

**“La enseñanza de la historia. Rupturas y permanencias a cien años de la  
Revolución Rusa. Legados y contradicciones”**

**Paula Karina Carrizo – Susana Ferreyra (comp.)**

Diagramación, corrección y estilo Susana Ferreyra, Karina Carrizo, Florencia Monetto y  
Carolina Benedetti

**Autores/as**

Mariano Campilia - Matías Druetta - Rocío Sayago - Fabiana M. Értola - Miguel Á. Jara,  
María E. Muñoz - Nancy Aquino - Susana Ferreyra – Desirée Toibero - María Carolina  
Benedetti - Florencia Monetto - Victoria Tortosa-Elvira Cejas - Arturo Dábalo - Beatriz  
Rosa Angelini - Susana Emma Bertorello - Silvina Andrea Miskovski - Ana M. Brunas,  
Mónica A. Olivera - Eduardo Hurtado - Martín Céparo - Verónica Gatti - Marcela Zatti  
- Gerardo Añahual - Víctor Salto.

## INDICE

**Presentación:**

**Los/as Autores/as:**

**Los textos:**

**Capítulo 1:** *Preocupaciones y cuestiones pendientes en torno a la enseñanza de la Historia en las aulas.* Paula Karina CARRIZO, Susana FERREYRA

### **Primera Parte:**

*“La Revolución Rusa de 1917: legados y contradicciones. Desafíos de la enseñanza de la tensión rupturas/permanencias.”*

**Capítulo 2:** *Los Soviets al poder: ¿la construcción del Estado Obrero?.* Mariano CAMPILIA, Matías DRUETTA, Rocío SAYAGO.

**Capítulo 3:** *De quién es la Revolución. Entre el mito, la experiencia y la utopía.* Fabiana M. ÉRTOLA, Miguel Á. JARA, María E. MUÑOZ.

**Capítulo 4:** *La Rusia cotidiana: prácticas culturales y sociales en el marco de la Revolución Rusa.* Martín CÉPARO, Verónica GATTI, Marcela ZATTI.

### **Segunda Parte:**

*“Los procesos revolucionarios del siglo XX en clave comparada: el espacio latinoamericano como proyecto pasado-futuro”*

**Capítulo 5:** *Hacia la construcción de un sentido político acerca de la revolución como cambio social.* Nancy AQUINO, Susana FERREYRA, Desirée TOIBERO.

**Capítulo 6:** *La revolución es una lucha a muerte entre el futuro y el pasado: las violencias en América Latina en clave comparada.* María Carolina BENEDETTI, Florencia MONETTO, Victoria TORTOSA.

**Capítulo 7:** *De Zapata al Zapatismo 1910- 1994.* Elvira CEJAS, Arturo DÁBALO.

### **Tercera Parte:**

*“Nuevas lecturas para viejos temas. Diferentes interpretaciones de la historia. Los sectores subalternos, las mujeres, los pueblos “descolonizados”, los migrantes como resultado de viejos repartos del mundo. Los aportes de la historia local o regional.”*

**Capítulo 8:** *Aprendizajes sobre la Revolución Rusa a través de un diario local.* Beatriz Rosa ANGELINI, Susana Emma BERTORELLO, Silvina Andrea MISKOVSKI.

**Capítulo 9:** *Estructuras y subjetividades en América Latina contemporánea: un aporte desde el estudio de la historia local.* Ana M. BRUNAS, Mónica A. OLIVERA.

**Capítulo 10:** *En torno a los setenta: “Hacer del 17 de Octubre un Octubre del 17”.* Eduardo HURTADO.

**Capítulo 11:** *Una revisita por la revolución rusa desde las prácticas de autogestión obrera.* Gerardo AÑAHUAL, Víctor SALTO.

Ofrecemos a la consideración de los/las colegas y del público interesado, esta segunda producción escrita en formato libro que, como el anterior aparecido en el año 2016, resulta del trabajo compartido por numerosos profesores y profesoras de Historia que integramos APEHUN, Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales.

Así como en el 2016 el objeto de nuestras preocupaciones teóricas y didácticas fue el Bicentenario de la Independencia Argentina, este año 2017 nos interpeló el Centenario de la Revolución Rusa, y con el título de *“Rupturas y permanencias en la enseñanza de la historia. A cien años de la Revolución Rusa. Legados y contradicciones”*, invitamos al Segundo Simposio de Enseñanza de la Historia co-organizado con la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral, en el que se presentaron las producciones didácticas que integran este libro.

Por más de quince años, venimos desarrollando diversas actividades que convocan a profesores/as y especialistas nacionales e internacionales que se dedican a la Enseñanza de la Historia y a la producción de conocimiento didáctico en el campo específico. En esta ocasión nos interesaba generar un espacio de debate y reflexión sobre los cien años de la revolución rusa.

Los procesos revolucionarios suscitados desde el siglo XIX y, especialmente en el siglo XX, han generado múltiples investigaciones, textos escolares y prácticas docentes, que las recuperan y las analizan tanto en su dimensión acontecimental como en sus perspectivas de proyección ideológica. La Revolución de Octubre de 1917 es uno de esos acontecimientos claves, sin los cuales es complejo analizar el siglo XX y sus componentes de enfrentamiento entre posturas radicalizadas de izquierda por una parte y resistencias conservadoras por otra, como la Guerra Fría, los procesos de los años 60 y 70 en América Latina, la descolonización de países de Asia y África entre otros. En tal sentido es que hablamos de “legados y contradicciones”.

Por tanto, tal como nos proponíamos en el Primer Simposio del año 2016 en relación con el Bicentenario de nuestra Independencia, también en este caso es que nos propusimos el desafío de discutir perspectiva y enfoques que subviertan la tradición y generen tensión en la enseñanza a partir de ¿Qué conceptos o categorías?, ¿Qué periodizaciones?, ¿Qué sujetos?, ¿Qué narrativas?, entre otras<sup>1</sup>. Los objetivos con los que nos convocamos aludían a:

- Generar un espacio de debate y reflexión sobre el pasado, presente y futuro de los procesos revolucionarios del siglo XX para significar los procesos de producción historiográfica y didáctica.
- Construir propuestas didácticas sobre rupturas y permanencias vinculadas con legados y contradicciones de la Revolución de Octubre de 1917 para compartir con el profesorado y promover prácticas de enseñanzas innovadoras en la escuela.
- Difundir experiencias y saberes didácticos de la historia y consolidar un nuevo espacio de intercambios entre las cátedras de Didáctica de la Historia y Prácticas

---

<sup>1</sup> JARA M. y CERDÁ M.C. (comp). (2016) *La enseñanza de la historia ante los desafíos del bicentenario de la independencia*. APEHUN. Pág.5-6.

Docentes de los profesorados en Historia de Universidades Públicas de la Argentina.

Los ejes que organizaron el Simposio incluyeron aspectos y/o dimensiones vinculadas a las Ciudadanías, Formación del Pensamiento Histórico, Discursos y/o Narrativas Históricas son recuperados como partes constitutivas de este libro:

1. La Revolución Rusa de 1917: legados y contradicciones. Desafíos de la enseñanza de la tensión rupturas/permanencias.
2. Los procesos revolucionarios del siglo XX en clave comparada: el espacio latinoamericano como proyecto pasado-futuro.
3. Nuevas lecturas para viejos temas. Diferentes interpretaciones de la historia. Los sectores subalternos, las mujeres, los pueblos “descolonizados”, los migrantes como resultado de viejos repartos del mundo. Los aportes de la historia local o regional.

Las narrativas y secuencias didácticas resultantes evidencian, sin dudas, la complejidad de la temática abordada y los posicionamientos teóricos de sus autores. Creemos que contribuyen a problematizar sobre el contenido en cuestión, su recorte y su enseñanza.

## **Los/as Autores/as:**

### **Universidad Autónoma de Entre Ríos**

**Martín Céparo:** Profesor y Licenciado en Historia. Docente del nivel universitario y secundario. Ha participado en diferentes proyectos de extensión y capacitación docente destinado a diversos niveles educativos. Actualmente se desempeña como Auxiliar de JTP en el equipo del Taller de Acción Educativa del Profesorado en Historia de la FHaYCS de UADER.

**Verónica Gatti:** Doctora en Ciencias Sociales, Profesora y Licenciada en Historia. Docente de nivel Universitario y Secundario. Directora y Codirectora de Proyectos de Capacitación docentes de distintos niveles Educativos. Profesora Titular de la cátedra Taller Acción Educativa del Profesorado en Historia de la F.H.A.y Cs. de UADER.

**Marcela Zatti:** 2 Profesora en Historia, Especialista en Metodología de la Investigación y Magíster en Didácticas Específicas. Actualmente se desempeña como JTP en el equipo del Taller de Acción Educativa y como Profesora Adjunta en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales del Profesorado en Historia de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales- UADER. También se desempeña como Coordinadora Adjunta en Didáctica de las Ciencias Sociales del Profesorado de Educación Primaria en la misma Casa de Estudio.

### **Universidad Nacional de Catamarca**

**Ana María Brunás** Profesora Adjunta por concurso de antecedentes y oposición, a cargo de la Titularidad de la Cátedra de Práctica II y Residencia en el Profesorado de Historia. Facultad de Humanidades UNCA. Especialista y Magister en Docencia Universitaria. Diplomada en pedagogía política e Historia Reciente. Docente investigadora Categoría IV. Miembro de cátedra UNESCO. Integrante del CIIC en Docencia Universitaria. Vice Decana, mandato cumplido. Consejera Superior electa.

**Elvira Isabel Cejas** Profesora Adjunta por concurso de antecedentes y oposición, en la Cátedra de Práctica II y Residencia Profesorado de Historia. FFHH UNCA. Especialista en investigación en Ciencias Sociales. Docente investigadora Categoría IV. Co-directora de Proyecto Acreditado por la SECyT. Directora del Departamento Historia, mandato cumplido. Doctoranda en la Carrera del Doctorado de Ciencias Humanas – mención Educación. Autora de publicaciones relacionadas con la enseñanza de la Historia

**Arturo Dábalo** Ayudante alumno (por concurso de antecedentes y oposición) de la Cátedra Práctica II y Residencia. Profesorado en Historia. Facultad de Humanidades UNCA. Postulante para el programa (2017-2019) becarios de noveles investigadores. Integrante del Equipo de investigación que dirige la Mgter Lidia Aguirre denominado: Competencias comunicativas: de la teoría a la práctica en áreas profesionales Universitarias, acreditado y financiado por la SECyT. Miembro de Cátedra UNESCO. Expositor en las VII Jornadas Nacionales Prácticas y Residencia en la Formación Docente. UNCA.

**Mónica Alejandra Olivera.** Profesora de Historia egresada de la FF de HH UNCA.

Jefe de Trabajos Prácticos en la cátedra Práctica de la Enseñanza II de la Carrera Profesorado de Historia- UNCA. Investigador Categoría V en el Programa de Incentivos desde 2016. Integrante del Proyecto de Investigación: Los Pueblos de Dpto. Santa Rosa (1895-2001). Estudio de Historia Social, Económica y Cultural; desde 2010.

### **Universidad Nacional de Córdoba**

**Nancy Aquino:** Profesora en Historia. Maestranda en Pedagogía. Docente de nivel Secundario y Superior. Profesora Asistente regular del Seminario Taller Práctica Docente y Residencia. Escuela de Ciencias de la Educación. Co-Directora del proyecto *“El campo de enseñanza de la historia. Saberes, conocimientos y prácticas desde las aulas de Córdoba”* SECyT- CIFFyH, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

**María Carolina Benedetti** Profesora en Historia. Docente Adscripta al Seminario-Taller de Práctica Docente y Residencia de la FFyH-UNC y de la Cátedra Historia Argentina I de la Escuela de Historia de la FFyH- UNC. Docente de nivel medio y superior. Integrante del proyecto de investigación: *“El campo de la enseñanza de la historia. Saberes, conocimientos y prácticas desde las aulas de Córdoba”* del Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon, CIFFyH, FFyH, UNC.

**Mariano Campilia** Profesor en Historia. Especialista en Enseñanza de las Ciencias Sociales. Maestrando en Pedagogía. Docente de nivel Secundario y Superior. Profesor Asistente de la Cátedra Didáctica Especial Escuela de Historia. Investigador del proyecto *“El campo de enseñanza de la historia. Saberes, conocimientos y prácticas desde las aulas de Córdoba”* CIFFyH, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

**Matías Druetta** Profesor en Historia. Docente de nivel Secundario en diversas modalidades. Investigador del proyecto *“El campo de enseñanza de la historia. Saberes, conocimientos y prácticas desde las aulas de Córdoba”*, CIFFyH, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

**Susana Ferreyra:** Profesora y Licenciada en Historia. Doctoranda en Educación. Profesora Adjunta regular (a cargo Área Historia) del Seminario Taller Práctica Docente y Residencia. Escuela de Ciencias de la Educación. Docente de nivel Secundario. Directora del proyecto *“El campo de enseñanza de la historia. Saberes, conocimientos y prácticas desde las aulas de Córdoba”*, SECyT. CIFFyH, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

**Florencia Monetto** Profesora en Historia. Docente Adscripta al Seminario-Taller de Práctica Docente y Residencia de la FFyH-UNC. Ayudante alumna de la Cátedra Historia Argentina II de la Escuela de Historia de la FFyH, UNC. Docente de nivel medio. Integrante del proyecto de investigación: *“El campo de la enseñanza de la historia. Saberes, conocimientos y prácticas desde las aulas de Córdoba”* y del proyecto de investigación: *“Militancias, dictaduras y derechos humanos en la historia reciente de Córdoba”*, ambos del Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon, CIFFyH, F.F.y H., UNC.

**Rocío Sayago** Profesora en Historia. Docente de nivel Secundario. Investigadora del proyecto *“El campo de enseñanza de la historia. Saberes, conocimientos y practicas desde las aulas de Córdoba”*, CIFFyH, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

**Desirée Toibero:** Dra. en Ciencia Política. Profesora en Historia. Profesora Asistente del Seminario Taller Práctica Docente y Residencia. Escuela de Ciencias de la Educación. Docente de nivel Secundario. Investigadora del proyecto *“El campo de enseñanza de la historia. Saberes, conocimientos y prácticas desde las aulas de Córdoba”*, SECyT. CIFFyH, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

**Victoria Tortosa** Profesora en Historia. Docente Adscripta al Seminario-Taller de Práctica Docente y Residencia de la FFyH-UNC. Docente de nivel medio.

### **Universidad Nacional del Comahue**

**Gerardo Añahual** Profesor en historia en nivel secundario. Docente formador en Práctica Docente del profesorado en historia (Facultad de Humanidades/Universidad Nacional del Comahue). Especialista en Didáctica de las Ciencias Sociales por la Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad Nacional del Comahue).

**Fabiana Marcela Ertola.** Profesora y Licenciada en Historia. Especialista en Didáctica de las Ciencias Sociales con mención en Historia. Doctoranda en Historia por la Universidad Nacional del Comahue. Asistente de Docencia interina a cargo de las asignaturas Didáctica General y Especial de la Historia y Prácticas e Historia Universal contemporánea. Docente Facultad de Humanidades. Centro Regional Universitario Bariloche –CRUB–. Investigadora en el proyecto *“El aprendizaje escolar de las Ciencias Sociales en contextos de la cultura digital”*. Miembro activa de APEHUN.

**Miguel Ángel Jara.** Profesor en Historia, Especialista en Investigación Educativa, Magister en Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales y Doctor en Didáctica de las Ciencias Sociales. Profesor Regular Adjunto en el área de la didáctica de las Ciencias Sociales. Orientación: Ciencias Sociales e Historia, desarrolla actividades de docencia en el Profesorado en Historia de la Facultad de Humanidades y en el Profesorado en Educación Inicial en la Facultad de Ciencias de la Educación. Es director del proyecto de investigación: *“El aprendizaje escolar de las Ciencias Sociales en contextos de la cultura digital”*. Co-director de la carrera de posgrado: “Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales”. Miembro activo de APEHUN.

**María Esther Muñoz.** Profesora en Historia y Especialista en Didáctica de las Ciencias Sociales con mención en Historia. Profesora Asistente de Docencia, encargada de Cátedra Interina en el área de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Orientación: Didáctica de las Ciencias Sociales (Historia y Geografía), desarrolla actividades de docencia en el Profesorado de Enseñanza Primaria y en Nivel Inicial de la Facultad de Ciencias de la Educación -Universidad Nacional del Comahue. Es co-directora del proyecto de investigación: *“El aprendizaje escolar de las Ciencias Sociales en contextos de la cultura digital”*. Miembro activa de APEHUN.

**Víctor Salto** Profesor en historia en nivel secundario. Profesor formador en Didáctica General y Especial de la Historia y en Práctica Docente del profesorado en historia

(Facultad de Humanidades/Universidad Nacional del Comahue). Profesor formador en Didáctica de las Ciencias Sociales del profesorado en enseñanza primaria (Facultad de Ciencias de la Educación/Universidad Nacional del Comahue). Especialista en Didáctica de las Ciencias Sociales por la Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad Nacional del Comahue).

### **Universidad Nacional de Río Cuarto**

**Beatriz Rosa Angelini** Profesora en Historia (UNRC), Especialista en Historia do Brasil, Universidad Federal de Santa María Brasil, Mestre en Historia, Universidad Federal de Río Grande Do Sul, Porto Alegre, Brasil. Profesora Adjunta efectiva a cargo de Didáctica de los Procesos Históricos, Taller: Problematización de la formación y la práctica docente en historia; Módulo I (práctica pedagógica en el contexto socio-político), Módulo II (trabajo de campo en Instituciones educativas), Práctica Profesional Docente. Miembro del Equipo de Investigación del Proyecto La reconstrucción de la Historia local y su enseñanza: *“Río Cuarto y las transformaciones socioeconómicas y espaciales en los siglos XIX y XX”* aprobado por SECYT-UNRC- 2014-2015

**Susana Emma Bertorello:** Profesora de Historia (UNRC). Maestría en Desarrollo y Gestión Territorial. Tesis en ejecución. Especialización en Geografía (UNLP). Jefe de Trabajos Prácticos efectivo Cátedra Práctica de la enseñanza de la Historia, Módulo III Instituciones Educativas. Módulo II, Docente de nivel superior y modalidad Adultos y en Contexto de Encierro. Investigadora Integrante del Proyecto: *La Investigación histórica sobre Río Cuarto: aportes para la formación, enseñanza y aprendizaje de la ciudad y su entorno regional*. Aprobado por Resolución del Consejo Superior 286/14 para el periodo 2016-2018- Resolución N° 161

**Eduardo Hurtado.** Profesor de Historia. Licenciado de Historia. Magister en Desarrollo y Gestión Territorial. UNRC. Docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC. Departamento de Historia-Departamento de Ciencias Jurídicas Políticas y Sociales. Profesor Adjunto responsable del dictado de Historia Política Argentina II, Sociología de la Educación, Instituciones Educativas, Historia Argentina Actual.

**Silvina Andrea Miskovski:** Profesora en Historia (UNRC) Alumna regular de la Maestría en Ciencias Sociales (UNRC). Ayudante de Primera simple en la cátedra Didáctica de los Procesos Históricos con extensión a la cátedra Práctica Profesional Docente UNRC. Actividad docente en nivel medio desde 2004 hasta la actualidad.

## Los textos

En el **capítulo 1** encontramos unas palabras de **Susana Ferreyra** (UNC) y **Karina Carrizo** (UNSa) que, a modo de Introducción de las propuestas siguientes, nos plantean el desafío que representa enseñar el concepto Revolución y revisitarlo desde el análisis de la Revolución Rusa entre otras cuestiones vinculadas al ejercicio docente en enseñanza de la Historia.

Ya en la **Primera Parte** del libro, en el **Capítulo 2**, el trabajo de “Los Soviets al poder: ¿la construcción del Estado Obrero?”, de **Mariano Campilia**, **Matías Druetta** y **Rocío Sayago** (UNC), logra una propuesta de enseñanza que permite un análisis reflexivo sobre la relevancia que tiene enseñar la Revolución Rusa en la escuela secundaria; qué historia enseñar y desde qué estrategias hacerlo. Resulta un aporte valioso, no sólo por la pertinencia de su soporte teórico que abre todo un debate al respecto, sino también por cuanto apuestan a trabajar didácticamente desde la multiperspectividad, incorporando como recursos didácticos, fuentes, documental, imágenes, que recuperan voces y expresiones de protagonistas, como las mujeres, artistas, dirigentes, en muchos casos sujetos individuales y colectivos silenciados e invisibles de la Revolución.

Para el **Capítulo 3**, los colegas **Fabiana Értola**, **Miguel Jara** y **María Esther Muñoz** (UNCO) elaboran una propuesta para repensar las conmemoraciones como desafío historiográfico y le ofrecen al profesorado una ocasión para abordar tanto metaconceptos como *Ciudadanías* como el análisis de actores diversos, recurriendo didácticamente a aportes de la cultura digital, en el marco analítico del procesos de configuración del "corto siglo XX", incorporando una mirada de la Revolución Rusa en clave comparada con la Revolución cubana.

