción fue escrita por el autor neuquino Marcelo Berbel y musicalizada por León Gieco, quien la grabó junto a otros artistas en el año 1997. De ella transcribimos solo un fragmento:

“Que usted con esas dos manos
Asiste a pagos lejanos
Dándole luz y calor
Que también mueve el motor
Que anda al cielo y anda al mar
O autopistas de ciudad
Y las comunicaciones
Sin saber por qué razones
Nada viene y todo va
Fijese en el caño aquel
Es el famoso oleoducto
Por donde se van los frutos
Como quien dice a granel”

Esta canción plantea claramente varios temas que podemos asociar al extractivismo y de esa manera aprovechar para trabajar en la secuencia que nos ocupa.

En primer lugar es una canción que habla de la enajenación de los recursos naturales en la región patagónica: petróleo, gas, energía eléctrica, tierra... y plantea una lógica de extracción de los recursos para beneficiar a otros lugares del país o del mundo: “nada viene y todo va”, siendo que la explotación de los recursos de un lugar no implica necesariamente el enriquecimiento de ese lugar, sino muchas veces al contrario, su empobrecimiento.

Profundizando esta idea tenemos la comprensión del problema en términos de colonialismo: “seguimos siendo colonia/ de la gallina de arriba”, “Allá se inventa la historia/ acá se escribe con sangre”. Esta idea serviría para asociar al extractivismo con el colonialismo, y a partir de allí plantear la importancia de los recursos naturales para comprender una relación colonial.

Pero lo que nos parece más rico de esta canción para ser utilizada como material para una clase, es que está escrita en un registro que de alguna manera interpela a los/as sujetos que la escuchan y eso nos sirve para construir una actividad introductoria el tema del extractivismo. La frase inicial: “venga m’hijo he de contar/de un tema tan cotidiano/que ni usted ni sus hermanos/ se han detenido a pensar”. Nos permite empezar a pensar en la importancia de no tomar lo cotidiano como natural, y comenzar a hacernos preguntas acerca de fenómenos que consideramos “normales”.

A partir de ahí la canción se desarrolla en primera persona del plural: “Este petróleo nuestro”, “nuestro gas es entubado”, “se llevan de nuestros ríos”. De esa manera podríamos plantearnos preguntas que se plasmarían en las actividades acerca de quién es el sujeto -el nosotros- de esa canción. Sería una forma abierta de comprender el problema, que nos permitiría empezar a preguntarnos ¿quién decide sobre esos recursos? ¿de qué manera lo hace? ¿Qué alternativas se pueden plantear a esa utilización de los recursos?, preguntas sobre las que avanzaremos más adelante en la propuesta.

Orientaciones para el desarrollo de las actividades propuestas:

- Escuchar atentamente la canción y leer la letra en el grupo clase
- En pequeños grupos, escuchar y leer nuevamente para:
- Hacer un relato sobre que trata la canción, ¿están de acuerdo con lo que plantea?
- La canción dice “venga m’hijo he de contar/de un tema tan cotidiano/que ni usted ni sus hermanos/ se han detenido a pensar”. ¿Te has detenido a pensar en estos temas? ¿te parece que realmente estos temas son tan cotidianos?

2.2 Ficha de lectura. Un segundo material es una ficha de cátedra elaborada a partir de utilizar a diferentes autores. El material reúne tres extractos de definiciones sobre el extractivismo.

Definición de Simon Tremblay-Pepin y Guillaume Hebert en:

<http://www.conflictosmineros.net/contenidos/18-internacional/12097-ique-es-extractivismo>

Definición de Maristella Svampa en:

<http://www.eldiplo.org/la-trampa-de-los-recursos-naturales/el-consenso-de-los-commodities?token&nID=1>

Definición de Leandro Morgenfeld en:

www.vecinosenconflicto.blogspot.com

Como decíamos, la finalidad es vincular el concepto teórico de extractivismo con algunas informaciones que los/as estudiantes quizás conozcan o hayan trabajado en otras asignaturas, por eso, sería una actividad que plantea la posibilidad de relevar conocimientos previos de los/as estudiantes.

Esta actividad servirá como una presentación del tema y de las principales problemáticas asociadas a él, para que en instancias posteriores se puedan desarrollar esas ideas. Además, será necesaria una lectura atenta de los textos, buscando la interpretación y la comparación por parte del grupo clase.