**El capítulo 4** elaborado por **Martin Céparo**, **Verónica Gatti** y **Marcela Zatti** (UADER) propone discutir la decisión curricular de relegar el tratamiento de la cotidianeidad al enseñar los procesos revolucionarios. En este sentido plantea una secuencia didáctica en la cual analiza mediante diversas estrategias bibliográficas y visuales la vida cotidiana de los sujetos que vivieron durante el período revolucionario y que se pueden estudiar mediante testimonios orales y principalmente visuales, a través de una colección de fotografías que fueron tomadas entre 1860 y finales del siglo XX.

En la Segunda Parte, el **Capítulo 5** “Hacia la construcción de un sentido político acerca de la revolución como cambio social”, de **Nancy Aquino**, **Susana Ferreyra** y **Desirée Toibero** (UNC), es una propuesta didáctica afanosa, factible de llevar adelante de manera total o bien recortarse y aplicarse de forma parcial. La propuesta está andamiada didácticamente en un ejercicio de análisis utilizando dos recursos metodológicos: la enseñanza de la historia comparada y la estrategia de resolución de problemas. En ese sentido elaboran una propuesta de enseñanza pensada para el nivel secundario, desde una perspectiva que compara ese proceso con otros del siglo XX latinoamericano (Revolución Mexicana 1910 y Cubana de 1959) a partir de una resolución de problemas. Se constituye por tanto en una propuesta innovadora en cuanto al recorte del tema que implica y la forma de enseñar lo que planea, recurriendo a medios audiovisuales, fuentes documentales y textos didácticos para promover el pensamiento crítico y una ciudadanía activa.

En el **Capítulo 6** la propuesta didáctica, “La revolución es una lucha a muerte entre el futuro y el pasado”: Las violencias en América Latina en clave comparada”, de **María Carolina Benedetti, Florencia Monetto, Victoria Tortosa** (UNC) está pensada para una práctica docente concreta con alumnos de los últimos años de la escuela secundaria y es fruto de una labor de investigación didáctica crítica sobre dicha práctica. Desde su título “la revolución es una lucha a muerte entre el futuro y el pasado” pasando por los enunciados para los cinco encuentros que incluyen este trabajo, se plantea una secuencia que permite desde el estudio comparativo de los casos seleccionados, responder al eje que la articula, las violencias y el papel que tuvieron en la construcción del orden político en América Latina. Desde este lugar es un aporte valioso para ser llevado al aula por las variadas fuentes y recursos que proponen y el rigor científico con que se seleccionaron y se proponen al estudiante cuidando su tratamiento con el fin de aproximarlos a una valoración crítica del tema elegido para cada encuentro.

El **Capítulo 7** escrito por **Elvira Cejas** y **Arturo Dábalo** (UNCA) en la línea de análisis que postula trabajar “los procesos revolucionarios del S.XX en el espacio latinoamericano” organiza una periodización que, desde el tiempo coyuntural, transite entre la Revolución Mexicana de 1910 y la acción que se concreta desde la proclama (Enero de 1994) del Movimiento Zapatista de Liberación Nacional, recuperando como criterio ordenador de la periodización la resistencia de los actores sociales ante un sistema opresor. Los autores sostienen que es importante incluir este problema en la escuela y plantean una secuencia didáctica que, focalizando en la larga duración del mundo capitalista, intenta mostrar que existen otros mundos posibles tomando como temáticas de análisis la Revolución Mexicana (1910); la Revolución Rusa (1917) y el Movimiento Zapatista (1994...).

Para el **Capítulo 8** el artículo “Aprendizajes sobre la Revolución Rusa a través de un diario local”, de **Beatriz Angelini, Susana Bertorello** y **Silvina Minkovsky**, (UNRC) presenta una propuesta innovadora que busca contribuir a la formación del pensamiento histórico y social; propone a los alumnos/as del secundario establecer nexos, relaciones entre un proceso histórico relevante, distante en el tiempo y en el espacio pero a la vez cercano ya que se intenta vislumbrar cómo fue su recepción, repercusión e interpretación a través del análisis de artículos de diarios locales de Río Cuarto. Desde ese lugar las autoras proponen estrategias para que sus alumnos/as desarrollen la lectura comprensiva, la comparación entre las posturas de autores de diferentes manuales de Historia, el acercamiento a la tarea del Historiador con el uso de diferentes fuentes, el trabajo y la producción grupal, con algunas tareas comunes y otras diferenciadas.

En el **Capítulo 9** el artículo de **Ana María Brunas** y **Mónica Olivera** (UNCA) asume un compromiso desafiante al abordar una problematización del conocimiento histórico que recupere por una parte una Historia que interpele a los discursos dominantes que hoy circulan, que incluya los diferentes relatos, las diferentes voces acerca de los procesos revolucionarios y por otra que articule con la Historia local, revalorizando el lugar de la Historia Regional-Local, abordando los problemas relevantes de las sociedades, en diferentes escalas, Latinoamérica y la región del NOA Argentino.

**Capítulo 10:** La propuesta “En torno a los setenta: “Hacer del 17 de Octubre un Octubre del 17”, de **Eduardo Hurtado** (UNRC) se constituye como desafiante en tanto no recupera la Revolución Rusa como contenido a ser enseñado. Toma distancia de los objetivos que plantea el Simposio y se plantea revisar las distintas miradas sobre el

devenir político y las representaciones que los diversos sectores sociales tuvieron de la realidad argentina en los años 60-70. Está pensada para la materia Historia Argentina del profesorado en Historia y presenta un recorte de contenidos muy particular que puede ser discutido, pero que en el ámbito de las clases universitarias del profesorado puede ser trabajado en clima de debate académico. En este sentido se constituye en un abordaje crítico de la realidad social de la época.

**Capítulo 11: Gerardo Añahual y Víctor Salto** (UNCO) se proponen, tal como dicen, entablar diálogos fructíferos entre pasado y presente, dando cuenta de algunos legados revolucionarios a partir del abordaje de las prácticas de autogestión obrera. En esta propuesta el desafío didáctico implica visibilizar los diálogos posibles entre las experiencias revolucionarias de la Rusia del S.XX y las situaciones particulares de "lo local" representadas en los actores obreros de una fábrica en la ciudad de Neuquén. La propuesta centra en el juego sincronía-diacronía, el concepto de conflicto como constitutivo de lo social y la comparación como recurso clave que intenta evitar tanto generalizaciones y anacronismos como lecturas evolutivas sobre nuestra realidad actual.

## **Capítulo 1: Preocupaciones y cuestiones pendientes en torno a la enseñanza de la Historia en las aulas.**

CARRIZO, Paula Karina

FERREYRA, Susana Patricia

### **Introducción**

La primera edición de estos libros dedicados a recuperar las discusiones sobre la enseñanza de la Historia que edita APEHUN, contó con el aporte de los colegas Miguel Jara y Celeste Cerdá quienes presentaron una reflexión seria y fundada sobre los aportes del enfoque didáctico crítico relacionado con el tratamiento de las conmemoraciones/efemérides en la enseñanza de la Historia.

En esta edición, la segunda producto del encuentro entre cátedras dedicadas a la formación de profesores en un Simposio<sup>2</sup> relacionado con las efemérides y las conmemoraciones, nos parece oportuno recuperar el sentido que tiene en nuestras aulas fundadas en ese paradigma crítico la enseñanza de conceptos claves como el de Revolución, procesos complejos y cambiantes como la Revolución Rusa, a cien años de su estallido. Fundamentalmente, creemos imprescindible dar cuenta de los legados y las contradicciones subyacentes a los procesos revolucionarios propios del Siglo XX que se hicieron eco y multiplicadores de lo acontecido en Rusia en 1917.

La propuesta de estos encuentros-simposios, aunque vinculada al espacio convocante de la conmemoración, no intenta recurrir a una mirada “romántica” de la historia destinada a producir identificaciones o adhesiones a determinados momentos o procesos, sino por el contrario, a contribuir en la construcción de narraciones tendientes a la reflexión, que aporte elementos para formar una ciudadanía responsable. (Carretero et.al, 2010).

Compartimos las discusiones y aportes de Pagés, Santisteban y otros sobre las finalidades de la enseñanza de la Historia, esa construcción de un pensamiento que contribuya a la vez a convertirnos en ciudadanos, agente activos del hacer político en nuestros estados y en críticos, capaces de reflexionar sobre ese hacer y producir modificaciones.

Con ese sentido social de la enseñanza de la historia, Pagés considera fundamental la formación de la ciudadanía, de un estudiante con criterio y valores para

---

<sup>2</sup>Segundo Simposio sobre enseñanza de la Historia APEHUN-UNL

la vida en democracia, que pueda encontrar en la historia las claves para el análisis del presente y la edificación de su futuro. Así los profesores deberán ser capaces de enseñar a los estudiantes contenidos, habilidades intelectuales y valores cívicos, para posicionarse y actuar ante los retos del presente y del futuro. *“A través de la enseñanza de las ciencias sociales y de la historia, los jóvenes pueden aprender que la política es el proceso por el que los ciudadanos con intereses y opiniones variadas pueden negociar las diferencias y clarificar su posición cuando hay conflicto de valores. Pueden desarrollar el pensamiento crítico, el análisis social y la reflexión. Pueden establecer relaciones entre el pasado y el presente y participar en la construcción de su futuro personal y social”*<sup>3</sup>. (2005, p. 45-55)

Nuestra América Latina vive hoy un presente en el cual aún hay resonancias de ese pasado revolucionario a pesar de que los movimientos políticos y los resultados electorales no parecen dar cuenta de ello.

Así, podríamos estar en riesgo de volver a negar, invisibilizar y ocultar retazos del pasado, promoviendo nuevos mecanismos de dominación que en aras de la recuperación del sujeto y el lugar del acontecimiento, reiteren ocultamientos, ahora de las macro estructuras, de los “viejos” conflictos.

Los procesos revolucionarios del Siglo XX que abordamos en este trabajo son frecuentemente invisibilizados en los diseños curriculares. Posicionamientos antagónicos e incluso contradictorios sobre estas temáticas han construido discursos y prácticas de enseñanza en las Escuelas e Institutos de Formación Superior en nuestro país. Incluso es importante reconocer que en las políticas curriculares se han “difuminado” algunos de estos contenidos explícita o implícitamente. Como entendemos que en el currículum real también se ha difuminado, es que consideramos necesario revisar la enseñanza de este contenido puesto que su abordaje y la complejidad del mismo, ha quedado relegado a un carácter de apéndice cuando no solo a lo referencial o contextual que lo subordina a otros temas. Decimos con Bernstein, que esto produce en la socialización de nuestros alumnos una aceptación del orden establecido.(1988)

¿Por qué enseñar contenidos que ya no parecen tan relevantes socialmente, como la Revolución Rusa y fundamentalmente sus correlatos (o no) latinoamericanos y regionales, sus legados y contradicciones como hemos dicho varias veces?.

En primer lugar es porque consideramos que esa opción existe, más allá de la responsabilidad de desarrollar aquellos contenidos “más presentes” en la currícula obligatoria de la Escuela. Pero en segundo lugar, no menos serio, es porque creemos que la educación es centralmente política y la enseñanza una acción intencional que ha

---

<sup>3</sup> PAGÈS Joan: Educación cívica, formación política y enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia, en Íber. *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia* N° 44 (abril-junio 2005), 45-55

perdido hace rato, al menos eso advierten las investigaciones, el carácter de “neutral” transmisión de conocimientos “apolíticos”. (Siede, 2007).

Recuperar histórica y metodológicamente el lugar de conceptos como Revolución/cambio profundo/actores/propuestas alternativas al modelo dominante, es nuestra responsabilidad con las generaciones que no han vivido esos momentos y deben construir su sentido y significado en la escuela. Abordar este análisis ofrece lugar también para poner en tensión categorías fundantes de los procesos políticos latinoamericanos, tal como proponen Ansaldi y Giordano. La cuestión de la violencia, asociada frecuentemente a los movimientos revolucionarios, requiere ingresar en discusiones que son potencialmente ricas para construir el pensamiento histórico de nuestros estudiantes, habilita a de-construir cristalizaciones de saberes, puede dar pie a posicionamientos más fundados y críticos sobre el presente de las democracias latinoamericanas. (2014).

### **Preocupaciones...y cuestiones**

En primer lugar volver sobre los Diseños curriculares. Que, en general son asumidos como Prescripciones. Reconocemos con diversos autores, que la construcción del contenido escolar, del curriculum, sigue siendo un lugar clave de las políticas públicas, en donde se dirime aquello que la sociedad considera valioso para ser enseñando. El dilema siempre presente es que “la sociedad” es una arena de confrontaciones donde lo que es valioso continúa siendo objeto de disputas, tanto teórico-epistémicas (acerca de lo que la ciencia –en este caso la Historia-es), como metodológico-didácticas, al definir no sólo el qué sino el para qué se enseñan ciertos contenidos.

Por tanto, en ellos encontramos saberes socialmente validados por instituciones del estado en detrimento de otros que no se incluyen y que son quizás igualmente importantes.

Bernstein nos dice “*la batalla entre los currícula es también un conflicto entre diferentes concepciones del orden social y por tanto una batalla fundamentalmente moral*”. (1988, p.77)

Como sabemos en nuestro país, la enseñanza de la asignatura escolar historia estuvo vinculada, desde sus orígenes, a la construcción del estado nacional. Por ello, tuvo como objetivo construir un pasado histórico común, que pudiera superar los conflictos y enfrentamientos civiles ocasionados por la conformación del estado nación. Un estado que se había edificado sobre las guerras por la independencia, las guerras civiles entre unitarios y federales y la expansión territorial en detrimento de la población indígena, entre otras dimensiones<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup>QUIJADA Mónica "De mitos nacionales, definiciones cívicas y clasificaciones grupales, los indígenas en la construcción nacional argentina, siglos XIX a XX", en Waldo ANSALDI (coord.), *Calidoscopio*

Las generaciones de fines del S. XIX y avanzado el S.XX, fueron educadas en una asignatura historia que imprimía un pasado común de esfuerzo, luchas y héroes que lograron nuestra libertad y la organización de la nación argentina, que es deudora de otras historias que se silenciaron y que si bien en los ámbitos académicos han venido cobrando voz, encontramos que en las aulas perviven enfoques donde siguen siendo invisibles.

Hay otras cuestiones claves en esto. Pensemos en otros contextos, en la situación de muchos colegas que trabajan en poblaciones alejadas de los centros urbanos y académicos, cuya historia local o espacio social cercano no están incluidos en los diseños. Parajes rurales que parecen congelados en el tiempo, con formas de vida y de producción para la subsistencia que luchan por mantenerse. Localidades donde conviven comunidades originarias y criollas, donde la diversidad es más visible y la convivencia áulica obliga a respetar la diferencia y potenciar los puntos de encuentro.

Para ellos resulta muy complejo encontrar puntos de relevancia y significatividad en los contenidos curriculares; parecen perder “sentido” frente a condiciones de vida y demandas sociales que esperan soluciones en el cajón de cada gobierno de turno. Parecen no tener relevancia porque los saberes comunitarios, históricos y ancestrales no están contenidos en los programas áulicos. En esos contextos, desde una expresión cotidiana, se queman los libros.

En la primera publicación de la Revista de la Escuela de Historia UNSA, puede leerse un documento cuyo título reza “Más Historia en las Aulas”. Este documento, escrito por docentes en el contexto del día del historiador, advierte “*callar la Historia es silenciar el pasado y en definitiva ocultar los determinantes que condicionan el presente. La Historia y los Historiadores deben contribuir a reducir la incertidumbre y a construir un mundo lo más democrático, justo e igualitario posible. En este día reclamamos más Historia en las aulas y solicitamos a los profesores del estado que ayuden a concretar esta aspiración*”<sup>5</sup>.

El mismo evidencia una fuerte demanda no sólo por más cantidad de horas para el espacio curricular, sino mostrando lo que implica enseñar menos Historia. Lo que es claro es que hay una fuerte tensión entre la carga horaria y la cantidad de contenido que se enuncia en los diseños. Una contradicción entre lo pretendido y lo ofrecido. Más de una vez al correr del ciclo lectivo, el tiempo se convierte en el persecutor y espía de los docentes preocupados por terminar un programa.

Otro punto álgido son los cambios curriculares y la forma en la que se encara la nueva *curricula* sin posibilitar antes, primero, la debida formación docente. La selección

---

*Latinoamericano. Imágenes históricas para un debate vigente*, Ariel Historia Buenos Aires, 2004, pp. 425-450

<sup>5</sup>Documento (2002) Revista Escuela de Historia, U.N.Salta. Vol. 1. pp.7

y secuenciación de los contenidos que proponía la Ley Federal de Educación y actualmente la Ley Nacional de Educación implicaron todo un proceso de formación continua de los docentes que puso en discusión la capacitaciones de los docentes, tanto desde el estado e instituciones públicas y privadas, intentando responder a los desafíos que significaban las nuevas cajas curriculares.

Una última preocupación que recuperamos está relacionada a la actualidad que cobran muchos temas de historia a través de los medios de comunicación. Junto a ello la sensibilidad que despiertan la historia reciente y la construcción de la memoria. Las nuevas generaciones, los adolescentes tienen inquietudes conectadas con el mundo de sus pares pero también saberes construidos socialmente, en el contexto familiar, en el bombardeo mediático que muchas veces desinforma con tendencias que impiden una mirada neutral ecuánime.

Michael de Certeau, en *La Cultura en Plural*, sostiene que “*En nuestros días, la información llega por los múltiples canales de la televisión, de la publicidad del comercio, de los afiches, etcétera. Y la escuela puede formar un núcleo crítico en el que las materias y los alumnos elaboren una práctica propia de esta información venida de otras partes... Los docentes ya no son el centro de la cultura, pero sí sus bordes. Aunque dependan del ministerio, de una estructura estática, los docentes pueden encontrar el medio de tomar distancia de la perspectiva de imperialismo cultural cada vez más divulgado por la publicidad, la televisión, etcétera. Puede asegurarse así una pluralidad de señales culturales*”<sup>6</sup>

En este escenario de gran complejidad la pregunta es cómo enseñar Historia. Cómo llevar a las aulas las nociones de continuidades/rupturas, o estructura/coyuntura, cómo pensar la enseñanza de los procesos de cambio social, reconociendo en el presente las raíces claves del pasado, con miras a imaginar un futuro posible.

En palabras de Isabelino Siede, el desafío es resistirse a ser un profesor Súperman, que por saber y hacer todo considere al mundo como dado, se olvide de cuestionar lo establecido y reniegue de la política, ni un profesor Sandokán, que luche contra el mundo, más acostumbrado a combatir que a construir, aunque coherente y comprometido. (2007, p.241-242). Quizás estemos más cerca de esta última posición con estos trabajos que hoy llegan a sus manos, pero reconociendo sus riesgos.

Invitamos a los colegas a leer estas propuestas de enseñanza que no se constituyen en recetas sino que alientan a recorrer los intersticios curriculares, a combinar creativamente narrativas variadas, a establecer comparaciones posibles entre procesos de diversa magnitud y localización, a vincular las problemáticas mundiales con las regionales y locales sin perder de vista los cuidados requeridos para no banalizar o cometer asincronismo que obstaculicen la comprensión de nuestros alumnos.

---

<sup>6</sup> DE CERTEAU Michael (1999) *La cultura en plural*, Colección Cultura y Sociedad. Nueva Visión. Pp. 114

## Bibliografía

- ANSALDI W.(coord.) (2004) *Calidoscopio latinoamericano. Imágenes históricas para un debate vigente*. Ariel Historia. Buenos Aires.
- ANSALDI W. y GIORDANO V. (coords.) 2014. *América Latina. Tiempos de violencia*. Ariel Historia. Buenos Aires.
- BERNSTEIN B. (2001) *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control* Volumen IV. 4ta. Edición. Ediciones Morata-Paideia. Madrid.
- CARRETERO M y CASTORINA J.A. (2010) *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*. Paidós. Cuestiones de Educación. Buenos Aires.
- DE CERTEAU M. (1999) *La cultura en plural*. Colección Cultura y Sociedad. Nueva Visión.
- HOBSBAWM E. (1998) *Sobre la Historia*. Crítica- Grijalbo Mondadori. Barcelona. Original en inglés *On History*. 1993. Londres.
- PAGÉS J. (2005) “Educación cívica, formación política y enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia”, en Íber. *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia* n° 44 (abril-junio 2005).
- QUIJADA M. (2004) "De mitos nacionales, definiciones cívicas y clasificaciones grupales, los indígenas en la construcción nacional argentina, siglos XIX a XX", en Waldo Ansaldo (coord.), *Calidoscopio Latinoamericano. Imágenes históricas para un debate vigente*, Ariel Historia Buenos Aires, 2004, pp. 425-450
- SANTISTEBAN, A. (2010): “La formación en competencias de pensamiento histórico”, en: *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, N° 14, 2010, pp. 34-56.
- SIEDE I. (2007) *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Paidós. Buenos Aires.

## Primera Parte:

### Capítulo 2: Los Soviets al poder: ¿la construcción del Estado Obrero?

CAMPILIA, Mariano

DRUETTA, Matías

SAYAGO, Rocío

#### Introducción

La Historia y las demás disciplinas del campo de las Ciencias Sociales, en la Educación Secundaria, tiene como objetivo fundamental ofrecer una aproximación interpretativa a los complejos procesos sociales, políticos, culturales y económicos en diversos contextos espaciales y temporales, aportando a los estudiantes herramientas conceptuales y metodológicas específicas, que les permitan desarrollar su capacidad para reconocerse como sujetos situados en contextos diversos, cambiantes y plurales de manera reflexiva y crítica.

En tiempos de la sociedad de la información, la enseñanza de la Historia podrá ofrecer diversas oportunidades que permitan habitar el tiempo de una manera diferente. Esto implica “*generar instancias pedagógicas en las que se superen los mandatos por los que se atribuye a los jóvenes ser la promesa del futuro, incorporando el devenir discontinuo como situación en la que su temporalidad se constituye concreta, tangible y experiencial*”<sup>7</sup>. Comprender los profundos cambios del mundo contemporáneo y entender la complejidad de la sociedad en que se vive, abre la posibilidad de una conceptualización que afianzará los fundamentos de la educación ciudadana.

Dicha perspectiva teórica se presenta como un enfoque innovador si consideramos que a partir de esta se puede aportar para interpretar, analizar y comprender los procesos sociales, políticos o culturales actuales y los modos en el que la ciudadanía participa y resuelve los conflictos que devienen de las nuevas relaciones entre las personas, en contextos y escenarios particulares.

A cien años de la Revolución Rusa, nos proponemos realizar aquí un análisis reflexivo para intentar dar respuestas a tres interrogantes: ¿qué relevancia tiene enseñar la Revolución Rusa en la escuela secundaria? ¿Qué historia enseñar? ¿Desde qué estrategias podemos hacerlo?

Consideramos que enseñar este proceso en el Ciclo Orientado de la Educación Secundaria es clave si lo que buscamos es que nuestros alumnos sean capaces de deconstruir la idea del capitalismo como único orden social posible. Asimismo, que puedan comprender quiénes fueron, qué los motivó y de qué manera actuaron los protagonistas de la primera gran gesta revolucionaria del siglo XX, los cuales se propusieron destruir al capitalismo y construir un orden social completamente diferente a partir de un proyecto comunista. Por lo que esta propuesta intenta mostrar las implicancias de una forma de resistencia colectiva al sistema capitalista, es decir, cuando las masas intervinieron abiertamente en el terreno en el que se decide su futuro histórico.

#### Fundamentación

---

<sup>7</sup> Diseño curricular de Educación Secundaria, Documento de trabajo 2010-2011, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Secretaría de Educación, Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, Dirección General de Planeamiento e Información Educativa.

Entendemos que la realidad social es esencialmente conflictiva y que el conflicto es el punto de partida del cambio. Por ello, se plantea al conflicto como un concepto clave para la selección y articulación de contenidos, el cual habilita además a complejizar la mirada sobre el ejercicio del poder y la violencia estructural<sup>8</sup>. Para lo cual recurriremos a recuperar el valor explicativo de los acontecimientos, ya que no pueden ser considerados como la “espuma de los hechos”, en tanto representan las rupturas y discontinuidades más fundamentales. Representan, fundamentalmente, desafíos al poder y relaciones de dominación que se debilitan. En palabras de M. Foucault:

“Por acontecimiento ha de entenderse no un acontecimiento, una decisión, un tratado, un reino, una batalla, sino una relación de fuerzas que se invierte, un poder confiscado, un vocabulario que se retoma y se vuelve contra sus usuarios, una dominación que se debilita, se distiende, se envenena a sí misma y otra que hace su entrada, enmascarada. Las fuerzas que están en juego en la historia no obedecen ni a un destino ni a una mecánica, sino al azar de la lucha. No se manifiestan como las formas sucesivas de una intención primordial; tampoco adoptan la forma de un resultado. Siempre aparecen en las circunstancias singulares del acontecimiento”<sup>9</sup> (Foucault, M. 1971).

También es central en esta propuesta recuperar las múltiples voces y expresiones de quienes fueron sus protagonistas. Pero ¿Quiénes son los “otros” protagonistas de la Revolución Rusa? ¿Quiénes tomaron las decisiones?

Para evitar una historia que sólo habla de grandes procesos y grandes protagonistas es fundamental volver visibles a quienes fueron sectores sociales que participaron —en mayor o menor medida— del proceso, pero que generalmente son invisibilizados u ocupan un lugar marginal en la historia escolar. Estamos hablando de las mujeres, los artistas, los dirigentes disidentes, entre otros.

Compartiendo con Santisteban (2010) que la tarea docente es pensar qué y cómo enseñar para formar el “pensamiento histórico” de los estudiantes proponemos desde una perspectiva conceptual la necesidad de generar propuestas de enseñanza innovadoras que contemplen las dimensiones centrales del pensamiento histórico: la construcción de la conciencia histórico-temporal; las formas de representación de la historia; la imaginación y creatividad histórica; y el aprendizaje de la interpretación histórica. Es por esto que presentaremos algunas líneas de trabajo posibles que sostienen nuestra propuesta:

**La temporalidad:** Ponemos a consideración una propuesta de enseñanza que trascienda la cronología y considere otros conceptos temporales, por ejemplo, el cambio y la continuidad, la relación pasado-presente-futuro, la gestión del tiempo y la construcción del futuro.

Esta perspectiva que los didactas críticos sostienen invita a revisar la concepción del tiempo que propiciamos en las aulas y a trabajar desde propuestas alternativas a la linealidad temporal, que permitan a los alumnos la construcción de representaciones del tiempo más complejas, que ayuden a formar conciencia histórica como conciencia temporal, que relacione pasado con presente y se dirija al futuro.

---

<sup>8</sup> PAGÈS, J. (1997): “La formación del pensamiento social”, en: BENEJAM, P. Y PAGÈS, J.: *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Horsori. Barcelona.

<sup>9</sup> CHARTIER, R. (2007): *La Historia o la lectura del tiempo*. Gedisa. Barcelona, pp.90-91.

**La representación de la historia:** La narración confiere un orden temporal, una jerarquía y dota de significado a los hechos históricos. La historia es esencialmente narración, por lo que significa un punto de partida para formas más complejas de representación histórica, como es la explicación histórica. Por tanto, en la enseñanza de los conflictos debemos considerar la comparación de interpretaciones históricas sobre los acontecimientos, el análisis de los argumentos de los protagonistas, formar el pensamiento crítico, etc.<sup>10</sup>

Esto va de la mano con actividades que posibiliten a los/as estudiantes realizar explicaciones históricas, causales e intencionales, donde los personajes, los escenarios y los hechos históricos se articulen en una trama coherente.

**La interpretación histórica:** Las fuentes son documentos claves en el trabajo del historiador. En la enseñanza, la interpretación histórica a partir del análisis documental, la confrontación de distintas interpretaciones y puntos de vista, y la comprensión del proceso de trabajo de la ciencia histórica, son procesos activos de acercamiento a un conocimiento que muchas veces puede resultar ajeno a la realidad de nuestros/as alumnos/as y, por tanto difícil de comprender.

El valor educativo de realizar actividades con testimonios de los propios protagonistas radica, entre otras cosas, en que permite a los/as estudiantes acercarse de un modo diferente a la realidad social, a la vez que fomenta la multiperspectividad, posibilita recuperar aspectos de la vida cotidiana de los agentes sociales, es motivador, problematiza el conocimiento y propicia la autonomía del estudiante en la reconstrucción de la historia.

**La imaginación y creatividad histórica:** Entre las estrategias que posibilitan generar empatía, “ponerse en el lugar de otro”, está la recuperación de las voces de los/as protagonistas en los conflictos. Consideramos central en este punto tomar elementos de la historia oral. La reconstrucción histórica de las experiencias de confrontación social trasciende la narrativa basada en exposiciones secuenciales de hechos o en cuantificaciones de datos. Si bien es necesario conocer qué ocurrió y cuándo, como el contexto en el que se suscitaron los conflictos, es central entender por qué y cómo las personas deciden actuar en determinado momento, desafiando al orden establecido a partir de acciones colectivas.

Para ello resulta inevitable recuperar sus voces, interpretar sus motivaciones, representaciones de la realidad, vivencias cotidianas, los sentidos y valoraciones de sus acciones, y las relaciones con los/as otros/as.

Particularmente, reconstruir la participación de las mujeres es una condición indispensable para desacralizar la narrativa masculina de la Historia<sup>11</sup>. Es probable que de esta manera se comience a hacer visible el papel fundamental que han tenido en el pasado y tienen en el presente las mujeres en la construcción de la realidad social, así como el que seguramente tendrán en el futuro<sup>12</sup>.

---

<sup>10</sup> SANTISTEBAN, A. (2010): “La formación en competencias de pensamiento histórico”, en: *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, N° 14, 2010, pp. 34-56.

<sup>11</sup> ANDÚJAR, A. (2005): *Mujeres piqueteras: la repolitización de los espacios de resistencia en la Argentina (1996-2001)*. CLACSO.

Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/semi/2005/poder/andujar.pdf>

<sup>12</sup> PAGÈS, J. Y OBIOLS, E. (2011) “Las mujeres en la Historia: ¿hasta cuándo serán invisibles?”, en *Revista Historia y Memoria*, V. 3.

Este marco conceptual nos permite trabajar sobre las representaciones que los/as estudiantes construyen del pasado y que tienen una fuerte incidencia en sus propias identidades. Si la historia escolar sólo muestra protagonistas individuales, hombres y con poder político, social, económico y/o militar, la visión del mundo que transmite es la de una historia en la cual ellos/as no deciden en el curso presente y futuro de la realidad social.

### Objetivos de la Propuesta:

- 1) Identificar las condiciones que posibilitaron un proceso revolucionario en la Rusia zarista.
- 2) Reconocer la complejidad del proceso revolucionario, a partir de la recuperación de las voces de los protagonistas tradicionalmente “invisibilizados” por la historia.
- 3) Analizar los cambios y continuidades en la estructura económica desde el Imperio zarista hasta la implementación de la NEP.
- 4) Comprender interpretaciones diversas acerca del nuevo orden construido a partir de la Revolución.

### Secuencia Didáctica

#### 1° Encuentro

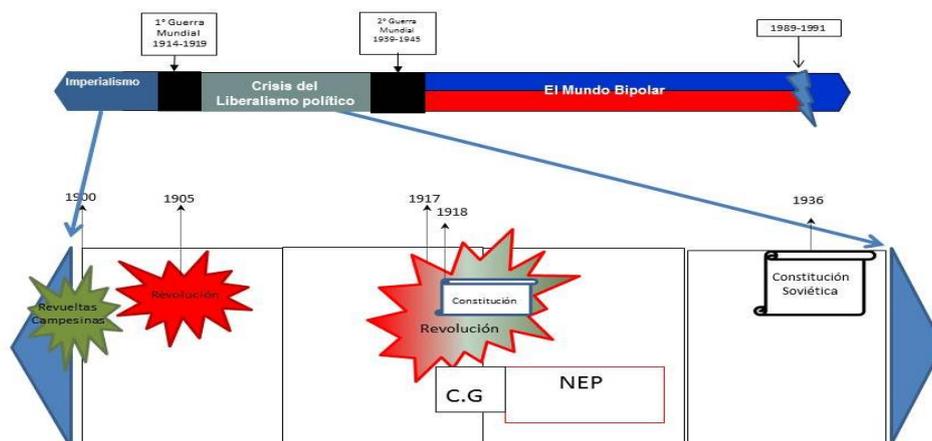
**Tema:** “El Ensayo general”: campesinos y obreros contra la autocracia zarista.

#### Propósitos:

- Identificar las características que adquiere la Revolución de 1905 como oposición al régimen zarista.
- Analizar las consecuencias de esta experiencia en relación a la respuesta del poder político y económico y al surgimiento de los soviets.

#### Primer momento:

Exposición dialogada: a partir de la línea de tiempo se presentaran las principales características del proceso revolucionario de 1905, tomando como eje la coexistencia de elementos característicos de una sociedad feudal (economía de base rural, campesinos en estado similar a la servidumbre y un aparato estatal absolutista) con otros propios de una sociedad capitalista industrializada; que necesito de los aportes de capitales extranjeros para superar la enorme extensión territorial, el atraso tecnológico y la baja producción industrial. Configurándose a partir de esto centros industriales, como San Petersburgo y Moscú, mientras que en la mayor parte de la sociedad no se produjeron cambios.



**Segundo momento:**

Lectura guiada a partir de la adaptación del capítulo I “De la servidumbre a la revolución proletaria” apartado 1905: La revolución rusa. Las causas. Del libro *El año I de la revolución Rusa* de Victor Serge.<sup>13</sup>

**Tercer momento:**

Lectura grupal del capítulo I “De la servidumbre a la revolución proletaria” apartado 1905: los resultados. Del libro *El año I de la revolución Rusa* de Victor Serge.

Pautas de lectura:

- Conformación de identidad revolucionaria
- Identificación con partidos políticos
- Reacción del poder político y económico.
- Estrategias organizativas de los soviets.

**Cuarto Momento:**

Puesta en común teniendo en cuenta las consecuencias que tuvo la primera Revolución en relación a la masa campesina y los obreros poniendo énfasis en el proyecto emancipatorio.

<b>2° Encuentro</b>
---------------------

**Tema:** Los protagonistas de la revolución: “voces” y motivaciones.

**Propósitos:**

- Analizar el proceso revolucionario a partir de los diferentes agentes que lo protagonizaron.
- Comparar las motivaciones, intereses y estrategias de los agentes en sus cuestionamientos a la autocracia zarista.

**Primer momento:**

Retomar lo trabajado en el encuentro anterior a partir de la proyección del video “*La Revolución Rusa*”<sup>14</sup> de Canal Encuentro. Se trabajarán las condiciones sociales, políticas y económicas en las que se desataron las revoluciones de 1905 y de Febrero y Octubre de 1917 y los agentes sociales que tomaron mayor protagonismo en las insurrecciones. El docente solicitará a los alumnos que durante la proyección del video tomen registro de:

- los agentes intervinientes, sus objetivos y estrategias
- condiciones del contexto nacional e internacional
- las causas (de corto, mediano y largo plazo) que permiten explicar el triunfo de la Revolución de Octubre de 1917

**Segundo momento:**

El docente propondrá a los alumnos que formen grupos, los cuales se les asignarán diferentes materiales para el análisis grupal. Para esta secuencia se trabajará desde documentos diversos, imágenes, obras de arte, la experiencia de las mujeres y de los artistas en la revolución.

---

<sup>13</sup> Consultar anexo.

<sup>14</sup> Disponible en: <http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8283/3462#top-video>. Duración 15 min.

### **Las mujeres fueron la vanguardia en 1905. 8 de Marzo, Día I de la Revolución**

*"El 23 de febrero (en el calendario juliano, 8 de marzo en el calendario gregoriano) era el Día Internacional de la Mujer. Los elementos socialdemócratas se proponían festejarlo en la forma tradicional: con asambleas, discursos, manifiestos, etc. A nadie se le pasó por la mente que el Día de la Mujer pudiera convertirse en el primer día de la revolución. Ninguna organización hizo un llamamiento a la huelga para ese día. La organización bolchevique más combativa de todas, el Comité de la barriada obrera de Viborg, aconsejó que no se fuese a la huelga. [...] Tal era la posición del Comité, al parecer unánimemente aceptada, en vísperas del 23 de febrero. Al día siguiente, haciendo caso omiso de sus instrucciones, se declararon en huelga las obreras de algunas fábricas textiles y enviaron delegadas a los metalúrgicos, pidiéndoles que secundaran el movimiento. [...] Es evidente, pues, que la Revolución de Febrero empezó desde abajo, venciendo la resistencia de las propias organizaciones revolucionarias; con la particularidad de que esta espontánea iniciativa corrió a cargo de la parte más oprimida y cohibida del proletariado: las obreras del ramo textil, entre las cuales hay que suponer que habría no pocas mujeres casadas con soldados"*

TROTSKY, L (1932): Historia de la Revolución Rusa. Galerna. Buenos Aires.

### **Las mujeres se organizan en el Partido y en la Internacional**

La Primera Conferencia Internacional de Mujeres Socialistas en Stuttgart (1907)- Toma la palabra la representante de Rusia Alexandra Kollontai, (miembro del PSDR): *"(...) No hemos tenido hasta ahora en Rusia un movimiento específico de trabajadoras o de mujeres. Las trabajadoras con conciencia de clase han tomado parte en el movimiento de liberación al lado de los varones, en el mismo marco (organizativo). La Socialdemocracia rusa también ha representado siempre los intereses de las trabajadoras, y las mujeres rusas con conciencia de clase se han unido en gran número al Partido Socialdemócrata y a los sindicatos, sobre todo a los sindicatos, que han crecido muy rápidamente. Ahora, sin embargo, tenemos que pasar por un momento difícil en Rusia. El movimiento de mujeres proletarias ha encontrado un nuevo enemigo en el movimiento de mujeres burgués, del cual no existían trazos hace tan solo tres años atrás. Ahora ha brotado como un hongo después de la lluvia. Hay mujeres kadetes-radicales que son políticamente muy decididas pero totalmente atrasadas en lo que concierne a la legislación social. También hay mujeres progresistas, y finalmente una "Unión de mujeres auténticamente rusas" que están ávidas de beber la sangre de nuestros abnegados luchadores revolucionarios. ¡Una bella organización del bello sexo! Ahora debemos luchar contra todas estas mujeres burguesas, y así proseguimos la lucha contra el absolutismo, hombres y mujeres juntos. ¡Las vamos a derrotar, y esta derrota será una victoria para todo el mundo! (fuertes aplausos)"* (citado en: Frenca, C. y otro.: El marxismo y la liberación de las mujeres trabajadoras: de la Internacional de Mujeres Socialistas a la Revolución Rusa. pp. 131- 132)

### **Las mujeres fueron la vanguardia en 1905. 8 de Marzo, Día I de la Revolución**

*"[...] En la mañana del 23 de febrero se oyeron voces femeninas en la calle a la que daban las ventanas de nuestro departamento: '¡Abajo la guerra! ¡Abajo la inflación! ¡Abajo el hambre! ¡Pan para los trabajadores!' Yo y varios compañeros estuvimos en las ventanas en un abrir y cerrar de ojos[...] Las puertas del Bol'shaya Sampson'evskaya Manufaktura N° 1 estaban abiertas. Las masas de mujeres trabajadoras llenaban la calle, y su estado de ánimo era militante. Aquellas que nos vieron nos empezaron a agitar los brazos gritando: '¡Salgan! ¡Dejen el trabajo!' Bolas de nieve volaron por la ventana. Decidimos unirnos a la demostración... Una breve reunión tuvo lugar fuera de la oficina principal cerca de las puertas, y salimos a la calle[...] Los camaradas de enfrente fueron agarrados por el brazo en medio de gritos de '¡Hurra!', Y partimos con ellos por la calle Bol'shoi Sampson'evskii."*

Testimonio de I. Gordienko, un trabajador de la Fábrica Nobel de Construcción de Máquinas. 1905. (citado en Eduard Burdzhilov, Russia's Second Revolution, p. 197.)"

### Las vanguardias artísticas

El Lissitsky, "Derrotar a los blancos con la cuña roja" (1920)



### El Octubre Rojo para las vanguardias artísticas

"Es demasiado pronto para alegrarnos" (1918 – Maiakovski)

Habéis disparado contra los guardias blancos,

pero ¿y Rafael?

¿Por qué os olvidáis de Rafael?

Rafael?

Ya es tiempo de que las balas de nuestros cañones derriben los muros de los museos.

Fuego contra las antiguallas veneradas como íconos.

Sembrad la muerte en el campo enemigo [...]

Habéis disparado contra los guardias blancos.

Y por qué no hacerlo también contra Pushkin

y los otros generales clásicos?



Reproducción hecha por el pintor y diseñador Natan Altman, en 1969, del panel de su autoría ubicado en el centro de la fachada del Palacio de Invierno en 1918. El texto dice: "Quién no era nada lo será todo".

### El Octubre Rojo para las vanguardias artísticas

El cine para vosotros: un espectáculo.

Para mí: casi un modo de ver el mundo.

El cine: expresión del movimiento.

El cine: innovador de la literatura.

El cine: destructor de la estética.

El cine: audacia.

El cine: deportista.

El cine: difusor de las ideas.

Pero el cine está enfermo. El capitalismo le ha llenado los ojos con oro. Hábiles empresarios lo llevan de la mano por las calles. Acumulan dinero, conmoviendo el corazón con argumentos llorones.

Esto debe acabar.

El comunismo debe apartar al cine de los lazarillos especuladores. El futurismo debe evaporar el agua muerta: la lentitud y la moral.