Orientaciones para el desarrollo de las actividades propuestas:

- Lectura atenta de las definiciones

- Elaborar una comparación entre las definiciones ¿En qué se parecen y en qué se diferencian?
- ¿Cuál es la problemática fundamental que plantea cada texto?
- ¿Qué recursos naturales se nombran en los textos?
- ¿Conocés o escuchaste acerca de conflictos asociados a alguno de estos recursos naturales que hayan ocurrido en nuestra región o en nuestro país?

Sub eje II: Los actores de este modelo económico

2.1 Memorias del saqueo, película

Enfocados en la idea de comprender el contexto de nacimiento de este modelo económico, y coincidiendo con varios/as autores/as (entre ella con Svampa) en que las raíces de este modelo se encuentran en el neoliberalismo de la década de 1990, se propone la proyección del documental de Fernando “Pino” Solanas titulado *Memorias del saqueo* (2003), como uno de los materiales centrales a partir de los cuales trabajar esta idea.

Memorias del saqueo se desarrolla en una estructura organizada en 10 partes con un título, que tienen un promedio de duración de aproximadamente 10 minutos cada una.

Para que sea más dinámico el trabajo en clases, la idea no es proyectar la película en su totalidad, sino seleccionar/editar algunos de los capítulos en que está organizado el documental:

1. “La deuda eterna”; 2. “Crónica de una traición”; 4. “El modelo económico”; 5. “Las privatizaciones”; 6. “El remate del petróleo”. Este documental nos ofrece la posibilidad, a través de diferentes fuentes: entrevistas, testimonios e imágenes, de entender el contexto de la década del 90’, base para el desarrollo del extractivismo.

Orientaciones para el desarrollo de las actividades propuestas:

- ¿A qué te parece que se refiere el director de esta película cuando habla de saqueo?, ¿Cuáles serían los bienes que se saquean y de qué manera se produce?
- ¿Cuáles son las principales épocas históricas que permiten comprender el saqueo de la Argentina? Realizar un cuadro temporal ubicando datos sobre cada período, de acuerdo a los datos/información que ofrece el director del film.
- Extraer del documental fragmentos o ideas que sirvan para elaborar una definición del neoliberalismo en base a sus principales políticas

2.2 Hambre de soja, película

El segundo material utilizado se adecuaría a la estrategia del estudio de casos tal como fue planteada en apartados anteriores. Nos referimos al documental “Hambre de soja” (Marcelo Viñas, 2004), que explica las principales características de la

producción intensiva de soja en la Argentina y nos brinda elementos para entender esta producción en el marco del modelo extractivista como lo venimos planteando.

Hablamos de la producción intensiva de soja refiriéndonos al llamado “paquete tecnológico” de siembra directa, agroquímicos y semilla modificada genéticamente. El documental se refiere a las características de ese paquete tecnológico en el marco de los últimos treinta años de la agricultura pampeana, y el surgimiento y expansión de esa modalidad de cultivo durante la década de 1990, más precisamente en el año 1997, cuando el gobierno de Carlos Menem habilita la utilización de semillas transgénicas.

Se narran las consecuencias económicas, sociales y culturales de este modelo: desocupación, concentración de la propiedad, desplazamientos de campesinos hacia las zonas urbanas. También las consecuencias ambientales, que tienen que ver con el empobrecimiento de los suelos, y el daño severo a la biodiversidad.

Esta película constituye un aporte muy valorable para comprender la acción de las empresas multinacionales (especialmente Monsanto) en complicidad con el Estado, en la implantación de este modelo y, centralmente, la pérdida de autonomía que este modelo conlleva para el país y para los agricultores.

A partir de este documental se pueden trabajar las principales problemáticas que se plantean en el sub eje II: el contexto de surgimiento del modelo extractivista - naturalmente en vinculación con *Memorias del saqueo*- el funcionamiento del sistema en el caso particular de la soja, y sus consecuencias a todos los niveles.

Orientaciones para el desarrollo de las actividades propuestas:

- El documental recoge testimonios y opiniones que rechazan la producción de soja en Argentina ¿Cuáles son los argumentos para eso? Pensar en las características y las consecuencias de la producción de soja.
- ¿Qué actores sociales se pueden identificar en la producción de soja?
- ¿Por qué te parece que la producción de soja transgénica puede ser definida como una actividad extractivista?