Sin eso podremos tener o cotorras importadas de América, o puros "ojos con lágrimas" de Mozzhukhines.

De lo primero ya estamos hartos.

De lo segundo todavía más

*Maiakovski, poeta, cineasta (1922)*

Se propondrá que el análisis de cada grupo considere: quién es el autor; a qué sectores sociales representa; cuáles son sus objetivos/intenciones/motivaciones; a qué/quién se enfrenta; qué estrategias de lucha despliegan.

### Tercer momento:

Puesta en común retomando el registro del video y el trabajo grupal de análisis documental, a partir de los siguientes interrogantes: ¿Cómo vivieron estos agentes la experiencia de la revolución? ¿Qué los motivaba? ¿A qué se enfrentaban y mediante qué estrategias? ¿Cuáles fueron sus logros o las consecuencias de su acción, a mediano, corto y largo plazo?

Como cierre de la clase se sistematizará lo trabajado en un esquema.

### 3° Encuentro

**Tema:** Los dilemas económicos de la Revolución.

**Propósitos:**

-Reconocer las condiciones socioeconómicas que posibilitaron la revolución en la Rusia de comienzos del siglo XX.

-Comprender las principales transformaciones económicas implementadas por el gobierno revolucionario.

**Primer momento:**

Exposición dialogada: problematización a partir del interrogante ¿cómo la insurrección de Octubre de 1917 pareció hacer realidad las aspiraciones marxistas de reemplazar el capitalismo por un modo de producción comunista en el que ya no habría lucha de clases? Y las transformaciones político-económicas desde la implementación del Comunismo de Guerra a la NEP.

Se enfatizará en las condiciones nacionales e internacionales y en las características que fue tomando la economía soviética, poniendo en tensión la idea de economía en transición al socialismo o estrictamente socialista.

**Segundo Momento:**

Trabajo en grupos diferenciados con los siguientes documentos:

“Hacia el otoño de 1920, cuando la lucha había terminado, la economía en su conjunto se encontraba estrepitosamente atascada. (...) Durante el invierno de 1920-1921 tuvieron lugar en Rusia central disturbios campesinos generalizados. (...) La esencia de la nueva política (...) era permitir al campesinado, tras la entrega a los órganos del Estado de una proporción fija de su producción (...), vender el resto en el mercado. Para hacer esto era necesario incitar a la industria, especialmente a la pequeña industria artesanal, a producir bienes que el campesinado quisiera comprar, lo que suponía invertir el énfasis puesto bajo el comunismo de guerra en la industria pesada a gran escala. (...)

Se observó que la NEP, al reintroducir los mecanismos de mercado en el campo, había invertido las medidas igualitarias del comunismo de guerra, potenciando la reaparición del campesino rico, o kulak, como figura clave de la economía rural. (...) El kulak producía para el mercado, convirtiéndose en pequeño capitalista; ésta era la esencia de la NEP.” (Carr, E. *La Revolución Rusa: de Lenin a Stalin, 1917-1929*. 1997, Pp. 47-55)

“El comunismo de guerra había constado de dos elementos principales: por una parte, la concentración de la autoridad y el poder económicos, la sustitución de las pequeñas unidades de producción por otras grandes y cierto grado de planificación unificada; por otra parte, el abandono de las formas comerciales y monetarias de distribución, y la introducción del suministro de productos y servicios básicos gratuitamente o a precios fijos, el racionamiento, los pagos en especie y la producción para el uso directo antes que para un hipotético mercado. (...)”

Las políticas de concentración y centralización fueron aplicadas casi exclusivamente en la industria; los intentos de exportarlas a la agricultura no tuvieron éxito. (...) Las políticas de abandono de dinero y de introducción de una economía ‘natural’ no surgieron de ningún plan preconcebido, sino de la incapacidad para resolver los problemas de una economía campesina atrasada que ocupaba más del 80 por 100 de la población”. (Carr, E. *La Revolución Rusa: de Lenin a Stalin, 1917-1929*. 1997, Pp. 46-47)

Pautas de lectura:

- Identificar las diferentes propuestas frente al atraso económico y social heredado del incipiente desarrollo capitalista.
- Reconstruir a partir de los documentos las principales transformaciones económicas introducidas a partir del “comunismo de guerra” y de la “Nueva Política Económica”.

**Tercer momento:**

Puesta en común a partir de un cuadro de doble entrada sobre las condiciones y las características que llevaron a adoptar esas políticas en materia económica.

	<u>Contexto internacional</u>	<u>Contexto nacional</u>	<u>Principales características</u>	<u>Principales medidas</u>
<u>Comunismo de Guerra</u>				
<u>Nueva Política Económica</u>				

#### 4° Encuentro

**Tema:** ¿La conformación del Estado obrero?

**Propósitos:**

- Analizar diferentes interpretaciones en relación al Estado que se construye a partir de la revolución
- Comprender el carácter conflictivo y controversial en la construcción del conocimiento histórico.

**Primer momento:**

Problematización a partir de la presentación de diferentes posturas en relación al carácter que asume el nuevo estado luego de la revolución para dar cuenta que el conocimiento histórico se construye de manera problemática y controversial: ¿Cómo caracterizar al Estado construido luego de Octubre?

**Segundo momento:**

Trabajo en grupos diferenciados a partir de los siguientes documentos:

“El Estado que se impone como tarea la transformación socialista de la sociedad, como se ve obligado a defender la desigualdad, es decir los privilegios de la minoría, sigue siendo, en cierta medida, un Estado 'burgués', aunque sin burguesía. (...) Las normas burguesas de reparto, al precipitar el crecimiento del poder material, deben servir a fines socialistas. Pero el Estado adquiere inmediatamente un doble carácter: socialista en la medida en que defiende la propiedad colectiva de los medios de producción; burgués en la medida en que el reparto de los bienes se lleva a cabo por medio de medidas capitalistas de valor, con todas las consecuencias que se derivan de este hecho. (...)

Hemos dado, así, el primer paso hacia la comprensión de la contradicción fundamental entre el programa bolchevique y la realidad soviética. Si el Estado, en lugar de agonizar, se hace cada vez más despótico; si los mandatarios de la clase obrera se burocratizan, si la burocracia se erige por encima de la sociedad renovada, no se debe a razones secundarias como las supervivencias psicológicas del pasado, etcétera; se debe a la inflexible necesidad de formar y de sostener a una minoría privilegiada mientras no sea posible asegurar la igualdad real. Las tendencias burocráticas que sofocan al movimiento obrero también deberán manifestarse por doquier después de la revolución proletaria. Pero es evidente que, mientras más pobre sea la sociedad nacida de la revolución, esta 'ley' deberá manifestarse más severamente, sin rodeos; y mientras más brutales sean las formas que debe revestir, el burocratismo será más peligroso para el desarrollo del socialismo.” (León Trotsky, *La Revolución Traicionada*. En Poy, Lucas y otros. Pp. 203-204)

“En julio de 1918 se promulgó una constitución de la República Socialista Federativa Soviética de Rusia. Se abrió con la ‘Declaración de Derechos del Pueblo Trabajador y Explotado’ (...). Confería la autoridad suprema a un Congreso Panruso de Soviets compuesto por delegados elegidos por los soviets de las ciudades y las provincias, con un sistema de representación fuertemente sesgado a favor de las ciudades (...). El derecho al voto se restringía a quienes ‘se ganan la vida en la producción o en un trabajo socialmente útil’, junto con los soldados y las personas inválidas. (...) La constitución también enunciaba principios generales como la separación de la Iglesia y el Estado; la libertad de palabra, de opinión y de reunión para los trabajadores; la obligación de todos los ciudadanos de trabajar, sobre la base del principio ‘el que no trabaja no come’; la obligación del servicio militar para la defensa de la república; y la abolición de toda discriminación por razones de raza o nacionalidad. (...) El proceso de unificación encontró resistencias (...). Se utilizó el poder militar para expulsar a los disidentes y establecer impecables gobiernos bolcheviques.” (Carr, E. *La Revolución Rusa: de Lenin a Stalin, 1917-1929*. 1997, Pp. 56-58)

Pautas de lectura:

- Argumentos de los autores en relación al carácter que asume el Estado luego de la revolución de 1917.
- Limitaciones que se presentan, según los autores, para sostener el nuevo estado.
- Distanciamientos entre el proyecto revolucionario y la burocratización del estado.

**Tercer momento:**

Debate en plenario a partir de los siguientes interrogantes:

¿Qué condiciones favorecen el surgimiento de movimientos revolucionarios? ¿Son las condiciones materiales –de empobrecimiento o, condiciones materiales de bienestar–? ¿Son las condiciones políticas de falta de libertad –de expresión, de organización, de decisión–?

¿Cuáles serían las causas que podrían favorecer un nuevo emergente revolucionario en el actual contexto internacional? ¿Qué otros mecanismos de cambio social podrían generarse?

### **Bibliografía**

-ANDÚJAR, A. (2005): Mujeres piqueteras: la repolitización de los espacios de resistencia en la Argentina (1996-2001). CLACSO. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/semi/2005/poder/andujar.pdf>

-CARR, E. (1981): *La Revolución Rusa: de Lenin a Stalin, 1917-1923*. Alianza. Madrid.

-CHARTIER, R. (2007): *La Historia o la lectura del tiempo*. Gedisa. Barcelona.

-Diseño curricular de Educación Secundaria, Documento de trabajo 2010-2011, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Secretaría de Educación, Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, Dirección General de Planeamiento e Información Educativa. Tomo 1.

-FRENCIA, C. y otros (2016): *El marxismo y la liberación de las mujeres trabajadoras: de la Internacional de Mujeres Socialistas a la Revolución Rusa*. Ariadna. Santiago de Chile.

-PAGÈS, J. Y OBIOLS, E. (2011) Las mujeres en la Historia: ¿hasta cuándo serán invisibles?, en *Revista Historia y Memoria*, V. 3.

-PAGÈS, J. (1997):“La formación del pensamiento social” En: BENEJAM, P. Y PAGÈS, J.: *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Horsori. Barcelona.

-POY, L. y otros (2008): *La Revolución Rusa en el siglo XXI*. Rumbos. Buenos Aires.

-SANTISTEBAN, A. (2010): “La formación en competencias de pensamiento histórico”, en: *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, N° 14, 2010, pp. 34-56.

-SERGE, V. (1999): *El año I de la revolución rusa*. Siglo XXI. Madrid.

-TROSTSKY, L (1932): *Historia de la Revolución Rusa*. Galerna. Buenos Aires.

-Webgrafía: La revolución rusa. Video Canal Encuentro: <http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8283/3462#top-video>.

## ANEXOS

### 1905. LA PRIMERA REVOLUCIÓN RUSA. LAS CAUSAS

Se ha dicho que la revolución de 1905 fue un “ensayo general” de la de 1917. Toda la historia anterior de Rusia no había hecho otra cosa que preparar aquel ensayo general.

En vísperas de 1905, diez millones de familias campesinas poseen 73 millones de deciatinas de tierra; 27000 terratenientes, 18000 de los cuales pertenecen a la nobleza, tienen en sus manos 62 millones de deciatinas; un tercio aproximadamente de aquellas inmensas posesiones pertenece a 699 grandes señores, que constituyen el más seguro puntal de la autocracia.

Como es natural, no son las tierras de los campesinos las mejores. Los minifundios de estos últimos habían sido cortados, en 1861, de manera que los antiguos siervos siguiesen dependiendo lo más posible de sus antiguos señores, a los que se veían obligados a tomar en arriendo, en condiciones ruinosas, ciertos lotes de terreno, sin los cuales les era imposible vivir; los campesinos pagan multas o “derechos” por atravesar una tierra inculta, por la que zigzaguea el camino que va hasta el pueblo, así como por los pastos para el ganado y por mil pretextos más.

Ahora bien, la población del campo ha ido aumentando; en 1861 poseían los campesinos, por término medio, unas cinco deciatinas de tierra por cada varón; en 1900 cae dicho promedio hasta quedar con frecuencia por debajo de 2.5. Los estadísticos calculan que hay en el campo unos diez millones de brazos superfluos... Los años 1895-1896, 1897 y 1901 son años de hambre (durante los cuales siguen exportándose los cereales...).

Las clases poseedoras tienen en esta miseria del campesino y del proletariado una fuente de riqueza. En 1893-1896 alcanzan las exportaciones rusas, por término medio, la cifra de 661 millones de rublos anuales; de 1905 a 1908, a pesar de la crisis industrial, de la guerra ruso-japonesa y de la revolución, el promedio anual de las exportaciones se eleva a 1055 millones de rublos. La acumulación anual de riquezas sube, en el mismo lapso, de 104 a 339 millones.

Los capitales extranjeros afluyen a este país, en el que la mano de obra se paga a vil precio y en el que se acumulan rápidamente las fortunas. La industria rusa, de muy reciente creación, se desarrolla con gran vigor en condiciones muy especiales. Sus recursos en mano de obra son ilimitados, pero la mano de obra calificada es muy escasa; no existe la aristocracia obrera privilegiada. La técnica de esta industria, en un país tan agrícola, es con frecuencia rudimentaria; resulta demasiado fácil realizar buenos negocios. Por el contrario, bajo la influencia de los capitales extranjeros, llega su concentración a un grado más elevado que el de la misma industria alemana. Este capitalismo, de estructura moderna, se encuentra trabado por instituciones políticas que se hallan, con respecto a él, retrasadas más de un siglo.

No existe apenas legislación obrera, no existen sindicatos, ni existe el derecho de asociación, de reunión, de huelga, de palabra. La jornada de trabajo varía entre diez y catorce horas. Ahora bien: este proletariado de fábricas y de manufacturas se halla concentrado en algunos grandes centros, formando una masa compacta de 1 691 000 hombres (1904).

La industria misma sufre las consecuencias de semejante estado de cosas. La clase patronal de la industria textil -que no encontraba en el campo arruinado más que un mercado miserable- simpatizó, al principio, con la revolución de 1905; los patronos metalúrgicos, cuyo cliente era el Estado, se dejaron convencer, a su vez, después de los desastres de la Manchuria.

El descontento era muy grande en el seno de la pequeña burguesía. Los campesinos acomodados veían que los grandes propietarios rurales les cerraban el paso. Los comerciantes, los artesanos, la clase modesta y más aún los intelectuales, sentíanse profundamente lesionados en sus intereses y ofendidos en su dignidad por el régimen de castas y por la arbitrariedad burocrática. Todas las clases de la sociedad experimentaban urgencia de grandes cambios, con excepción de los grandes propietarios rurales, de la nobleza rica, de la Corte y de una fracción de la alta burguesía, ligada a la autocracia.

El año 1902 se señaló por desórdenes agrarios. Se fusiló y se hizo azotar a los habitantes de aldeas enteras. La imponente huelga de masas de las fábricas de Rostov, constituyó una revelación de la fuerza obrera. Al año siguiente se produjo una huelga casi general que abarcó todo el sur.... Por la misma época concibieron los policías del zar la idea de encuadrar y organizar ellos mismos el movimiento obrero. Pero este “socialismo policiaco”, se vio empujado, por la fuerza de las cosas, a sostener huelgas; en enero de 1905, al estallar en las fábricas de Putilov un conflicto entre los obreros y la dirección, que acababa de despedir a cuatro miembros de la sociedad obrera patrocinada por las autoridades y dirigida por el pope Gapon, se encontró bruscamente el “sindicato negro” a la cabeza de todo un proletariado cuya paciencia se había agotado.

El hecho es que fue Gapon quien organizó el movimiento de petición al zar que acabó en la degollina del 9 de enero de 1905. La petición que los obreros de Petersburgo dirigieron a Nicolás II, redactada por Gapon y aprobada por millares de obreros, venía a ser, a la vez, una súplica dolorosa y una reivindicación audaz. ¿Qué pedían en ella? La jornada de ocho horas, el reconocimiento de los derechos de los obreros,

una Constitución (responsabilidad de los ministros ante la nación, separación de la Iglesia y el Estado, libertades democráticas). Los peticionarios se pusieron en marcha desde todos los puntos de la capital, enarbolando iconos y cantando himnos religiosos, en una mañana nevada de enero, dirigiéndose hacia donde estaba su “padrecito el zar”. Se les habían tendido celadas en todas las esquinas. La tropa los ametralló, los cosacos cargaron sobre ellos. “Tratadlos como a sublevados”, había dicho el emperador. La fusilaría fue especialmente nutrida bajo las ventanas del Palacio de Invierno. El balance de la jornada arrojó varios centenares de muertos y un número no menor de heridos.<sup>19</sup> Esta represión absurda y criminal desató la primera revolución rusa. Constituyó también -a doce años de plazo- el suicidio de la autocracia.

## **1905. LOS RESULTADOS**

El fracaso de la primera revolución rusa distó mucho de ser absoluto. Las masas de obreros y de campesinos perdieron en ella el respeto que tenían a la autocracia, aprendieron a medirse con sus opresores. Modificación psicológica de una importancia inapreciable. Los obreros, al fin, vieron claro en el complicado mosaico de los partidos; de allí en adelante se agruparon cada vez más en torno a su partido de clase. El núcleo del partido bolchevique se templó para las luchas futuras y levantó el balance de una experiencia, ya formidable, durante la crisis moral que vino luego -los años de reacción fueron dolorosos para el movimiento revolucionario, como lo son siempre los días que siguen a la derrota: el individualismo, el escepticismo, el desaliento y el apartamiento de los débiles se manifestaron bajo diversas formas. El proletariado no tiene otra escuela que la de la lucha.

Clase explotada, clase oprimida, clase por definición de vencidos es en los reveses donde aprende a vencer; sólo el hecho de alzarse y de actuar es ya, en cierto sentido, una victoria, y sus más sensacionales derrotas equivalen a veces, en la historia, a fecundas victorias. Así ocurrió en 1905.

Por el contrario, su revolución democrática de 1905 constituyó para la burguesía rusa un fracaso bien característico. El papel del proletariado había sido singularmente inquietante. Le faltó unidad a la burguesía. Las clases medias habían seguido en muchos momentos a la clase obrera, en medio del ardor de la batalla. Asustadas por la creciente marea del socialismo, la alta burguesía, las finanzas y los patronos metalúrgicos se habían mostrado en todo momento inclinados a pactar con los grandes propietarios rurales y con la autocracia. La división de la sociedad rusa en castas, los privilegios de la nobleza, de la propiedad rural, de la Iglesia y de la corona, la desigualdad civil y la autocracia sobrevivieron a la crisis de 1905; el capitalismo ruso, al que se le presentaban amplias posibilidades de desarrollo con el flujo de capitales extranjeros, siguió trabado en todos sus movimientos. La corrupción, la incuria y la burocracia del antiguo régimen prosiguieron su labor de zapa. No fue desterrada ni suprimida ninguna de las causas de la revolución.

El gobierno reaccionario de Stolipin, que sucedió al gobierno Witte, cuyas maniobras constitucionales habían rendido estupendos servicios al zarismo -así es cómo se complementan, al servicio de la contrarrevolución, liberales y conservadores-, comprendió a claras que no se había hecho sino retrasar el ajuste de cuentas. Empezó con bastante cordura la tarea de hacer frente a esa amenaza mediante la reforma agraria de 1906-1910, reforma que facilitó entre los campesinos el desarrollo de la propiedad privada y el enriquecimiento de los agricultores de la clase acomodada. El Banco Campesino entregó a los labradores una extensión de tierras, insuficiente por lo demás. Se invitó a los campesinos pobres a colonizar Siberia, el Asia central, el Extremo Oriente. Esta política se encaminaba a dar vida a una clase campesina rica, numerosa, afecta al régimen y privilegiada. El instinto de la propiedad habría hecho de ella una aliada de la nobleza y de la alta burguesía reaccionaria. En opinión de Stolipin, la creación de una clase de campesinos ricos conjuraría el peligro revolucionario a veinte años de plazo. Pero el despertar del movimiento obrero se manifestó a partir de 1912. Después, sobrevino la guerra imperial.

Mientras los mencheviques comentaban “el error histórico de la insurrección de Moscú” (“¡No se debió de tomar las armas!”, decía Plejanov), Lenin y los bolcheviques analizaban las lecciones de 1905. Es necesario conocer la obra de Lenin de los años 1905-

1906. Constituye un modelo de dialéctica revolucionaria, y algo más todavía: es una introducción a la historia de la revolución de octubre. Lenin subrayó la importancia de los

Soviets, órganos de la lucha directa de las masas, “órganos de insurrección”, y por consiguiente su incompatibilidad con el antiguo régimen: los acontecimientos de Moscú le sirvieron para demostrar la necesidad de la organización revolucionaria; recomendó la guerra de guerrillas, a la cual recurrieron los bolcheviques en diversas regiones (por ejemplo, en Letonia) para resistir a la reacción y preparar una acción ulterior; desarrolló su teoría del frente único, “acuerdo de combate realizado por el partido del proletariado con los partidos de la democracia revolucionaria”; estudió la técnica de la insurrección. Los hechos habían confirmado sus pronósticos acerca del papel de la burguesía liberal y del oportunismo socialista. Su criterio vivo de marxista revolucionario se opuso constantemente a la doctrina rígida

teorizadora y erudita de los mencheviques. El 30 de septiembre de 1906 escribía, contestando a todos aquellos que le trataban de “blanquista”, “anarquista” y “bakunista”:

“El marxismo se distingue de todas las formas primitivas del socialismo en que no vincula el movimiento revolucionario a ninguna forma determinada de lucha. Admite los métodos más diversos de actuación, sin por ello ‘inventarlos’; se limita a generalizar, a organizar, a dar sentido consciente a los métodos de acción de las clases revolucionarias que surgen espontáneamente en el transcurso del movimiento revolucionario. Enemigo resuelto de todas las fórmulas abstractas, de todas las recetas de los doctrinarios, exige el marxismo una actitud atenta hacia la lucha de las masas, lucha que suscita sin cesar nuevos métodos de ataque y de defensa, conforme se desarrollan los acontecimientos y la conciencia de las masas, y conforme se agravan las crisis económicas y políticas. El marxismo no rechaza ninguna forma de lucha... El marxismo no se contenta en todo caso con las formas de lucha existentes o posibles en un momento dado, reconociendo que son imprescindibles nuevos métodos de acción, desconocidos aún por los militantes actuales, así que se hayan modificado la coyuntura. Puede afirmarse a este respecto que, lejos de abrigar la pretensión de enseñar a las masas métodos de acción ideados por los confeccionadores de sistemas, producto de gabinete, es el marxismo una escuela permanente de la práctica de las masas.

“...El marxismo exige de una manera incondicional el estudio histórico del problema de las formas de lucha. Plantear este problema con independencia de una situación histórica concreta equivale a desconocer el abecé del materialismo dialéctico. A distintos momentos de la evolución económica corresponden diferentes formas de lucha condicionadas por las situaciones políticas, nacionales y culturales, así como por las costumbres que modifican a su vez las formas secundarias, auxiliares, de la acción.”

A partir de aquel momento quedaba completada su teoría de la guerra civil, que le veremos aplicar en octubre de 1917. ¿No es cierto que las líneas que transcribimos a continuación, y que están sacadas de un artículo fechado el 29 de agosto de 1906, parecen estar escritas en 1917?

“Tengamos presente que se acerca la gran lucha de masas. Esta lucha equivale a la insurrección armada. Dentro de lo posible, deberá ser simultánea en todo el país. Las masas deben saber que marchan a una lucha armada, sangrienta, desesperada. Deben compenetrarse del desprecio a la muerte, que es el que ha de asegurarles la victoria. Hay que llevar adelante la ofensiva con la mayor energía; el santo y seña de las masas ha de ser la agresión y no la defensa; el exterminio implacable del enemigo ha de constituir su objetivo; la organización de la lucha será flexible y de gran movilidad; se arrastrará a la acción a los elementos vacilantes del ejército. El partido del proletariado consciente debe cumplir su deber en esta gran lucha.”

### Capítulo 3: De quién es la Revolución. Entre el mito, la experiencia y la utopía.

ÉRTOLA, Fabiana M.  
JARA, Miguel Á.  
MUÑOZ, María E.

#### Introducción

La revolución en la historia y la historia de las revoluciones nos proponen identificar ciertos obstáculos que se nos presentan a la hora de abordarlas tanto historiográfica como didácticamente. Existe un cierto acuerdo, teórico y metodológico, en la comunidad de historiadores e historiadoras relacionados con el estudio específico de cada revolución en la historia y los recaudos a las tendencias comparativas de las revoluciones en la historia. Sin dudas, por oficio, la historiografía nos muestra diversas construcciones y narrativas sobre aquellos acontecimientos/procesos que han marcado rupturas, cambios y permanencias; sin embargo la tensión entre diversas perspectivas nos advierten de la imposibilidad de construir una teoría de las revoluciones, resulta importante pensar en cada una como casos concretos, contextualizados, de manera que la comprensión epocal y situada, nos permitan dar respuestas posibles a ¿Qué es comparable en los procesos revolucionarios?

Es muy probable que desde un pensamiento didáctico de la historia, la construcción del contenido histórico escolar nos habilite a la creatividad conceptual y de ruptura con las periodizaciones tradicionales, para reinventar comprensiones e interpretaciones de la revolución en la historia. Historizarlas desde el presente-futuro, se constituye en un desafío sociopolítico del que la historia escolar no puede renunciar y un compromiso del profesorado para la contribución de un pensamiento histórico y crítico de las nuevas generaciones. No nos movemos en los extremos, muy por el contrario: entendemos que la historia no puede ni debe liberarse del pasado; que la síntesis de opciones, entendidas como las mejores decisiones del profesorado, no nos aleja de la complejidad del conocimiento histórico y, fundamentalmente, que la historia escolar debe promover más preguntas que respuestas acabadas, en perspectivas de entender el carácter inacabado del conocimiento, por un lado y que, por el otro, “el futuro es lo único que podemos construir” (Pagés, 2008).

El centenario se nos presenta oportuno, no por la efeméride o conmemoración sino por desafíos epocales, para pensar, reflexionar y debatir epistemológicamente aquello que la historiografía nos ha presentado como “las grandes revoluciones”. En este sentido, nuestra propuesta pretende orientar al profesorado para repensar la Revolución Rusa en clave comparada con la Revolución Cubana, y a partir de ello decidir entre la diversidad de dimensiones desde las que puede encarar su estudio. Para ello ofrecemos un metaconcepto: *Ciudadanías* -considerada como una práctica y atributo que excede la democracia liberal y representativa- desde el cual revisitamos algunos aspectos de los procesos revolucionarios, un marco histórico: que atiende a la cuestión de esos/as tantos/as otros/as que protagonizaron la revolución y una secuencia didáctica: con ciertas periodizaciones y recursos actualizados de la cultura digital.

#### ¿Por qué recuperar la revolución desde la experiencia, el mito y la utopía?

Sabemos de la existencia de diversidad de sentidos y significados atribuidos a la *revolución* y que muchos de ellos, para nada neutrales, conllevan una clara impronta ideológica y política. También sabemos que desde diversas perspectivas teóricas la

historiografía, como otras tantas ciencias sociales, ha construido narrativas sobre algunos episodios o fenómenos revolucionarios en la historia. Dicho esto, sostenemos el carácter de cambio y/o transformación social, política, económica, jurídica o cultural de las revoluciones; es decir, aquellos fenómenos revolucionarios que cambian las estructuras mismas del poder imperante. Reconocer las duraciones, el carácter, los/as protagonistas, los intereses y los objetivos, entre otros aspectos, nos permiten identificar las particularidades de los procesos revolucionarios en la historia.

No todas las revoluciones tienen un carácter general en su especificidad. No nacen de la noche a la mañana, sino que son diversos fenómenos sociales característicos de un tipo de sociedad, que relacionados e interconectados, evidencian los límites de un sistema o un modo específico de ejercicio del poder. Por ello resulta importante comprender e interpretar los contextos en los cuales se producen los cambios o transformaciones históricas para establecer las relaciones posibles que generan los conflictos y los modos de resolución de los mismos. Para el caso que nos ocupa, las revoluciones contemporáneas, resulta interesante descubrir aquellas analogías que permitan la comprensión de la configuración del mundo en “el Siglo XX corto” (Hobsbawm, 1998). En el siguiente cuadro, ofrecemos algunos aspectos para analizar la experiencia rusa y cubana que procuran recuperar la existencia de posibles analogías.

<u>Aspectos de la Revolución</u>	<u>Aspectos relevantes y posibles a considerar de los procesos revolucionarios</u>	
<u>Carácter</u>	<u>Paácífica</u>	<u>Violenta</u>
<u>Inscripción</u>	<u>Nacional</u>	<u>Internacionalista</u>
<u>Duración</u>	<u>Corto plazo - rápida</u>	<u>Largo plazo - lenta</u>
<u>Protagonistas- Sectores sociales y alianzas de clases</u>	<u>Movimiento revolucionario</u>	<u>Movimiento contrarrevolucionario</u>
<u>Intereses</u>	<u>Obreros- campesinos- estudiantes- intelectuales- pequeña burguesía-etc.</u>	
<u>Conflictos</u>	<u>Políticos, económicos, jurídicos, culturales, sociales, etc.</u>	
<u>Objetivos</u>	<u>Condiciones materiales, simbólicas y modos específicos de resolución</u>	
<u>Estrategias</u>	<u>Cambio en las estructuras de poder</u>	<u>Sucesión en las estructuras de poder</u>
<u>Otras</u>	<u>Amplia y de convocatoria masiva</u>	<u>Restringida a determinados sectores</u>

Pensar las revoluciones conlleva el desafío de habilitar la pregunta. ¿Cuáles son las condiciones que originan los procesos revolucionarios?, ¿Cómo ha sido el curso de la revolución?, ¿Cuándo y por qué terminan las revoluciones?, ¿Qué experiencias se ponen en tensión en los procesos revolucionarios?, ¿Cuál es el horizonte esperable o posible de la revolución?, ¿Cómo terminan las revoluciones? o ¿De quién es la revolución? son algunas pistas para desandar con una lectura crítica los modos de participar y las decisiones que las sociedades han tomado en el pasado, con la mirada puesta en el futuro.

Las revoluciones se nutren, además, de *mitos y utopías*. Mito y utopía son, como sostiene José Carlos Mariátegui (1986), elementos necesarios para alcanzar los objetivos revolucionarios y crean vínculos de cohesión con otros/as que comparten las experiencias de un pasado/presente de opresión y exclusión generalizada. Recuperamos del pensador peruano la idea de que las revoluciones la hacen los pueblos que son capaces de una utopía movilizadora. Nos interesa pensar al mito y la utopía tanto como elementos constitutivos de los procesos revolucionarios, entendidos como parte del imaginario de sus protagonistas, así como también para interrogarlos, en tanto representaciones sociales, desde los aportes de la historiografía y las ciencias sociales.

Existe una vasta bibliografía que aporta argumentos para entender que mito y utopía no son lo mismo; en este trabajo no profundizaremos sobre este debate en el que

se despliegan elementos configuradores de mito y utopía, sobre ello abunda literatura que el lector o lectora de este escrito podrá consultar. Sin embargo recuperamos, al mito y la utopía, como configuradores de consciencia y pensamiento histórico, es decir, como base espiritual, material y simbólica, necesaria para la comprensión del devenir de las fuerzas revolucionarias. Desde esta perspectiva el dialogo entre *experiencias* diversas no aparecen como fronteras impuestas que marcan campos opuestos, sino más bien como narrativas antagónicas que no hacen otra cosa que manifestar diversas formas de poder.

Los mitos y las utopías contemporáneas nos permiten ver las tensiones entre aquellas creencias generalizadas y lo que puede estar siendo y es posible como proyecto colectivo de futuro. Como sostiene el historiador británico, los acontecimientos que inauguraron el pasado reciente siglo, pusieron en evidencia que el viejo mundo estaba condenado a desaparecer. La sociedad, la economía y la política que habían “permanecido al mandato del cielo” se desvanecían ante el futuro que comenzaba a esbozarse. Parecía que solo faltaba una señal para que los pueblos se levantaran a sustituir el capitalismo por el socialismo. Fue la revolución bolchevique de octubre de 1917 la que lanzó esa señal al mundo, originando el movimiento revolucionario de mayor alcance que ha conocido la historia moderna<sup>1</sup> y un ejemplo de esa influencia ha sido el movimiento revolucionario cubano.

### **Las dos revoluciones**

A comienzos del siglo XX, en plena consolidación del Imperialismo, la Rusia zarista era una de las grandes potencias de Europa, aunque considerada atrasada en su desarrollo en comparación con Gran Bretaña, Alemania, Francia y EEUU. Esto daba muestras de su tardía salida del feudalismo: los campesinos dejaron de estar legalmente sometidos a los señores o al estado en la década de 1860. Hasta 1905 no habían existido partidos políticos legales ni un parlamento central electo. La autocracia sobrevivía con los poderes intactos. Las ciudades rusas no tenían tradición de autogobierno y la nobleza tampoco tenía sentido de unidad corporativa para presionar por concesiones al trono. Legalmente los/as ciudadanos/as en Rusia pertenecían a “estados”: urbano, campesino, clero y nobleza. Con una población de 126 millones en todo su territorio, la mayoría de sus regiones eran rurales y las aldeas de los campesinos poseían un régimen comunal con agricultura de subsistencia. Su rápida industrialización fue focalizada en San Petersburgo, Moscú y la cuenca del Don y aunque no se extendió a otras regiones organizó el desarrollo una clase obrera con características peculiares. Excepcionalmente militante la clase obrera rusa poseía tradiciones revolucionarias y de organización férrea, mientras que los campesinos solían desarrollar prácticas violentas aunque anárquicas. Ambos sostenían diversidad de luchas contra la autocracia. Las huelgas de gran escala eran habituales y los obreros exhibían considerable solidaridad; sus demandas solían ser políticas además de económicas y fue durante la revolución de 1905 cuando los obreros desarrollaron sus propias instituciones -los soviets-, mientras la autocracia concedió la organización de la Duma como órgano de consulta pero con escaso o nulo poder.

Cuando en agosto de 1914 se declaró la Gran Guerra y Rusia ingresó a ella en virtud de sus alianzas se inició un fuerte debate dentro de los partidos clasistas y de la clase obrera. El fervor patriótico dividió aguas: hubo un sector que la apoyó y otro consideró que era una guerra imperialista y que sería mejor perder para que se

---

<sup>1</sup> HOBBSAWM, E. (1998). *Historia del siglo XX*. Critica, Buenos Aires.

provocase una guerra civil y se avanzara en una revolución social. La Primera Guerra Mundial incrementó y expuso la vulnerabilidad del zarismo: la sociedad estaba dividida y la estructura burocrática era precaria. La población no toleró ni el hambre ni las derrotas y esto ofició de gran catalizador abriendo un nuevo proceso revolucionario. Entre su inicio, en febrero de 1917 y hasta la toma de poder en octubre, expresó su dualidad enviejadas y nuevas instituciones y luchas por la conducción del movimiento revolucionario entre mencheviques y bolcheviques centralmente. La toma de poder de octubre dirigida por los bolcheviques no fue el fin de la revolución sino su verdadero comienzo en el horizonte utopista de la construcción del socialismo antiimperialista. Conducidos centralmente por Lenin los bolcheviques tomaron el control de Petrogrado y luego de Moscú. Muchísimos fueron los obstáculos que los revolucionarios tuvieron que sortear en el marco de inmensas incertidumbres, creación de nuevas instituciones, aspiraciones de extensión mundial y decisiones de aceptar sus límites -dado que el proceso quedó prontamente acotado a Rusia-. Los sectores contra-revolucionarios signaron una primera etapa de guerra civil (1918-1921) hasta que finalizada, la insurrección logró sostenerse y se consolidó.

Algunos historiadores de la revolución rusa han discutido, sin coincidencias, hasta cuándo ese proceso puede ser considerado una revolución. Algunos lo encuadran hasta el fin de la Nueva Política Económica casi en simultaneidad con la muerte de Lenin y otros hasta la consolidación de las transformaciones económicas industrialistas y modernizadoras propiciadas por Stalin a través de los planes quinquenales. Si pensamos en su institucionalización la constitución soviética se promulga en 1924 y es la que sentó las bases de lo que sería la URSS. Dentro de ella Rusia fue siempre el núcleo preponderante.

También avanzan en la interrogación sobre sus logros, sobre sus contradicciones y sobre los problemas que no pudo superar y concluyeron en el derrumbe de su modelo hacia 1989-1991. ¿Qué tipo de *igualitarismo* organizó?, ¿Qué tipo de organización de poder lo caracterizó?, ¿Fue un estado totalitario o construyó otro orden democrático de partido único pero con un altísimo grado de burocratización y persecución a sus opositores?, ¿Qué derechos sociales fueron concedidos a la ciudadanía y cuáles no?, ¿Qué tipo represiones desplegó el Estado soviético?, ¿Qué efectos tuvo en la configuración del mundo bipolar, en la intensificación de los ciclos de luchas de clases y en las respuestas organizadas por el Capitalismo? Cuestiones controversiales e interesantes a explorar desde diferentes perspectivas imposibles de desarrollar todas aquí.

Sin embargo una de esas preguntas enunciadas puede ayudarnos a mirar cómo Revolución, Socialismo y Antimperialismo fueron cuestiones repensadas en el contexto Latinoamericano en el avance del Siglo XX y la configuración de la Guerra Fría. Así como Rusia significó la constatación de que, un cambio social de estructuras profundas era posible, la experiencia cubana en su posibilidad de “repetición” desde sus particularidades, sería el faro mirado por el resto de los países de nuestro subcontinente en los procesos de los años '60 y '70. Cuba fue una revolución “exitosa”, y se constituyó en modelo, acicate e inspiración en el horizonte utópico.

En principio, el proceso que culminó en una revolución socialista comenzó como una lucha democrática contra una dictadura instaurada en marzo de 1952 por Fulgencio Batista quien había sido apoyado en su golpe por la gran burguesía cubana, el capital norteamericano y el gobierno de Estados Unidos. Luego de que Fidel Castro Ruz, un joven abogado simpatizante del Partido Ortodoxo de Chibás, se presentó ante la justicia denunciando a Batista por violar la constitución y obtener un rechazado al recurso, la lucha armada se presentó ante el grupo de jóvenes que él lideró como la

única opción para enfrentar a la Dictadura. El 26 de julio de 1953, unos 160 de ellos asaltaron dos cuarteles ubicados en la provincia de Moncada y de Bayamo con la intención de hacerse de armas y llamar a la insurrección popular mediante una huelga general. Luego de ser condenados, amnistiados y expatriados, los jóvenes se refugiaron en México y por un año y medio se dedicaron a formar un grupo -entre los que se encontraba Ernesto Guevara- inspirado en la cultura política de José Martí con miras a desembarcar en la isla, propiciar una insurrección y una huelga general hacia noviembre de 1956. Luego del famoso desembarco del Granma y la operación en Santiago de Cuba organizada por Frank País y del fracaso de la huelga general insurreccional de abril de 1958, la dirección del Movimiento 26 de julio, decide operar militarmente en la sierra y considerar la guerra de guerrillas como curso de acción no previsto. Tras un año entero de luchas a fines de 1958 el Ejército Rebelde lanza su ofensiva final y con un inmenso apoyo popular entran en Santiago de Cuba el 1 de enero de 1959. Hasta 1961 fue una revolución democrático-popular, agraria y nacional. Luego de ese año en que EEUU rompe relaciones diplomáticas con Cuba, Fidel proclamó el carácter socialista de la revolución y declaró el estado de alerta, lo que provocó el desembarco de las fuerzas norteamericanas en Playa Larga y Playa Girón, Bahía Cochinos. Su condición de socialista y antiimperialista generó un nuevo campo de alianzas a nivel internacional y en 1962 los soviéticos la apoyan con la instalación de misiles, lo que desencadenó una crisis de gran envergadura que puso al mundo al borde de la guerra nuclear.

Es recién luego de Playa Girón que el gobierno revolucionario comenzó a definir una estrategia de desarrollo planificado con una gran discusión sobre los aspectos motores -si morales o económicos- del plan de industrialización. Entre 1965 y 1971 Cuba aplicaría una versión moderada del modelo soviético de economía planificada y entre 1965 y 1967, el Che Guevara se lanzaría a desarrollar nuevos procesos revolucionarios, primero en Congo -donde no pudo continuar- y luego en Bolivia donde fue asesinado en 1967.

El proceso de institucionalización de la revolución en Cuba -con la creación de organismos políticos, ideológicos y culturales- fue relativamente largo y su final puede situarse entre 1976 -con la sanción de la Constitución de la República de Cuba como Estado Socialista- y 1985 atravesando una serie de etapas. Y en ellas se fue avanzando en la ampliación de los derechos sociales en búsqueda de lograr igualitarismos, primero mediante leyes reformistas y en un contexto de políticas pragmáticas y luego a través de la búsqueda del desarrollo económico -atravesado por el bloqueo internacional y una serie de crisis- y el desarrollo político y cultural.

Los estudiosos de la revolución cubana consideran que al inicio ésta fue moderada y centrada en la lucha antidictatorial y luego concluyó en un proceso más violento y radical de gran apoyo popular. A grandes rasgos -aunque con posibles disidencias entre diferentes autores- en una primera etapa fue iniciada por sectores de la clase media urbana, luego se incorporaron paulatinamente los campesinos y la clase obrera entre la que suele destacarse su acción en los momentos decisivos y en particular en la toma del poder.

El Partido Comunista Cubano se fue conformando entre 1965 y 1975, cuando se realizó su primer Congreso difiriendo radicalmente del modelo leninista -desde abajo y desde afuera- pues fue creado desde el interior del propio Estado. La revolución cubana practicó el internacionalismo proletario para “burlar” de la cuestión de la revolución en un solo país tal como había sucedido con la URSS.