2.3 Cazadores de materias primas

Nos parece fundamental en este punto del sub eje II trabajar el tema de la relación entre consumo y extractivismo. Pensamos que es una forma de comprensión del tema desde una perspectiva diferente a la convencional, la que podemos tener si miramos la cuestión responsabilizando exclusivamente a los grandes poderes económicos.

El texto sobre el que se basa esta actividad es una reseña escrita por el investigador francés Michel Collon del libro llamado “Cazadores de materias primas” de Raf Custers, se puede encontrar en:

<http://www.bolpress.com/art.php?Cod=2013111206>

Si bien los textos centran su mirada en los consumidores europeos; una mirada disconforme, pero muy explícita en el “nosotros” que utilizan los autores: tanto Raf Custers en su libro como Michel Collon en su reseña, es oportuno para establecer comparaciones con otras sociedades. Poner evidencia estas comparaciones en las clases, nos permitirán establecer semejanzas y diferencias según los contextos y realidades.

Este texto tiene por lo demás algunas características de un inmenso valor para una propuesta como la que estoy elaborando; la principal de ellas es relacionar el consumo excesivo en el norte con la pobreza de los países del sur. Collon, explicar la forma en que fue construido el libro de Custers recorriendo los lugares del tercer mundo de donde se extraen materias primas (principalmente minerales) para el consumo de los/as europeos/as y las consecuencias que eso genera en esos lugares.

En ese camino, plantea algunas preguntas que pueden ser muy interesantes si se adaptan y orientan a la propuesta y al sub eje. Preguntas problematizadoras que no tienen una respuesta unívoca, aunque el tono con el que está escrito el artículo pareciera sugerir eso. El texto está construido en base a esas preguntas, por eso vale la pena relevarlas, poniendo en práctica la estrategia del aprendizaje basado en problemas (Litwin, 2008). Las preguntas hacen referencia a Quién decide sobre el consumo de los/as ciudadanos/as, a la influencia real de las decisiones de las multinacionales, la relación del consumo en los países del norte con la miseria en el sur y por último, a la búsqueda de alternativas reales a este modelo.

Lo más interesante del libro de Custers y de la reseña: no es solo una descripción agobiante de las injusticias cometidas por los países centrales (el Norte, como los llama): *“Este libro no es solo una expresión de cólera, sino también un llamamiento a la esperanza, un llamamiento a nuestra responsabilidad...”*. Esto es un rasgo fundamental pensando en la idea básica del taller.

Orientaciones para el desarrollo de las actividades propuestas:

- Destacar en el texto las preguntas que se hace el autor Michel Collon
- Pensar y discutir en grupos posibles respuestas a estas preguntas
- ¿Qué alternativas ve el autor a la forma de organizar la producción impuesta por el extractivismo? ¿Se te ocurren otras alternativas?

Sub eje III: Resistencias al modelo

La idea básica de este sub eje es trabajar diferentes formas de resistencia de los pueblos afectados por el modelo extractivista, para eso, planteamos la utilización de material de tipo fílmico (documental) y textos periodísticos de actualidad.

3.1 Tierra sublevaba. Oro impuro (2009), película

Esta película de Fernando “Pino” Solanas trabaja el tema de la megaminería en la cordillera norte del país. Como otras del mismo director, está construida en base a diez capítulos y un “Epílogo abierto”. El trabajo de Solanas se centra en las actividades de mineras como Barrick Gold y La Alumbrera en las provincias de San Juan, La Rioja y Catamarca.

El desarrollo de la película en los primeros capítulos se aboca a describir el saqueo del recurso minero, para después analizar a los principales actores que involucra esa actividad, sus acciones y las consecuencias (“lo que se llevan” y “lo que nos dejan”).

Pero lo más interesante es identificar cómo se avanza con el estudio de las respuestas que han organizado los pueblos de las provincias y regiones afectadas al avance de los proyectos mineros. Pensamos que son fundamentales los últimos capítulos para trabajar este fenómeno con los/as estudiantes. En este sentido, las asambleas ciudadanas y los intentos de organizarlas a nivel provincial y nacional, son un hecho digno de estudio por lo singular de su composición social y por las respuestas innovadoras que han elaborado al avance extractivista.

Es fundamental como propósito de este sub eje, demostrar que el avance minero no es unilateral y sin resistencia, antes bien, es un avance contradictorio, con obstáculos, y a veces también retrocesos. Es también central constatar estos intentos organizativos y sus singularidades, sus formas de lucha y las discusiones internas que se dan para pensar alternativas al modelo extractivista.