**Una síntesis de los procesos comparados a partir de algunos de los criterios propuestos**

<u>Criterios de comparación</u>	<u>Revolución Rusa</u>	<u>Revolución cubana</u>
<u>Carácter y períodos</u>	Con diferentes grados de violencia radical en dos etapas: 1917 –de febrero a octubre- 1918-1921 –guerra civil y comunismo de guerra- <u>Marxista-leninista hacia el socialismo desde la dictadura del proletariado con alta militarización (contexto de la Primera Guerra Mundial)</u>	Con violencia moderada al inicio (1956-1957) y violencia radicalizada mediante guerra de guerrillas hacia la toma del poder (1958-1959) <u>Revolución antidictatorial, democrático-popular ( 1959-1961)</u> <u>Revolución socialista (1961-1976)</u>
<u>Inscripción</u>	<u>Nacional</u>	<u>Nacional-con prácticas internacionalistas</u>
<u>Duración -hasta su institucionalización-</u>	Dependiendo de los historiadores 1917-1921 (hasta la muerte de Lenin) o 1917-1953 (hasta la muerte de Stalin)	Desde sus inicios hasta la sanción de la <u>Constitución de la República socialista de Cuba 1957-1976</u>
<u>Protagonistas- Sectores sociales y alianzas de clases</u>	Fundamentalmente desde el núcleo de vanguardia de los partidos revolucionarios y la clase obrera, con participación de soldados y campesinos. <u>Bolcheviques y clase obrera de Petrogrado y Moscú.</u>	Iniciada por sectores intelectuales y de clase media urbana, y luego incorporación paulatina de campesinos y clase obrera. <u>Decisiva ésta última en la toma del poder. Movimiento 26 de julio con amplio apoyo popular.</u>

### **Orientaciones didácticas para incorporarlas a la enseñanza**

La historia cobra sentido cuando se presenta viva a través de sus protagonistas, hombres y mujeres que la construyen y la hacen posible. Son las sociedades, los pueblos, quienes escriben sus historias desde un presente vivido, con la mirada puesta en un futuro posible en la que la desigualdad, la miseria, la explotación y las injusticias, sean lo natural.

En este sentido, sociedades situadas en épocas y espacios diversos experimentaron acciones masivas y colectivas que en ese hacerse y transformarse, resistieron y lucharon para alcanzar la concreción de otros y mejores futuros. Las revoluciones rusa y cubana dan cuenta de ello. Ambas se constituyeron en experiencias y referentes históricos de procesos de alteración profunda del orden vigente debido en gran parte, a la participación activa de las masas populares.

Se trata de comprender y explicar los problemas del siglo XXI preguntando al pasado. ¿Por qué procesos como la Revolución Rusa y Cubana lograron transformaciones radicales?, ¿Fueron determinantes la participación activa y masiva de la población?, ¿o lo determinante es el proyecto común?; ¿o los protagonistas?, entre otras.

Pensar y crear las condiciones para que niños/as y jóvenes vivan la escuela como un espacio legítimo de formación ciudadana implica pensar acerca de la sociedad que queremos construir. Por lo tanto, como docentes, nos enfrentamos al desafío de convertir el aula en un espacio posibilitador de experiencias ciudadanas donde otros futuros no sean meras promesas o postulados en las clases de historia. (Bravo, 2016)

Es por ello que se parte de las experiencias de participación ciudadana en la actualidad. Para luego indagar acerca del lugar de los diferentes sujetos y grupos en ambos procesos revolucionarios. Se trata de pensar y abordar estos procesos desde la participación de los actores sociales en un proyecto o meta común, abrazada

colectivamente. En definitiva abordar ambas revoluciones como procesos de construcción social y por ende dinámicas orientadas por un horizonte utópico.

En este sentido consideramos la enseñanza de la historia como instancia de formación ciudadana. De ello se desprende uno de sus propósitos fundamentales: favorecer al desarrollo y formación de conciencia ciudadana en los estudiantes desde la resignificación y reflexión acerca de los problemas reales que afectan a la ciudadanía. Se trata de generar condiciones y oportunidades de aprendizaje para que los/as estudiantes interpreten la realidad social presente y actúen en la construcción de otros futuros.

### **Algunas orientaciones y pistas para el desarrollo de propuestas didácticas**

La propuesta está pensada para el nivel medio, siempre atentos a la diversidad de contextos sociales, institucionales y áulicos. Y en este sentido se proponen orientaciones posibles que contribuyan a la enseñanza y al aprendizaje de la temática repensando otros posibles abordajes de los procesos históricos. Posibilidad que permite romper herméticas concepciones de tiempos lineales y evolutivos y ofrecer a los/as jóvenes diversidad de posibles lecturas y miradas sobre el pasado reciente.

No se presentamos actividades cerradas sino sugerencias que permitan a los/as docentes diseñar y construir secuencias didácticas para trabajar con los/as estudiantes. Se intenta aportar a la construcción de conocimiento sustantivo y de futuras propuestas didácticas innovadoras y creativas.

Diversos sucesos de violación de derechos humanos, persistencia severa de desigualdades, conflictos y violencias múltiples nos conducen a repensar cuál es el lugar de la enseñanza de la historia o para qué enseñar la historia de las revoluciones contemporáneas.

*¿Es posible analizar y comprender el presente mirando el pasado, para pensar en profundos cambios futuros?*

Son diversos los movimientos y sectores de la población del siglo XXI que en defensa de sus derechos salen a la calle, se manifiestan y expresan colectivamente. Ahora bien: ¿Por qué durante los últimos 25 años, considerando los noventa como implementación feroz de las políticas neoliberales, es factible pensar en nuevos movimientos de transformación y alteración radical de las condiciones políticas, sociales, económicas y culturales?, ¿existen condiciones que supongan preguntarse acerca de tales posibilidades? Estos y otros interrogantes nos invitan a pensar y reflexionar, con nuevas lecturas, considerando el mundo en toda su complejidad, sin abandonar la decisión de cambiar el mundo

Los nuevos movimientos sociales conllevan a revisar procesos y lecturas del pasado desde otras claves interpretativas. Lecturas que no permiten dogmatismos ni relatos únicos. La diversidad y complejidad de las sociedades actuales demanda del compromiso no sólo de los dirigentes gubernamentales sino también de intelectuales y pensadores. Como formadores y formadoras de jóvenes en el pensamiento histórico, la responsabilidad de abordar los problemas que aquejan a la mayoría de la población, se constituye en un compromiso cotidiano.

- Se parte de los actuales contextos... Son diversas las problemáticas que agobian a las sociedades mundiales en el siglo XXI. Y en función de ello son diversos los reclamos, reivindicaciones y demandas de diferentes sectores de las sociedades contemporáneas que protestan frente a la vulneración de algún derecho y que determinan las condiciones de activa participación y acciones colectiva. En este sentido cabe indagar entorno a quiénes son los sujetos o actores sociales; cuáles son sus reclamos; cómo reclaman; en qué contextos (espacio-temporal).
- La masividad de los medios de comunicación y la circulación de la información a través de una diversidad de páginas de internet se presentan como posibilidades y ventajas para la construcción de propuestas didácticas.
- Los recaudos no son distintos a la hora de seleccionar fuentes tradicionales o convencionales.
- Se trata de decisiones en torno a cuáles son las finalidades que orientarán la propuesta.

Se propone la construcción de un moviemaker<sup>2</sup> con imágenes de diversos sucesos donde se visualicen reclamos y protesta colectiva en el inicio del siglo XXI. La ventaja de este recurso es que podemos incorporar fragmentos de películas o de noticias televisivas que circularon a nivel nacional, local o internacional. Como así también de la prensa escrita y audios diversos.

- Son diversas las imágenes que circulan. La selección de materiales debe ser inevitablemente orientada por las finalidades.
- Se propone seleccionar imágenes donde puedan visualizarse diversidad de acciones, sujetos o actores y sus reclamos. Sería conveniente que pertenezcan a distintos países del mundo.

A modo de ejemplo, algunas imágenes:



<sup>2</sup> Pueden utilizarse también trabajos (videos/documentales, etc.) que circulan en internet considerando su enfoque y miradas/mensajes propuestos.



Una vez presentadas las imágenes, identificando las situaciones o fenómenos sociales de las que dan cuenta, se puede pensar en analizar en profundidad algunos de estos reclamos, identificando protagonistas, conflicto manifiesto, duraciones, contextos, semejanzas, diferencias, entre otros. Igualmente se puede plantear a los estudiantes, que selecciones de acuerdo a sus inquietudes uno de ellos para profundizar en su desarrollo<sup>3</sup>. Son varias las páginas de internet que ofrecen información y recursos que habilitan al tratamiento del problema y que, por lo general, no son tratados o abordados por la prensa masiva. Se sugiere realizar preguntas orientadoras para su indagación:

¿Quiénes son los/as protagonistas?, ¿en qué espacio y tiempo se desarrollan?, ¿Cuáles son los motivos o meta de las acciones?, ¿Hacia quién/es van dirigidas los reclamos?, ¿Cuál es el tipo de acciones o carácter o estrategias de las protestas?, ¿Cuáles es la duración del conflicto?, ¿Se logran alcanzar los objetivos o metas?, entre otras que sean representativas de cada caso en particular.

En este sentido es fundamental la explicación y análisis del contexto histórico. Pueden en este sentido utilizarse además de textos bibliográficos, videos o películas. Se pueden encontrar diversos artículos al respecto en los siguientes link de revistas y organizaciones:

- REVISTA NUEVA SOCIEDAD. Protesta, resistencias y movimientos sociales. N° 182. Caracas. Nov-Dic 2002.
- OBSERVATORIO SOCIAL DE AMERICA LATINA – OSAL. Revista trimestral del Consejo latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO. Buenos Aires. [http://www.hechohistorico.com.ar/Trabajos/Osal/coleccion\\_OSAL.html](http://www.hechohistorico.com.ar/Trabajos/Osal/coleccion_OSAL.html)
- Bibliotecavirtual.clacso.org.ar<sup>4</sup>

Esta primera aproximación a la identificación de las situaciones o fenómenos sociales de cada caso, tiene como finalidad que el estudiantado se plantee primeras argumentaciones sobre los límites o posibilidades de cambios y transformaciones de las situaciones presentadas.

<sup>3</sup>Ello significa orientar a los estudiantes en la búsqueda, selección y lectura de los materiales y fuentes.

<sup>4</sup>Se recomienda la lectura y análisis del artículo de Bruckmann, M.; Dos Santos, T. Los movimientos sociales en América Latina: un balance histórico. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/reggen/pp13.pdf>

### *¿Cómo conectar y relacionar este presente con el pasado?*

Analizar y abordar la Revolución rusa y cubana como experiencias de participación masiva en procesos de profundos y radicales cambios pueden constituirse en puentes para pensar, en claves explicativas los procesos recientes y posibilidades de transformación, de otros futuros. En este marco, la finalidad plantearse con claridad las posibilidades y oportunidades ofrecemos a las generaciones jóvenes para establecer relaciones temporales en función de las expectativas y problemas de nuestro presente.

La propuesta aquí puede ser diversa según los propósitos que se plantee el docente. Se sugiere, desde un análisis comparativo, la gestación de ambos procesos a partir de la utilización de materiales/fuentes que relatan e interpretan los sucesos desde diversas miradas.

En cuanto a la Revolución Rusa están disponibles en internet películas, documentales, novelas y libros como:

- Rojos (Reds), (1981). Dir. Warren Beatty. Basada en la vida de John Reed y en su libro Diez días que estremecieron el mundo"
- "Los 10 días que estremecieron al Mundo, La Revolución Rusa de 1917. <https://youtu.be/Kavoek14G44>. (1967)<sup>5</sup>.
- Octubre (1925). Dir.Einsenstein.
- Ciclo Revoluciones, Canal Encuentro.
- Orwell, G. (1945) Rebelión en la Granja. Ed. Destino. Londres<sup>6</sup>
- Reed; J. (1919) Los diez días que estremecieron al mundo.Ed. Boni&Liveright, Inc. para International Publishers, EEUU.<sup>7</sup>

### Revolución Cubana

- Ciclo Revoluciones, Canal Encuentro.
- biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/negrin3.rtf
- bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/2001/hernandez.pdf
- [https://www.nodo50.org/cubasi gloXXI/economia/brigos1\\_121200.htm](https://www.nodo50.org/cubasi gloXXI/economia/brigos1_121200.htm)
- <http://cartasdesdecuba.com/analisis-general-de-la-situacion-cubana/>
- "El derrumbe de la URSS tuvo una repercusión enorme en América Latina". Entrevista realizada por Ivonne Muñiz a Roberto Regalado, publicado el 21 de julio 2012. Disponible en [http://www.cubadebate.cu/noticias/2012/07/21/el-derrumbe-de-la-urss-tuvo-una-repercusion-enorme-en-america-latina/#.WMFQgDs1\\_IV](http://www.cubadebate.cu/noticias/2012/07/21/el-derrumbe-de-la-urss-tuvo-una-repercusion-enorme-en-america-latina/#.WMFQgDs1_IV)

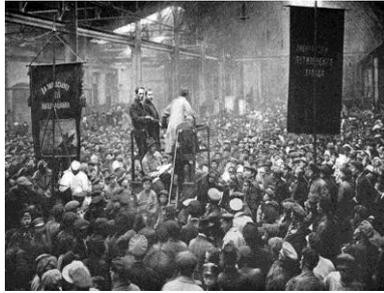
Es interesante también trabajar con imágenes:



<sup>5</sup> Video/Documental elaborado a partir de películas y fotografías originales hechas entre 1896 y 1917.

<sup>6</sup>Está disponible en varios link para descargar.

<sup>7</sup>Disponible en :<http://www.cronicon.net/paginas/Documentos/paq2/No.22.pdf>



Asimismo el trabajo con la prensa puede, desde interrogantes abierto pero orientadores, dar cuenta del lugar y repercusión de estas revoluciones como referentes de transformación radical de estructuras políticas, sociales y económicas. Y su repercusión en los procesos internacionales posteriores. Miradas que no dejan de ser interpretaciones y visiones que tienen su anclaje en referencias ideológicas.



## Bibliografía

- 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*. Bs As, Ariel
- CARR, E. H. (1979) *La revolución Rusa de Lenin a Stalin, 1917-1929*, Madrid, Alianza
- FITZPATRICK, S. (2012) *La revolución rusa*, Bs As, Siglo XXI
- HOBSBAWM, E. (1998). *Historia del siglo XX*. Critica, Buenos Aires.
- PAGÉS, J. (2008). “La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado”. Córdoba: *Reseñas de enseñanza de la historia*. APEHUN. Ed. Alejandría. N° 6.
- TAIBO, C. (1999) *La unión soviética*. Madrid: Editorial Síntesis
- WIESSE, M. (1986). *José Carlos Mariátegui. Etapas de su vida*. Biblioteca Amauta, Ed. Minerva, Perú.

## Capítulo 4: La Rusia cotidiana: prácticas culturales y sociales en el marco de la Revolución Rusa.

GATTI, Verónica  
ZATTI, Marcela  
CÉPARO, Martín

### Introducción

Durante el siglo XX la Revolución Rusa significó un proceso de gran importancia para comprender las lógicas internacionales en el marco de las luchas políticas, económicas, ideológicas y culturales que impregnaron el pensamiento de numerosas personas a lo largo de décadas. Sin embargo, su tratamiento dentro de la enseñanza curricular ha sido relegado al reconocimiento de algunos hechos y personajes, excluyendo u ocultándose la cotidianeidad de la vida de quienes se consideraron el común de la gente, de aquellos que no fueron grandes *protagonistas*.

En este sentido se propone analizar mediante diversas estrategias bibliográficas y visuales la vida cotidiana de los sujetos que vivieron durante el período revolucionario y que se pueden estudiar mediante testimonios orales y principalmente visuales, a través de una colección de fotografías que fueron tomadas entre 1860 y finales del siglo XX. Las imágenes fueron publicadas en un sitio web e incluye fotografías de archivos, de museos y también de colecciones privadas a partir de un proyecto que fue iniciado por el Ministerio de Cultura de la Federación Rusa e instituciones particulares. Hoy suman casi 70000 fotos que se hallan clasificadas en diferentes categorías que incluyen y evocan no solo lo vinculado al proceso y sujetos claves de la Revolución Rusa sino también, a quienes participaron y lo vivieron.

La propuesta didáctica se enmarca en el reconocimiento de que los procesos históricos involucran no solo la lectura de las voces oficiales o historiográficas sino también la necesidad de incorporar otro tipo de fuentes y lenguajes que completen y complejicen la mirada de los estudiantes posibilitando su comprensión de forma más completa y que incluya a los diferentes sujetos sociales.

### Fundamentación didáctica y contextualización<sup>1</sup>

La siguiente secuencia está destinada a estudiantes de 4to año del Ciclo Orientado de las escuelas secundarias y se incluye en los recorridos posibles del Diseño Curricular de la provincia de Entre Ríos que abarca desde la primera mitad del siglo XX a escala mundial, y hace foco también en el espacio americano, aunque su comienzo se puede iniciar en la etapa de la Paz Armada para poder proyectar los procesos que en este trabajo se abordan. El texto menciona como elemento a tener en cuenta “las complejidades de las políticas neocolonialistas, [que] van definiendo aliados y rivales”. Como se observa, en el mismo no se enuncia de forma particular el tema de la Revolución Rusa, aunque más adelante alude a “los modelos económicos en los que las permanencias marcan su impronta. El conflicto entre los actores sociales hegemónicos y los nuevos actores que visibilizan su postergación: obreros, migrantes internos,

---

<sup>1</sup> Si bien la secuencia de actividades se ajusta al recorte propuesto por el Diseño Curricular de Entre Ríos, puede ser aplicada a cualquier año de la escuela secundaria que desarrolle contenidos referidos a la temática abordada.

campesinos, estudiantes y clase media, otros”<sup>2</sup> brindando a los docentes la posibilidad de seleccionar con un criterio sumamente amplio las temáticas a abordar dentro de su programa. Generalmente durante el 4to año se privilegia el enfoque de una historia contemporánea de carácter universal, ya que en años superiores se profundiza en la historia Latinoamericana e historia reciente de Argentina.

El diseño es flexible en cuanto permite pensar en la necesidad de que el docente pueda contemplar los intereses del grupo de estudiantes para poder presentar una propuesta didáctica que se distancie de los planteos más tradicionales que se organizan bajo criterios cronológicos, políticos y factuales, por lo cual se hace difícil comprender el impacto de la revolución a escala mundial. Entonces, una propuesta de clase diagramada como una “construcción metodológica”<sup>3</sup> permite al docente pensar y pensarse como un realizador crítico de un diseño propio, que revisa en sus propuestas los aspectos conceptuales de su disciplina y construye una estructura metodológica de base singular considerando, especialmente, las características cognitivas de sus estudiantes.

Por otro lado, un trabajo con consignas globales y analíticas promueve la reconstrucción de las situaciones históricas desplegadas en los textos. “El primer pilar es que son situaciones donde el contenido ‘manda’, es decir, se propone la lectura claramente enmarcada en el estudio de un tema de historia. Y se busca instalar como propósito de la lectura conocer este tema o alguno de sus aspectos”<sup>4</sup> Otro pilar tiene que ver con que se privilegia la actividad de lectura en varios sentidos, puesto que se lee y relee en distintas situaciones de lecturas compartidas. De esta manera los estudiantes entran en el mundo de sentidos y significados de los textos de historia.

Al mismo tiempo, la historia es una disciplina que admite ser narrada desde diferentes representaciones y el uso de imágenes/fotografías o medios audiovisuales por ejemplo, contribuyen a enriquecer la enseñanza sobre ciertos acontecimientos considerados históricamente relevantes y a la vez, permiten educar la percepción y la sensibilidad de los estudiantes hacia determinadas formas estéticas desde un enfoque amplio y plural de la realidad que se pretende abordar.

De esta manera, la presente propuesta, pensada para ser abordada en el marco de cuatro a cinco clases, aprovecha la posibilidad de profundizar otros aspectos de la Revolución Rusa que muchas veces dejan de lado la cotidianeidad de los sujetos que vivieron bajo ese régimen político y que pueden brindar otras miradas que acerquen a los estudiantes a la comprensión de conceptos elementales para analizar la revolución sin perder de vista la realidad histórica en la que se hallan inmersos.

### **Secuencia Didáctica**

<b>Primera parte</b>
----------------------

Acercamiento a la problemática de la Revolución Rusa: ¿Cómo era la Rusia Imperial antes de la revolución?

Partir de una pregunta general y global posibilita indagar en las ideas previas de los estudiantes e incluir elementos derivados de la misma que ayuden a pensar las

---

<sup>2</sup> Diseño Curricular de Educación Secundaria (2011), T2. Consejo General de Educación, Entre Ríos.

<sup>3</sup> EDELSTEIN, Gloria (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós, Buenos Aires

<sup>4</sup> AISENBERG, Beatriz (2010) “Enseñar historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje”. En Siede, Isabelino (Coord.) *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Aique, Buenos Aires, Pág. 50

situaciones políticas, económicas, ideológicas previas a 1917, y por ende recurrir a análisis historiográficos que cuestionen las posturas o mitos de las dos revoluciones<sup>5</sup>. Para este primer momento, se parte de la descripción que realiza la historiadora Susana Bianchi en un texto del cual se puede extraer conclusiones generales con los estudiantes.

*“Comparada con otros países de Europa occidental, la Rusia zarista mostraba un notable atraso: un Estado autocrático se centraba en la figura del zar que ejercía un poder absoluto basado en el principio del derecho divino de los reyes. Ese estado se apoyaba en una sociedad fuertemente polarizada: una aristocracia que basaba su poder y su riqueza en la tierra y un campesinado que, hasta 1861, había estado sometido a la servidumbre.*

*La permanencia del sistema zarista y la posición privilegiada de la aristocracia en la sociedad rusa parecía verse favorecida por la falta de una burguesía, comparable con la de Europa occidental. Sin embargo vinculados a las universidades, en las últimas décadas del siglo XIX comenzaron a surgir algunos grupos de intelectuales, la intelligentsia, que pronto se reconocieron como un factor dinámico dentro de la sociedad. Si bien estaban influenciados por ideas ‘occidentalistas’ e incluso socialistas, no constituían un grupo homogéneo” (Bianchi, 2013:202-203).*

La lectura en plenario del fragmento anterior facilita la tarea de identificar las características del Estado ruso hacia finales del siglo XIX y la primera década del siglo XX. Aquí se puede indagar con los estudiantes cuáles consideran que pueden ser las diferencias entre la Europa occidental y la Rusia zarista según el texto leído.

Por lo que se parte de una pregunta global:

- ¿Qué nos aporta el texto sobre la situación de Rusia en la transición del siglo XIX al XX?

Luego se pueden realizar preguntas de corte interpretativo como las siguientes:

- ¿Por qué se habla de “atraso” en el Estado ruso? ¿En qué niveles se puede observar dicha característica?
- ¿Cuáles son las peculiaridades que se presentan en el plano ideológico respecto al poder instituido y los grupos intelectuales?
- Si se tiene en cuenta la falta de homogeneidad, en cuanto a los grupos de intelectuales, ¿podríamos señalar los problemas que afrontaba el Estado zarista en el periodo que aborda el fragmento leído?

El análisis detenido y el debate que puede realizarse durante la puesta en común con los estudiantes permite obtener una idea general de la situación rusa hacia los inicios del siglo XX. A continuación se les ofrece a los estudiantes una serie de imágenes obtenidas en distintos repositorios digitales de la actual Federación Rusa. El trabajo con fuentes digitales y por muestras virtuales permite incorporar no solo las nuevas tecnologías a la clase de Historia sino que pone en juego otro tipo de herramientas provenientes de disciplinas variadas que contribuyen a enriquecer el trabajo realizado.

Como actividad se pide a los estudiantes que, junto a su compañero de banco, piensen y anoten:

---

<sup>5</sup> ADAMOVSKY, Ezequiel; Baña, Martín y Fontana, Pablo (2008) *Octubre Rojo: La Revolución rusa noventa años después*. Libros del Rojas, Buenos Aires. Pág. 22-28

- ¿A qué sector social refleja cada fotografía? Justifique la respuesta y den cuenta de los elementos que analizaron y tuvieron en cuenta.
- ¿Qué es lo que pueden observar en el grupo de personas como rasgo distintivo o que les llame la atención?

Teniendo en cuenta el título de cada imagen y la descripción que han realizado,

- Escribir una breve caracterización de los sectores que se encuentran en cada imagen, incorporando detalles o preguntas que surjan a partir de lo que cada grupo se encuentra realizando.

Luego se procederá a la puesta en común de algunas respuestas.



Foto1: La distribución de pan a los agricultores (1891–1892). Autor: [Maksim Dmitriev](#). Localización: Nizhny Novgorod. Fuentes: Archivo de documentación audiovisual de la región de Nizhny Novgorod.<sup>6</sup>



Foto 2: Celebraciones. Los miembros de la familia real y sus asistentes en el pabellón de Tambov Gentry. 15-20 de julio de 1903. Autor: Estudio de fotografía Karl Bulla. Localización: Sarov. Fuente: Archivo de la película y de la foto. Documentos de San Petersburgo Estado central<sup>7</sup>

Finalizada la actividad anterior, se le ofrece el segundo par de imágenes en donde se observan dos espacios diferenciados, y se les solicita que elijan una de ellas e imaginen cómo creen que vivían los sujetos representados y cuáles son los problemas que tendrían en cada uno de los espacios que se está considerando, por lo cual se deberá volver a releer lo trabajados desde el comienzo de la clase.



Foto 3: Calle Bolshaya Morskaya en Plaza de María (1867 - 1869). Autor: Albert Felix. Localización: San Petersburgo. Fuentes: Multimedia Art Museum Moscú/Moscú, Casa de la Fotografía (en adelante [MAMM / MDF](#)). Referencia: Tomado desde el techo de la casa número 42, desde el taller del autor.<sup>8</sup>

<sup>6</sup><https://translate.google.com.ar/translate?hl=es19&sl=ru&u=https://m.russiainphoto.ru/&prev=search>

<sup>7</sup><https://translate.google.com.ar/translate?hl=es19&sl=ru&u=https://m.russiainphoto.ru/&prev=search>

<sup>8</sup> <https://translate.google.com.ar/translate?hl=es-419&sl=ru&u=https://m.russiainphoto.ru/&prev=search>



Foto 4: Pueblo Bakshondino (1 enero 1871 - 1 de noviembre de, 1878). Autor: William Carrick. Localización: Simbirskaya, P. Bakshondino. Fuentes: MAMM / MDF

Referencia: En la actualidad, el pueblo se llama Bakshandino está en Pilninsky distrito de la región de Nizhny Novgorod.<sup>9</sup>

Una vez finalizada la actividad se solicita que se lean algunas respuestas tratando de destacar si pueden identificar las carencias propias del sector campesino o la opulencia de los sectores dirigentes y aristocráticos (Ferro, 1986). El primer par de imágenes permite visualizar desde otra perspectiva las diferencias sociales que se manifestaban anteriormente en el texto. Mediante las consignas planteadas se puede analizar algunos aspectos de las formas de vida de cada sector (ocupaciones, vestimentas, situación en la que fue tomada la imagen, sentimientos que genera cada una, particularidades que denota cada fotografía, el contexto, etc). En el segundo par de imágenes, se busca identificar la vida social y cotidiana en los espacios rurales y urbanos posibilitando la comprensión del complejo panorama en el cual se hallaba la Rusia zarista antes de 1917.

Como cierre de la clase se pide que en forma conjunta -y teniendo en cuenta los materiales empleados- se pueda esbozar una respuesta al interrogante con el cual se inició la clase, subrayando las características sociales, políticas y económicas presentes en la sociedad rusa.

## Segunda Parte. El período revolucionario 1905- 1917

El Imperio ruso participó directamente -en menos de una década- en dos conflictos armados de carácter internacional (la Guerra ruso-japonesa y en la Gran guerra). Ambos intentos demostraron que a pesar de su extensión territorial y lo numeroso de su ejército, su debilidad estructural la dejaría herida y las propias contradicciones internas no tardarían en hacerse evidentes: la revolución de 1905 legaría como saldo la instauración del primer soviét (aunque de corta duración), mientras que la de 1917 revelaría la factibilidad de un hecho considerado hasta ese momento algo utópico: el proletariado podría tomar el poder y consolidarse mediante la lucha armada (Mas, 1973).

En esta clase, se propone identificar las características de los grupos que participan en la revolución, sus intereses, objetivos y demandas mediante la lectura de fuentes.

En primer lugar se pide a los estudiantes que en grupos de a cuatro integrantes, ingresen al sitio web <https://m.russiainphoto.ru> al apartado “Guerra y revolución” y busquen imágenes referidas a la revolución de 1905. Allí, guiándose por la línea de tiempo para poder identificar las fotografías referidas al acontecimiento señalado, se les pide que seleccionen diversas fotografías y que redacten al menos cinco preguntas referidas a las mismas y luego le entreguen dicha actividad a otro grupo.

Cada grupo deberá identificar las imágenes seleccionadas y responder las consignas planteadas por sus compañeros en forma escrita. Luego, se realizaría una puesta en

<sup>9</sup> <https://translate.google.com.ar/translate?hl=es-419&sl=ru&u=https://m.russiainphoto.ru/&prev=search>

común donde se expondrían las conclusiones y se socialicen las respuestas y a la vez, dar cuanta si era lo que caga grupo-autor pretendían lograr.

Debajo se presentan algunas de las imágenes que se pueden encontrar en el mencionado sitio.



Foto 5: Las consecuencias de la revuelta en Moscú. Barricada en la Armería Carril. (Diciembre de 1905). Autor: Desconocido. Localización: Moscú. Fuentes: MAMM / MDF<sup>10</sup>



Foto 6: Manifestación en Arkhangelsk (Octubre de 1905). Autor: desconocido. Fuente: Museo Central Estatal de Historia Contemporánea de Rusia<sup>11</sup>

Como siguiente actividad, se proporciona el siguiente texto que posibilitaría contextualizar algunas de las imágenes seleccionadas.

*“(…) La lucha económica –lo hemos dicho ya muchas veces- es una lucha profesional, y por ello exige que los obreros se unan por oficios, y no solo por el lugar de trabajo. Y esta unión profesional se hace tanto más imperiosamente necesaria, cuanto con mayor rapidez avanza la unión de nuestros patronos en toda clase de sociedades y sindicatos. Nuestra dispersión y nuestros métodos primitivos de trabajo obstaculizan directamente esta unión, que exige para toda Rusia una organización única de revolucionarios, capaz de encargarse de la dirección de sindicatos obreros extensivos a todo el país. Ya hemos hablado anteriormente del tipo de organización que sería de desear a este objeto, y ahora añadiremos solo unas palabras en relación con el programa de nuestra prensa” (Lenin, 1985:77)*

Posteriormente de realizar una lectura en forma general y se plantean preguntas que faciliten la comprensión del fragmento, partiendo de una pregunta global, para continuar con otras de carácter más analítico:

- ¿De qué nos habla Lenin?

<sup>10</sup> <https://translate.google.com.ar/translate?hl=es-419&sl=ru&u=https://m.russiainphoto.ru/&prev=search>

<sup>11</sup> <https://translate.google.com.ar/translate?hl=es-419&sl=ru&u=https://m.russiainphoto.ru/&prev=search>

- ¿A quiénes está dirigido este fragmento? ¿quiénes serían los destinatarios? ¿Por qué pensaste en esos destinatarios y no otros? ¿Los ubicarías en algunos de los grupos sociales trabajados con anterioridad?
- ¿Cómo imaginas que fue recibido este mensaje?
- ¿Cuál es la propuesta que hace Lenin para organizarse? ¿Qué impedimentos encuentra en este programa?
- Si tuvieras que elegir alguna de las imágenes trabajadas anteriormente para ilustrar el fragmento de Lenin, ¿Cuál elegirías? ¿Por qué?

La justificación de estas consignas permite asociar no solo el pensamiento revolucionario de 1905 sino también la forma en la cual se gestaba el espíritu de reclamo a las autoridades rusas.

Para finalizar la clase se propone que los estudiantes elaboren una serie de reclamos dirigidos al Zar que podrían haber realizado los participantes de la revolución de principios de siglo haciendo hincapié en las condiciones sociales y políticas que se analizaron en la primera clase.

### **Tercera parte. El ciclo revolucionario 1905- 1917**

Se comienza con una introducción recuperando los hechos y elementos que se han visto hasta ahora. Posteriormente y en forma breve, se revisa lo trabajado en relación a la Primera Guerra Mundial recordando que Rusia ingresa como aliada de Francia e Inglaterra, países a los que estaba vinculado no solo mediante pactos diplomáticos, sino también al aporte de capitales<sup>12</sup>. En este sentido, las reivindicaciones patrióticas se convirtieron en el refugio de las clases dominantes y abarcaron múltiples discursos para legitimar su participación. Sin embargo, el país no estaba en las mejores condiciones para enfrentar a una potencia como Alemania y luego de tres años de participación, el conflicto estalló dentro de su propio territorio.

Por lo expuesto, se solicita que los estudiantes lean el listado de reclamos que escribieron al Zar durante la última clase. En forma conjunta se busca encontrar los reclamos reiterados y que poseen mayor relevancia. A continuación, se visualiza el video de la Revolución Rusa elaborado por el ciclo “Revoluciones” de Canal Encuentro<sup>13</sup>. Del video se analizan dos ejes mencionados: el ideológico y el político.

Del primero, se solicita que los estudiantes identifiquen a los líderes de la revolución y cuáles fueron sus objetivos, teniendo en cuenta el período en que se desarrolla su accionar. Del segundo eje, se pide que señalen las posturas políticas frente a la revolución (mencheviques, bolcheviques y zaristas).

El uso de recursos multimedia con un formato corto y sencillo posibilita sintetizar algunos conceptos clave para poder comprender los conflictos que se presentan en el territorio ruso.

A partir de que el video se inicia con una cronología referida al año 1917, se indica que se identifiquen los puntos más importantes:

- ¿Cuál es el tema o los temas que se visualizan en el video?

<sup>12</sup> BIANCHI, Susana (2013) *Historia social del mundo Occidental. Del feudalismo a la sociedad contemporánea*. Universidad Nacional de Quilmes, Bernal. Pág.200-201

<sup>13</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=YKVvVr2Cr6U>

- ¿Cuál es su relación con los temas trabajados en clases anteriores, especialmente en la última de ellas?
- Redacten en un breve escrito que haga mención a qué sucede luego de la abdicación del zar Nicolás incluyendo los siguientes términos: soviets- campesinos- zar- obreros- mencheviques- bolcheviques- exilio- socialismo.
- Respondan, si tenemos en cuenta la frase final del video, ¿por qué se dice que Lenin y Trotsky deberían “defender a sangre y a fuego el nuevo orden social”?
- ¿Cuáles serían los desafíos y resoluciones que enfrentarían los revolucionarios?
- ¿Qué diferencias/similitudes podrían mencionar respecto a la revolución de 1905?

Como cierre de la clase se presentan dos fotografías referidas a los festejos por el día del trabajador en Rusia para su análisis y responder:

- ¿Qué similitudes hallan entre ambas imágenes?
- ¿Quiénes creen que son los que están celebrando? ¿Por qué creen que se trata de esos sujetos, qué elementos han tenido en cuenta?
- ¿Qué diferencias pueden enumerar?
- Si tuvieran que ubicarlas dentro del video, ¿Dónde lo ubicarías y qué texto le pondrían para poder explicarla?



Foto 7: Celebrando 1 de mayo a la zona de la fábrica. 1 de mayo 1917. Autor: desconocido. Localización: Satka. Fuentes: Museo Estatal de Historia del Sur de los Urales<sup>14</sup>



Foto 8: El primer día de fiesta proletaria del 1 de mayo de 1918 en Petrogrado. Soldados marchan por Nevsky Prospekt. 1 de mayo 1918. Autor: desconocido. Localización: Petrogrado. Fuentes: Historia Múrom y Museo de Arte<sup>15</sup>

<sup>14</sup> <https://translate.google.com.ar/translate?hl=es-419&sl=ru&u=https://m.russiainphoto.ru/&prev=search>

<sup>15</sup> <https://translate.google.com.ar/translate?hl=es-419&sl=ru&u=https://m.russiainphoto.ru/&prev=search>

En este caso se pretende indagar el grado de comprensión logrado por los estudiantes para explicar el escenario complejo que representan los acontecimientos de 1917 y su implicancia directa en el resto del mundo, pero también poder reconocer en dos imágenes los cambios que provocaron los acontecimientos una vez que los obreros se hacen con el poder.

#### **Cuarta parte. Cierre de actividades**

Se indica a los estudiantes que se agrupen de a 4 integrantes e ingresen a la página desde donde hemos obtenido las imágenes trabajadas. De allí elegir alguno de los temas que se exponen y seleccionar del mismo no más de seis imágenes que permitan elaborar un video en el que cuenten a sus compañeros cómo sería la vida en Rusia desde finales del siglo XIX hasta la instalación del primer gobierno proletario, teniendo en cuenta los sujetos que aparecen representados para elaborar un relato acorde a las imágenes seleccionadas.

El video no debería tener una duración mayor a 5 minutos, pudiendo incorporar textos de la bibliografía que se menciona en el programa de la materia. La elaboración del video estaría acompañada por el docente, quien sugeriría aportes al mismo. Una vez finalizado el video (se estiman unas 2 clases) sería proyectado al resto de los compañeros, quienes podrían realizar aportes y comentarios según las imágenes seleccionadas.

#### **Bibliografía**

- ADAMOVSKY, Ezequiel; Baña, Martín y Fontana, Pablo (2008) *Octubre Rojo: La Revolución rusa noventa años después*. Libros del Roja, Buenos Aires.
- AISENBERG, Beatriz (2010) “Enseñar historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje”, en SIEDE, ISABELINO (Coord.) *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Aique, Buenos Aires.
- BIANCHI, Susana (2013) *Historia social del mundo Occidental. Del feudalismo a la sociedad contemporánea*. Universidad Nacional de Quilmes, Bernal.
- Diseño Curricular de Educación Secundaria (2011), T2. Consejo General de Educación, Entre Ríos.
- EDELSTEIN, Gloria (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós, Buenos Aires.
- FERRO, Marc (1986) “La Revolución Rusa”. En *Cuadernos de Historia*. Nº 1. Hyspamérica, Madrid.
- LENIN, Vladimir (1985), *Acerca de la prensa y la literatura*. En Pequeña Biblioteca Marxista Leninista. Editorial Anteo, Buenos Aires.
- MAS, Santiago (1973) “La Revolución Rusa de 1917”. En *Historia del Movimiento Obrero*. Nº 35. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.

## Capítulo 5: Hacia la construcción de un sentido político acerca de la revolución como cambio social

AQUINO, Nancy  
FERREYRA, Susana  
TOIBERO, Desirée

### Introducción

Pensar en la conmemoración de Octubre de 1917, nos remite a reflexionar sobre los procesos de cambio social y sus posibilidades. Estos movimientos revolucionarios que fueron icónicos y signaron el siglo XX, nos interpelan y nos proporcionan claves para indagar acerca del sentido de su enseñanza hoy.

En la actual coyuntura, que parece mostrar una encrucijada sin salida a un mundo fuertemente signado por el conservadurismo y su reinstalación en América Latina, parece imprescindible discutir el pensamiento único y su hegemonía, mostrando en el devenir histórico aquellos procesos que produjeron cambios, sus legados y contradicciones. Consideramos que: *“El científico social que indaga en la historia procede como el psicoanalista, es decir, busca en el pasado claves explicativas del presente para asumir una de las dos opciones posibles: seguir viviendo como hasta el momento, o cambiar el rumbo de la vida, cambiar la historia”*<sup>1</sup>.

Para ofrecer a nuestros alumnos, residentes del Profesorado en Historia de la UNC, elaboramos un ejercicio de análisis utilizando dos recursos metodológicos que consideramos especialmente valiosos para que sea incorporado en su *portafolios*.

Uno de ellos es la enseñanza de la historia comparada y otro la estrategia de resolución de problemas, que ya hemos utilizado y mostrado en ocasión de la publicación de 2016<sup>2</sup>.

En este sentido elaboramos una propuesta de enseñanza pensada para el nivel secundario y alumnos de dieciséis y diecisiete años sobre la Revolución Rusa, sus legados y contradicciones, en perspectiva que compara ese proceso con otros del siglo XX latinoamericano (Revolución Mexicana 1910 y Cubana de 1959) a partir de una resolución de problemas.

La estrategia de resolución de problemas nos permite enriquecer la propuesta recurriendo a medios audiovisuales, fuentes documentales y textos didácticos para, a partir del conocimiento histórico, promover el pensamiento crítico y una ciudadanía activa.

### Fundamentación

La elaboración de la propuesta se enmarca en el carácter formativo de la enseñanza de la Historia tendiente a la comprensión de la realidad social, promoviendo el conocimiento de las estructuras sociales dinámicas y de los agentes colectivos que las producen y significan a través de los aportes conceptuales que posibilitan una lectura crítica acerca de lo social

Sólo podemos comprender nuestras formas actuales de vida como el resultado de un proceso que aún no ha terminado y en el cual, el conocimiento histórico, adquiere sentido a partir de preguntas o problematizaciones desde el presente.

---

<sup>1</sup> ANSALDI W. y GIORDANO G. (2015) *Tiempos de violencia*. Emecé. Bs. As.

<sup>2</sup> FERREYRA S., AQUINO N., CAMPILIA M.: Los dolores que quedan son las libertades que faltan. En: JARA M. y CERDÁ M.C. (2016) *La enseñanza de la Historia ante los desafíos dl bicentenario de la independencia*. A.P.E.H.U.N., Córdoba.