Por otra parte, el carácter “abierto” del epílogo y la manera en que remite al título del documental -“la tierra se subleva ante siglos de saqueo y contaminación”-, ofrecen una posibilidad invaluable para trabajar estos tópicos en el intercambio con el grupo clase.

Orientaciones para el desarrollo de las actividades propuestas:

Luego de mirar la proyección de la película.

- ¿A qué período histórico hacen referencia las pinturas que acompañan el inicio de la película y la presentación de cada capítulo? ¿Por qué pensás que el director eligió esas imágenes?

- ¿Quiénes son los que resisten a los proyectos mineros en las provincias del norte del país? ¿Cuáles son las principales críticas que realizan a estos proyectos? ¿Cómo se organizan?
- ¿Qué alternativas a la megaminería se proponen en el documental?

3.2 Textos periodísticos de Darío Aranda

El periodista Darío Aranda se especializa en temas relativos a los campesinos y pueblos originarios y escribe en el diario Página 12 y en diversas publicaciones, de distribución independiente, como el periódico “La Vaca” y la revista “Sudestada”.

En el año 2011 publicó su libro *Argentina originaria. Genocidios, saqueos y resistencias*, una recopilación de sus artículos en diferentes medios de prensa escrita. La utilización de los artículos de su autoría podría aportar una mirada más amplia y a la vez más compleja del tema: la reacción de los pueblos ante la imposición del modelo extractivista y la asociación entre extractivismo y violación de los derechos humanos.

Primero, a partir de la película de Pino Solanas (“Tierra sublevada. Oro impuro”, 2009) y luego con estos materiales, la idea es trabajar la forma en que se fue imponiendo el modelo extractivista, pero mirado desde las contradicciones y resistencias que encontró en las poblaciones afectadas. En ese sentido, Darío Aranda, en sus artículos, plantea diferentes ejemplos de la violencia utilizadas por las grandes empresas -en complicidad con el Estado- para imponer proyectos productivos que nosotros asociamos al modelo extractivista, y muestra cómo esos avances encuentran la resistencia de sujetos muy diversos que se ven afectados de diferentes maneras por el modelo, profundizando su mirada también sobre las formas de organización de esos actores/as sociales.

La finalidad de esta actividad sería enseñar que el avance del extractivismo no se hace sin resistencias e incluso, que no siempre es unidireccional y no siempre es avance, sino que es una disputa permanente que algunas veces tiene respuestas decididas y límites firmes por parte de los/as sujetos que se oponen al extractivismo.

Por otra parte, la utilización simultánea de varios de sus textos en una o varias clases por diferentes grupos de estudiantes, permitiría un análisis comparativo de diferentes estudios de caso que abarcarían una diversidad de regiones del país, ya que sus artículos abordan problemáticas asociadas al modelo extractivista en la región patagónica, chaqueña y la cordillera. Así, abordaríamos estas problemáticas con una perspectiva regional y comparada.

Vamos a hacer comentarios sobre algunos de esos textos para ver hasta qué punto pueden ser de utilidad en la propuesta.

3.2.1 “Formosa. Democracia ausente” (Publicado en el sitio <http://www.odhpi.org> el 10 de diciembre de 2012): donde se trabaja la violencia ejercida por los propietarios y el Estado sobre la comunidad Qom “la primavera” con el fin de apropiarse de sus tierras para la producción de soja y las formas organizativas que tomó esta comunidad como respuesta a eso.

3.2.2 “El modelo extractivo se viene instalando sin pausa en nuestra región imponiéndose a espaldas del pueblo” (publicado en Página 12, el 10 de diciembre de 2012): Este artículo nos habla del despegue minero de La Rioja y las formas en que se ha violentado la democracia para su imposición y la respuesta de la Unión de Asambleas Ciudadanas resistiendo ese avance y sus consecuencias.

3.2.3 “*Trabajamos nuestras tierras y no jodemos a nadie. Eso es desarrollo*”. Publicado en el blog personal de Darío Aranda, darioaranda.wordpress.com, el 16 de Enero de 2013. Este artículo es una entrevista a dirigentes de la Asamblea Campesina Indígena del Norte Argentino (ACINA), que nuclea a organizaciones de siete provincias. Allí los dirigentes hacen un recuento de las principales problemáticas de las comunidades originarias que tienen que ver con disputas por la tierra.

Orientaciones para el desarrollo de las actividades propuestas:

Este sería un cuestionario común a todos los sub-grupos en que se divida el grupo de estudiantes, para facilitar el ejercicio de comparación.

- ¿En qué región/es se desarrolla la problemática trabajada?
- ¿Cuáles son las acciones vinculadas al extractivismo que se narran en esos textos?
- ¿Quiénes son los/as sujetos afectados y qué acciones de resistencia desarrollan?
- ¿Qué violaciones de derechos humanos se presentan en cada caso?
- ¿Cómo caracterizarías las acciones desarrolla el Estado en cada caso?
- Comparar las respuestas con las de los otros grupos y elaborar un texto indicando algunos resultados de esa comparación

3.3 Artículos sobre el escándalo en la legislatura de Chubut, noviembre de 2014

La idea es elaborar una actividad para trabajar los contenidos del sub eje a partir de un hecho puntual muy actual vinculado a las formas de ejercer la democracia y la ciudadanía en el marco del extractivismo. El hecho tiene como protagonistas a las

asambleas ciudadanas de Chubut y a la legislatura de esa provincia y ocurrió en el mes de noviembre de 2014.

Las asambleas presentaron una iniciativa popular -mecanismo habilitado por la constitución provincial- para la prohibición de la megaminería en la provincia (con más de 13.000 firmas). La legislatura provincial transforma el proyecto y se termina habilitando esa forma de minería en gran parte de la provincia. Añadido a eso, en medio del debate se fotografía a un legislador recibiendo y enviando mensajes de texto tranquilizadores a un directivo de la empresa minera Yamana Gold, empresa con presencia en la cordillera Chubutense.

El cierre del escándalo se produce con la represión policial a las asambleas ciudadanas y la actitud provocativa hacia ellas de la dirigencia sindical de la construcción, minería y petroleros.

Los textos seleccionados ofrecen una posibilidad importante para trabajar un hecho actual y que puede ser analizado en perspectiva regional, ya que tiene como escenario a la Patagonia. La actividad estaría elaborada en base a materiales extraídos de textos periodísticos y de actualidad, entre ellos uno del ya citado periodista Darío Aranda en Página 12:

- <http://www.diariouno.com.ar/pais/Escandalo-en-Chubut-escracharon-a-un-diputado-recibiendo-ordenes-de-una-minera-durante-una-sesion-20141126-0087.html>
- <http://www.noalamina.org/mineria-argentina/chubut/item/13785-mientras-los-vecinos-le-gritaban-traidor-el-gobernador-anuncio-la-prohibicion-de-la-actividad-minera-solo-en-la-cordilleras>
- <https://tintaverde.wordpress.com/2014/11/26/chubut-la-legislatura-ninguneo-la-iniciativa-popular-contrala-megamineria/>
- <http://www.noalamina.org/esquel/item/13714-miles-de-esquelenses-marcharon-contrala-mineria-y-repudiaron-a-tres-diputados>
- <http://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-260727-2014-11-27.html>

En cuanto al contenido, lo más interesante a trabajar con los/as estudiantes serían las implicancias políticas de este hecho: allí se confrontan, si analizamos los/as actores sociales en disputa, dos formas de hacer política y dos formas de concebir la ciudadanía. Por un lado el poder político institucional, asociado a las mineras y las grandes estructuras sindicales con una concepción estrecha de la política, que incluye manipulación de la consulta popular y represión. Por otro lado las asambleas ciudadanas, con una concepción más amplia de la ciudadanía, que incluye el derecho al medio ambiente y la ampliación de los mecanismos de representación política.

Orientaciones para el desarrollo de las actividades propuestas:

- Después de la lectura atenta de los artículos periodísticos y comunicados:
- Realizar un relato que cuente lo sucedido en la provincia de Chubut
- Retomando los conceptos de democracia y ciudadanía que se trabajaron en Educación para la ciudadanía e historia: ¿Cuáles serían los conceptos de democracia y ciudadanía que se ven presentes en los artículos? ¿Quién o quiénes sostienen cada uno?
- ¿Existen otros ejemplos de leyes que prohíben la megaminería en el país? ¿Y en nuestra provincia? Buscar información acerca de antecedentes de estas iniciativas.

Subeje IV ¿Hay alternativas al modelo extractivista?

4.1 Juego de simulación

Para el sub eje IV, la actividad planteada combina elementos de la estrategia del juego de simulación y el aprendizaje basado en problemas. Consiste en un juego en el que el grupo de estudiantes se dividiría en subgrupos, a los que les corresponde uno de los actores sociales trabajados en los sub ejes anteriores.

La actividad está orientada en primer lugar a recapitular los contenidos analizados en el sub eje I, II y III, intentando revelar la mirada de los/as diferentes actores/as sociales implicados: las empresas transnacionales (en este caso mineras), las autoridades nacionales y locales (de manera separada), las poblaciones afectadas, dividiendo entre los productores campesinos y los asalariados.

Las finalidades de la actividad son:

Plantear las miradas contradictorias de algunos de los/as actores/as más relevantes en el neoextractivismo, tratando de comprender las lógicas con las que cada uno piensa la coyuntura y actúa.

Plantear problemas que nos lleven a una comprensión de la situación desde la perspectiva de los/as sujetos y a pensar en formas alternativas de funcionamiento del modelo productivo.

Situación de la problemática: “Hay un proyecto minero en un pueblo de la cordillera. Se plantea extraer oro destruyendo las rocas y utilizando cianuro”. (La situación es una situación ficcional basada en hechos reales).

Fuentes utilizadas: documental de Pino Solanas: Tierra Sublevada I. Oro impuro (2009). Libro de Miguel Bonasso (2011): El Mal. El modelo K y la Barrick.

Tarjetas (testimonios de actores involucrados):

Representante de las empresas mineras: la empresa a la que represento se llama Barrick Gold tiene su sede en Canadá y se dedica a la extracción de oro de las piedras. Es una actividad muy cuestionada pero para nosotros muchas de las cosas que se dicen sobre la megaminería son exageraciones o puras leyendas. No es cierto que el cianuro sea tan contaminante si no se tira a las aguas y si se trabaja bien para descontaminarlo.

Representante del gobierno nacional o provincial: este proyecto viene a traer desarrollo a la región, hasta ahora esta región ha vivido casi olvidada, apenas tiene algunos servicios, pero ahora, gracias a este emprendimiento, va a poder disfrutar de todos los servicios, vamos a construir rutas que la unan con las grandes ciudades, va a haber trabajo para la población, en pocas palabras, el progreso llegó a esta población.

Intendente de la localidad: tengo un gran conflicto con este emprendimiento minero. Mi gente en este pueblo siempre trabajó en la agricultura, producíamos frutas y ganadería que vendemos a las ciudades, es cierto que nunca nos sobró nada, pero al fin y al cabo tampoco tenemos gran acumulación de población ni contaminación. Ahora los de la empresa dicen que llega el progreso, que va a haber trabajo, yo no me puedo oponer a nada de eso, pero tendríamos que ver qué piensa la gente de la localidad. He pensado en hacer una consulta, pero la verdad es que la empresa es demasiado poderosa y, por otra parte, nadie me vino a consultar si autorizábamos que esta empresa se localice acá.

Pequeño productor: soy descendiente de pueblos originarios. Mis antepasados trabajaron la tierra por muchas generaciones, y con este pequeño pedazo de tierra sobrevivíamos relativamente bien aunque no nos sobraba nada. Ahora dicen que va a venir el progreso y el desarrollo. Yo no entiendo mucho, pero dicen que el cianuro de la minera va a contaminar nuestros arroyos, si eso pasa se contaminan la tierra y seguramente va a perder fertilidad, ya no vamos a poder producir lo mismo que antes. Aparte, corremos el peligro de que se nos contaminen los alimentos, y el agua que toma todo el pueblo. Si eso llega a ocurrir no nos va a quedar otra que irnos a vivir a una ciudad. Yo no sé si eso es progreso... a veces me pregunto qué es el progreso...

Trabajador de la construcción: soy obrero desde muy chico, no tengo un oficio fijo, he trabajado en labores agrícolas como la cosecha, la poda, y también en la construcción. Gano bastante poco, el sueldo no me alcanza, ahora dicen que viene una empresa nueva al pueblo y va a pagar buenos sueldos, me voy a anotar para trabajar ahí, por más que sea un trabajo por corto tiempo, aunque sea por unos meses me van a pagar bien, después veré qué hago.....

Activista contra la megaminería: la minera Barrick Gold viene contaminando el planeta desde hace varias décadas. La actividad extractiva de oro basada en cianuro es altamente contaminante, contamina nuestros arroyos y ríos y nuestras tierras, los desechos no se procesan, para colmo las autoridades no se preocupan por controlar a esas empresas. Además, destruyen el paisaje dinamitando las montañas. A los trabajadores les decimos, no crean en las promesas de la empresa, van a pagar sueldos altos pero el trabajo allí va a durar muy poco tiempo: una vez que la empresa esté instalada, muy pocas personas van a tener trabajo allí. Es mentira que estas empresas vienen a invertir, vienen a llevarse nuestras riquezas, ni siquiera las procesan en el país, no pagan impuestos, nada de lo que producen nos enriquece. ¿Esto es desarrollo? No, esto a la larga es más pobreza para nosotros.

Las consignas de la actividad incentivan comprender el razonamiento de cada uno de los/as actores/as sociales, tratar de buscar explicaciones a las diferentes miradas que aparecen allí expresadas y a pensar posibles alternativas de funcionamiento a este tipo de producción.

Orientaciones para el desarrollo de las actividades propuestas:

- ¿Qué beneficios trae para cada actor/a el proyecto minero en cuestión?
- ¿Cómo piensan la situación los diferentes actores? ¿Cuáles son los intereses que los guían?
- ¿Es posible identificar ideas contradictorias acerca del progreso y el desarrollo en estos testimonios? ¿Cuáles serían esas ideas encontradas?
- Poniéndote en el lugar del intendente de la localidad: cómo pensarías una solución para este conflicto.
- Asignando un rol a cada grupo: ¿Cómo verías al resto de los/as actores/as sociales? ¿A quiénes ves como aliados/as y a quiénes como adversarios/as?
- ¿Cómo pensás que sería una acción diferente del Estado para que el conflicto tenga algún tipo de solución? ¿Cómo se tendría que llevar adelante esa acción?

Asumimos que con estos materiales se puede incurrir en acciones no deseadas, la de estereotipar algunos roles sociales o sus expresiones. Ante ese riesgo, lo que deberíamos hacer como profesores/as es expresar las fuentes de información que orientaron la actividad e incentivar a los/as estudiantes a que hagan su propia investigación acerca del tema, para relevar otras miradas posibles. Se podrían poner a disposición de ellos/as los textos y las películas que se usaron para elaborar la actividad.

El propósito final de la actividad sería, de acuerdo con el sub eje, comenzar a pensar alternativas al modelo extractivista, ideas que -aunque sean tentativas-pueden ayudar a incentivar lo que Santisteban nombra como “imaginación

histórica”, es decir, la noción de que la historia no es algo inexorable, sino que ella puede servir para elaborar proyectos que sirvan para pensar un futuro diferente al presente.

4.2 Ensayo final

Como actividad final, en el marco de este sub eje, pero también como cierre de la propuesta y también como acreditación, proponemos la elaboración de un ensayo, en el que los/as estudiantes puedan expresar y relacionar las ideas que fueron trabajadas a lo largo de toda la propuesta. Un insumo fundamental para la elaboración del ensayo sería la última actividad; es decir, que ellos/as tendrían que utilizar en la redacción las conclusiones a las que llegaron o las discusiones que se dieron en el juego de simulación.

El ensayo sería elaborado por los/as estudiantes en la clase final del taller integrador utilizando todo el material proporcionado de manera que puedan integrarlo desde una lógica de la comprensión de la problemática abordada.

¿Por qué la elaboración de un ensayo? Pensamos que las características del ensayo lo hacen muy oportuno para ser utilizado -aunque no se sigan demasiado rígidamente sus reglas- en el final de una propuesta como la que exponemos. Su carácter persuasivo, polémico, argumentativo hace del género algo muy interesante a la hora de integrar conocimientos en un tema como el que planteamos.

Como base para pensar las características del ensayo utilizaremos el libro de Bravo y Aduriz (2001) *El ensayo o la seducción de lo discutible*.

Para estos autores, el ensayo: *“Se trata entonces de una composición literaria, generalmente breve, que tiene por centro exponer la opinión del autor sobre los más variados temas: una mirada crítica que combina arte y verdad, reflexión y voluntad de estilo”* (pág. 7)

Ajustando esta definición a los objetivos de nuestra propuesta, pensamos que tendremos que poner más énfasis en la parte que hace referencia a la mirada crítica, la verdad -provisoria y discutible- y la reflexión, antes que en la parte artísticas o más estrictamente estética, aunque no deberíamos rechazar que este aspecto del ensayo pueda aparecer en las producciones de los/as estudiantes.

Por otro lado, el ensayo, es un género que se presta especialmente para trabajar el sentido crítico, plantear una mirada diferente, no estereotipada ni convencionales de la realidad: *“En relación con el pensamiento crítico, pienso que cuando el ensayista dispone de una mirada propia, una óptica fuerte o estrábica (según decía Sartre) o una óptica daltónica -es decir, que no ve lo que otros ven- genera una perspectiva crítica....”* (pág. 7)

Para que la redacción no genere confusión entre los/as estudiantes las consignas para su elaboración tienen que -sin encorsetar el conocimiento o la expresión de los/as estudiantes- estar muy claras, por eso, proponemos elaborar algunas orientaciones para la redacción del ensayo basadas en el libro de Bravo y Aduriz (2001). Esas orientaciones tendrían que contemplar una estructura mínima para el ensayo, que es la que los/as autores/as citados/as plantean en su propósito de destacarlo como un género polémico y asociándolo al discurso argumentativo.

Esa estructura mínima debiera tener:

- Una proposición que debe ser demostrada: hipótesis
- Argumentos para demostrar la verdad de la hipótesis
- Conclusión o tesis: hipótesis demostrada

Si bien no están contenidos dentro del área de ciencias sociales, en que se desarrolla la actividad, sería muy interesante que en esta actividad los/as docentes y los/as estudiantes, pudieran contar con la participación, o al menos el asesoramiento, de los/as profesores/as del área expresiva, y más precisamente de la asignatura lengua y literatura.

Finalmente, recuperando la propuesta global, interesa no perder de vista las finalidades que han orientado la secuencia didáctica. Esto nos permitirá, en la medida de las posibilidades ajustar, ampliar y/o modificar las orientaciones de actividades sugeridas y el material. Hay buenas prácticas de enseñanza cuando innovamos en la construcción metodológica.

Referencias Bibliográficas:

Barco, Susana (1992). *De las disciplinas curriculares o del conocimiento domesticado*. Ponencia presentada en Coloquio Internacional “Currículum y siglo XXI. La cultura”. UNAM. México.

Benejam, Pilar (1998). La selección y secuenciación de los contenidos sociales. En Benejam, Pilar y Pages, Joan (coords.): *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la escuela secundaria (2da. Ed.)*. Barcelona: ICE/HORSORI.

Bravo, Ana y Aduriz, Javier (2001). *El ensayo o la seducción de lo discutible*. Kapelusz, Buenos Aires.

Dussel, Inés (2010). La escuela y los nuevos medios digitales. Notas para pensar las relaciones con el saber en la era digital. En Varios Autores: *La educación alterada. Aproximaciones a la escuela del siglo XXI*. Eduvim, Villa María.

Litwin, Edith (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.

Santisteban Antoni (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *Clío y asociados. La historia enseñada*. Nro. 14, año 2010. Santa Fé/La Plata.

Svampa, Maristella (2013, Junio). El consenso de los commodities. *Le monde diplomatique* (pp. 4-6). Edición 168. Buenos Aires: Capital Intelectual.

Este libro se terminó de imprimir en:



Alberdi 415 / Neuquén
Roca 107 / Cipolletti // Río Negro
299 448 6005

PARIGIANIGRAFICA@SPEEDY.COM.AR

Historia y Geografía. Propuestas de enseñanza es una obra colectiva que recupera las experiencias de análisis, reflexión e innovación que los/as diferentes autores/as han construido y profundizado en el marco de la construcción del Trabajo Integrador Final (TIF) de la Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales (EDCS) con mención en historia, geografía y educación ciudadana.

Historia y Geografía. Propuestas de enseñanza ofrece perspectivas y enfoques para abordar temas y problemas actuales con la intención de incorporarlos como propuestas en la enseñanza de la historia y de la geografía en la escuela media. La perspectiva crítica, con la que cada autor/a presenta las diversas problemáticas, se constituye en un desafío para la innovación en la didáctica de las disciplinas de referencia y la construcción de contenidos escolares.

Historia y Geografía. Propuestas de enseñanza recupera, para resituar, las prácticas de la enseñanza en contextos específicos. Parte de los temas/problemas sociales con un claro compromiso ético-político y con la finalidad de contribuir a la formación de ciudadanías críticas, plurales y con conciencia socio-histórica-territorial que pueda interpretar y analizar la complejidad de los escenarios epocales.

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

EQ. DOCENCIA E INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES E HISTORIA



Didáctica
Ciencias Sociales



ISBN 978-987-33-9342-6



9 789873 393426