La temporalidad otorga especificidad a la historia. El tiempo<sup>3</sup> es una categoría compleja que requiere múltiples consideraciones en su abordaje.

Los nuevos enfoques proponen una ampliación de las fronteras y de las categorías del tiempo histórico<sup>4</sup>. Se busca una historia no simplemente descriptiva sino más explicativa, que permita profundizar las dimensiones de la realidad social desde las nociones de multicausalidad, diacronía, sincronía, cambios, continuidades, rupturas y distintas duraciones. A la vez, estas nociones pueden reconocerse como principios organizadores del devenir histórico que rescaten las especificidades propias de cada momento.

La reflexión acerca del tiempo histórico es considerado por Pagés (1997) como imprescindible para pensar la enseñanza en la medida que el reconocimiento de las distintas nociones temporales permiten organizar y jerarquizar las temáticas otorgándoles sentido a la propuesta. De este modo las dimensiones temporales son constitutivas del tratamiento de los contenidos

La formación de los alumnos no se agota con la adquisición de conocimientos sociales, sino que deben contribuir a la construcción de distintas categorías teóricas que permitan comprender las problemáticas actuales con actitud crítica, es decir, desarrollar en el alumno ciertas competencias requeridas para el estudio, indagación e interpretación de la realidad social.

Una de las maneras de acercarse es proponer un análisis de distintas sociedades mediante la relación y comparación de diferentes espacios sociales a partir de instancias de articulación más conceptual y se pueden construir a partir situaciones problemáticas que posibilitan el abordaje de la complejidad los casos concretos seleccionados.

La articulación conceptual es la opción adoptada en esta propuesta en la medida que la construcción de conceptos permite la superación de la descripción de un caso particular de tiempo y espacio, la explicación de espacios y tiempos concretos y posibilita la transferencia a otro contenido. En este sentido, la apropiación de estos conceptos, a partir del análisis de conceptos específicos y de la relación entre ellos, propicia la configuración de categorías explicativas de la realidad social.

Los ejes organizadores y/o temáticos posibilitan el planteamiento de problemas o situaciones problemáticas a través de las cuales se contribuye a la construcción de ideas más generales e inclusivas.

Un ejemplo de planteo de problemas<sup>5</sup> atendería los siguientes aspectos:

- Tematización: momento en el cual se delimitan los contenidos a desarrollar.
- Formulación de problemas: son los emergentes de una realidad particular que se estudia. El examen de las propias ideas y la confrontación con la de los otros, permite llegar a niveles de mayor elaboración y decantación del conocimiento, que deberán estar estrechamente vinculados a los contenidos.
- Búsqueda y sistematización de la información: diseño de estrategias e instrumentos didácticos para la recolección, el análisis y procesamiento de fuentes de información. Estas son variadas, primarias y secundarias, cuantitativas y cualitativas, y deben estar en relación al problema formulado.

---

<sup>3</sup> Para ampliar se sugiere las producciones de PAGÉS, J. (1997). El tiempo histórico, en PAGÉS, J. et al. *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Horsori. Barcelona.

<sup>4</sup> AROSTEGUI, J. (1995). *La investigación histórica: teoría y método*. Crítica. Barcelona.

<sup>5</sup> Se toma como referencia lo planteado en FERREYRA S., AQUINO N., CAMPILIA M.: Los dolores que quedan son las libertades que faltan. En: JARA M. y CERDÁ M.C. (2016) *La enseñanza de la Historia ante los desafíos dl bicentenario de la independencia*. A.P.E.H.U.N., Córdoba.

-Elaboración de conclusiones: aportes fundamentados acerca de la situación problemática trabajada.

-Comparación y evaluación de distintas interpretaciones: presentación y confrontación de las producciones grupales, que permite la reformulación de las conclusiones.

El eje en esta propuesta gira en torno a la Revolución en tanto cambio social, como la ruptura de un orden social y su transformación intentando aproximarse a la construcción del sentido político del cambio social.

Se recupera la idea revolución en sus múltiples dimensiones entre ellas pueden considerarse la emergencia de una crisis en el sistema de dominación existente, o sea que los que ejercen el poder tengan dificultades para seguir sosteniéndolo. La amplia participación de la población que forma parte de ese orden social así como también la existencia de violencia de algún tipo. Y durante el proceso revolucionario se deben constituir nuevas autoridades que sustituyan a las anteriores así como también necesitan tener capacidad para sostenerse en el poder para de este modo genera las condiciones de posibilidad de la construcción de un nuevo orden.

### Secuencia didáctica

#### 1° Encuentro

Apertura problematización acerca del cambio social y el orden social.

**Episodio 1:** En la apertura nuestra intencionalidad está orientada a que los alumnos puedan retomar y expresar sus ideas previas en relación al concepto de Revolución. Para ello proponemos la siguiente actividad:

Observa las siguientes imágenes y luego responde:

- 1- ¿Qué tienen en común? ¿A qué situaciones se refieren? ¿Cuáles tensiones sociales expresan?
- 2- ¿Qué título le pondrías al conjunto de imágenes?

<p>Imagen del domingo Sangriento en la ciudad de San Petesburgo en Rusia tomada de video: "Los 100 días que conmovieron al mundo"  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=b7mUu55Zgb">https://www.youtube.com/watch?v=b7mUu55Zgb</a>          c</p>	<p>Imagen del mural " Sugar Cane" de Diego Rivera que muestra la explotación de los campesinos antes de la revolución.  <a href="https://www.moma.org/interactives/exhibitions/2011/rivera/content/mural/sugar-cane/detail.php">https://www.moma.org/interactives/exhibitions/2011/rivera/content/mural/sugar-cane/detail.php</a></p>
<p>Imagen de un cartel de propaganda soviético donde se representa a Lenin, barriendo del mundo a las monarquías, los capitalistas y los representantes de la Iglesia.  <a href="https://hmcontemporaneo.files.wordpress.com/2011/07/lenin_1917.jpg">https://hmcontemporaneo.files.wordpress.com/2011/07/lenin_1917.jpg</a></p>	<p>Imagen del mural de Siqueiros: "Del porfirismo a la Revolución. Los revolucionarios" que se encuentra en el Museo Nacional de Historia, lo pintó de 1957 a 1966. Muestra la masa revolucionaria en marcha.  <a href="http://launidadmorelos.blogspot.com.ar/2011/12/el-arte-en-la-revolucion-mexicana.html">http://launidadmorelos.blogspot.com.ar/2011/12/el-arte-en-la-revolucion-mexicana.html</a></p>
<p>Imagen capturada del video Revolución Cubana del Canal Encuentro, Representa la opresión sobre los campesinos del sistema explotación del azúcar , tabaco y la minería en Cuba antes de la revolución.</p>	<p>Imagen que representa los ideales de la Revolución Cubana, compagina el mapa de la isla con la siguiente frase: "La lucha por la vida, la voz de la ilusión, la luz de la utopía, eso es la Revolución"  <a href="http://4.bp.blogspot.com/_aEM-QZ9KMh/TT4G1inIwMI/AAAAAAAAAAg/x">http://4.bp.blogspot.com/_aEM-QZ9KMh/TT4G1inIwMI/AAAAAAAAAAg/x</a></p>

<a href="https://www.youtube.com/watch?v=x64kpfzCY">https://www.youtube.com/watch?v=x64kpfzCY</a>	<a href="OrNosqQe8s/s1600/6fccfa01.jpg">OrNosqQe8s/s1600/6fccfa01.jpg</a>
Imagen de campesinos capturada del video: Revolución Rusa: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=b7mUu55Zgbc">https://www.youtube.com/watch?v=b7mUu55Zgbc</a>	Fidel junto al Che marchando en La Habana, por detrás el pueblo marchando. <a href="http://mihistoriauniversal.com/wp-content/uploads/fidel-castro-y-che-guevara.jpg">http://mihistoriauniversal.com/wp-content/uploads/fidel-castro-y-che-guevara.jpg</a>
Fidel Castro en Sierra Leona junto a seguidores armados. <a href="https://guerrayhistoria.files.wordpress.com/2014/06/8guerrilleros1.jpg">https://guerrayhistoria.files.wordpress.com/2014/06/8guerrilleros1.jpg</a>	

Para profundizar la comprensión te presentamos testimonios que, a través de textos, refieren a los mismos acontecimientos representados en las imágenes.

- 3- Identifica el lugar y el tiempo en que suceden. Ubica en una línea de tiempo los acontecimientos.
- 4- Indica con qué imágenes se vincula cada uno de los documentos.

#### LLAMAMIENTO A LA HUELGA GENERAL REVOLUCIONARIA\*

*Al pueblo de Cuba y especialmente a todos los trabajadores: Una junta militar en complicidad con el tirano, ha tomado el poder para asegurar su huída y la de los principales asesinos, e intenta frenar el impulso revolucionario que nos escamotee la victoria.*

*El Ejército Rebelde proseguirá su arrolladora campaña, aceptando solo la rendición incondicional de las guarniciones militares. El pueblo de Cuba y los trabajadores deben inmediatamente prepararse para que el día 2 de enero se inicie en todo el país la huelga general, apoyando a las armas revolucionarias y garantizar así la victoria total de la Revolución. Siete años de lucha heroica, miles de mártires cuya sangre se ha derramado en todos los ámbitos de Cuba, no van a servir para que los mismos que hasta ayer fueron cómplices y responsables de la tiranía y sus crímenes, sigan mandando en Cuba.*

\* Alocución del Comandante en Jefe Fidel Castro, por Radio Rebelde, el 1ro. de enero de 1959

<http://www.cubadebate.cu/wp-content/uploads/2009/08/documentos-revolucioncubana.pdf>

#### EL PLAN DE SAN LUIS POTOSÍ

*“Los pueblos en su esfuerzo constante porque triunfen los ideales de libertad y justicia, se ven precisados en determinados momentos históricos a realizar los mayores sacrificios.*

*Nuestra querida Patria ha llegado a uno de esos momentos: una tiranía que los mexicanos no estábamos acostumbrados a sufrir, desde que conquistamos nuestra independencia, nos oprime de tal manera, que ha llegado a hacerse intolerable. En cambio de esta tiranía se nos ofrece la paz, pero es una paz vergonzosa para el pueblo mexicano, porque no tiene por base el derecho, sino la fuerza; porque no tiene por objeto el engrandecimiento y prosperidad de la Patria, sino enriquecer un pequeño grupo que, abusando de su influencia, ha convertido los puestos públicos en fuente de beneficios exclusivamente personales, explotando sin escrúpulos las concesiones y contratos lucrativos. ...”*

El Plan de San Luis es el manifiesto que, el 5 de octubre de 1910, Francisco I. Madero dirige a la nación para iniciar la iniciar la transformación.

<http://www.utep.edu/mecha/docuements/sanluis.html>

#### PETICIONES DIRIGIDAS AL ZAR POR LOS MANIFESTANTES DEL 9 DE ENERO DE 1905.

*«¡Señor! Nosotros, obreros de San Petersburgo, nuestras mujeres, hijos y ancianos inválidos, llegamos ante ti para impetrar justicia y protección. Estamos en la Miseria, oprimidos y cargados con trabajo excesivo, tratados como esclavos que deben soportar pacientemente su amarga suerte y callar.*

*Creemos ser preferible morir que prolongar insoportables sufrimientos. Hemos abandonado el trabajo y declarado a los patronos nuestro propósito de no reintegrarnos al mismo hasta que satisfagan nuestras demandas. Pedimos pocas cosas. Nuestra primera petición es que los patronos examinen con nosotros las Peticiones. Esto ha sido rechazado, así como el derecho de hablar de nuestras necesidades (...).*

*¡Señor!, ¿Esto es conforme con las leyes divinas, en cuya virtud gobernáis? Por esto, nos hemos congregado cerca de los muros de tu palacio. Es aquí donde buscamos el último saludo. No rehúses proteger a tu pueblo. Sácale de la tumba de la arbitrariedad, de la miseria Y de la ignorancia.*

Apud. VOILLIARD Y otros: «Documents d'Histoire, II, Armand Colia, París, 1964, págs. 102-103. EN: J.. González Fernández, Historia del Mundo Contemporáneo. Edit. Edebe. Barcelona 2001. p.152

En ocasiones la tensión del conflicto social llega a un punto crítico provocando el cuestionamiento del orden establecido, abriendo la posibilidad de su transformación. Cuando esto sucede, si la transformación se concreta de manera profunda y efectiva en el conjunto de las dimensiones del orden social, nos encontramos ante una revolución; mientras que si sólo se introducen algunos cambios o reformas, se trata de revueltas o rebeliones; dependiendo de la organización y alcance de los cuestionamientos. En estos últimos dos casos, el resultado es la conservación del orden preexistente.

Responde argumentando:

Consideras que las situaciones de crisis del orden social a las que se refieren los testimonios anteriores dieron lugar a una revuelta, una rebelión o una revolución. ¿Por qué?

## 2° Encuentro

### **Tema: La Revolución Rusa**

**Episodio1:** Mediante exposición dialogada, el/la docente plantea el problema inicial:

-Si, como hemos visto, toda Revolución implica o propone un cambio estructural, de fondo, de los sistemas de dominación ante los cuales se plantea

¿Por qué la Revolución Rusa generó un cambio estructural? ¿Cuáles fueron las condiciones materiales y simbólicas que la posibilitaron? ¿Qué agentes sociales fueron sus protagonistas?

#### **Propósitos:**

- a) Analizar los sucesos ocurridos durante el año 1917 en Rusia para comprender la instalación en el poder del régimen bolchevique.
- b) Reconocer en qué medida el sistema político y económico de la monarquía zarista propició las revoluciones de Febrero y Octubre.
- c) Distinguir las diferencias ideológicas y de accionar político existente entre el gobierno menchevique y el bolchevique.
- d) Interpretar el papel jugado por la Primera Guerra Mundial como detonante de estos sucesos.

**Actividades:** A partir de la observación de la película *Los diez días que conmovieron al mundo*<sup>6</sup> y la lectura del material proporcionado por los profesores:

1-Leamos atentamente:

- El año de 1917 es clave para comprender el proceso de inicio del siglo XX. Es uno de los momentos más duros de la Primera Guerra Mundial, es, además el preciso instante en el que comienza a tomar una participación decisiva en ella el ejército de los Estados Unidos que contribuirá definitivamente para derrotar a las fuerzas de los Imperios Centrales lideradas por Alemania.

Rusia, el gran Imperio de los zares, a pesar de integrar las fuerzas luego triunfantes, está pasando por gravísimas derrotas, agravadas por su situación interna, con una monarquía decadente y débil, en manos de una dinastía autoritaria y despótica, los Romanov, que se han distinguido por la represión ejercida a lo largo de los tiempos contra los reclamos del pueblo ruso.

El Zar reinante, Nicolás II, no hace honor a las cualidades de mando de su familia, pero procede con la misma crueldad ante los reclamos de pan y tierra que le hacen los campesinos. En 1905 hizo reprimir por el ejército al pueblo, hizo algunas concesiones

<sup>6</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=5R-MYwjr8gY&hl=en-GB&gl=NG>

parlamentarias que luego suprimió y terminó por generar una intensa, aunque clandestina, oposición, representada mayoritariamente por sectores socialistas.

2.-Observa con suma atención la película documental *Los diez días que conmovieron al mundo*<sup>7</sup>

3.-Respondan en pequeño grupo de no más de cuatro compañeros, teniendo en cuenta los objetivos propuestos:

- ¿Cuáles son las características económicas de Rusia antes de la Revolución?
- ¿Qué muestra el filme acerca de la situación social?
- En este contexto ¿Qué implica la Guerra Mundial?
- La oposición está representada por los socialistas divididos en mencheviques y bolcheviques ¿Podrías distinguir cuáles fueron sus propuestas, qué los dividió, quienes son sus máximos líderes? Analiza especialmente las figuras de Kerenski y Lenin.
- Si ya establecieron estas diferencias ¿Están en condiciones de explicar brevemente por qué, si hubo una revolución en Febrero que logró derrocar a la monarquía, el proceso revolucionario siguió, hasta que en Octubre se instala el régimen bolchevique, también llamado comunista, o marxista-leninista?

## **Episodio 2**

### **Actividad:**

1.-Lectura de texto y discusión en el pequeño grupo para responder al planteo inicial.

¿Por qué la Revolución Rusa generó un cambio estructural? ¿Cuáles fueron las condiciones materiales y simbólicas que la posibilitaron? ¿Qué agentes sociales fueron sus protagonistas?

Cuando hayamos comprendido estos hechos, ubicándolos en el contexto de comienzos del siglo XX, el siglo que se inicia con el apogeo del imperialismo y la industrialización capitalista, deberemos abocarnos al análisis del sistema comunista como una alternativa económica, política y social, que, ya enunciada desde lo filosófico e ideológico por Karl Marx y Friedrich Engels en el siglo XIX, se instala por primera vez en el poder con la Revolución de Octubre en Rusia y llevará a la constitución de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas en 1922, convirtiéndola en una de las superpotencias mundiales a mediados del siglo XX.

2.- Plenario/ puesta en común de las conclusiones iniciales, recuperando el Eje: Acerca del cambio social y las Revoluciones.

## **3° Encuentro**

### **Tema: La vía revolucionaria en América Latina (1)**

#### **Propósitos:**

- a) Analizar el proceso político que se desencadena en la primera década del Siglo XX en América Latina para comprender las disputas en torno al orden social existente.

<sup>7</sup> documental en <https://www.youtube.com/watch?v=5R-MYwjr8gY&hl=en-GB&gl=NG>

- b) Reconocer en el caso mexicano las condiciones sociales y económicas que provocarán el estallido revolucionario de 1910.
- c) Distinguir las diferencias en las demandas de los agentes sociales que apoyan a los distintos grupos revolucionarios para encontrar las distancias en su accionar político.

**Episodio 1:** Nuevamente el/la docente, mediante exposición dialogada, recupera los conceptos abordados en el Momento anterior sobre Cambio Social y Revolución y realiza un nuevo planteo problemático, en el cual, con apoyo de mapas, establezca la diferencia entre los territorios y las condiciones de Rusia y las de México, recuperando la idea de cuasi-simultaneidad de los procesos.

El planteo problemático será:

¿De qué modo en América Latina la vía revolucionaria se mostró como una opción por el cambio?

**Actividades:**

1.-Lectura guiada planteando el contexto de América Latina a inicios del siglo XX, casi al mismo tiempo que ocurría lo de Rusia...

Desde la conformación del estado nacional hasta finales del siglo XX. ¿Libres o dependientes?

Historiadores y economistas coinciden en que las economías latinoamericanas en su conjunto, desde la conformación de los estados, de mediados a fines del Siglo XIX, han pasado por tres fases, tres grandes etapas. Y que a cada fase corresponden formas de producción definidas, en el marco de estructuras de organización estatal y propuestas políticas concretas: 1.- *Crecimiento hacia afuera* (aproximadamente entre 1860 a 1930); 2.- *Industrialización nacional o desarrollo hacia el interior* (1930 a 1960 aproximadamente); 3.- *Internacionalización del mercado interno* (a partir de 1960).

La primera etapa (1860-1930), coincide políticamente con el modelo de Estado denominado *liberal-conservador* u *oligárquico*, ya que los sectores que ejercen el poder político coinciden con los grupos de poder económico, a los que hemos denominado terratenientes. Considerándolo desde la perspectiva de análisis de la participación de la población, también se lo denomina modelo de *democracia restringida*. Es en este período y por obra de estos sectores sociales terratenientes que se produce la organización y la consolidación de los estados nacionales latinoamericanos, en general bajo modelos de una democracia formal, ya que prescindían de manera casi total de la libre participación de los sectores mayoritarios de la población. Recordemos que las votaciones no contaban con garantías para que el voto fuera secreto; la inmensa mayoría de la población era analfabeta y sujeta a la voluntad de sus patrones, ya sea por lealtad o por necesidad económica. Como decíamos, algunos teóricos han dado en llamar a esto: *democracia restringida*. Esta situación comenzará a cambiar recién a principios de siglo XX con la incorporación a la vida política del reclamo de los nuevos sectores medios. Factor que romperá con el modelo, ampliando las posibilidades de una participación democrática más amplia. También se produjo de manera violenta esta irrupción, como en el caso de México revolucionario.

2.- Elaboración en los pequeños grupos de supuestos/hipótesis tentativas que intenten responder el planteo problemático.- Se anotarán en pizarrón y en carpeta.

3.- Lectura en los pequeños grupos:

## REVOLUCIÓN MEXICANA

La Revolución Mexicana consta de dos momentos distintos que, a su vez se dividen en diferentes etapas. En un primer momento se trata de una revolución política contra la dictadura de Porfirio Díaz. En ese momento el objetivo central era la democratización de las instituciones y su lema: “sufragio efectivo y no reelección”. Por otro lado, hay también una revolución social campesina, que tiene líderes como Emiliano Zapata y que pretende la recuperación de las tierras de las antiguas comunidades indígenas y una distribución general de la propiedad agraria.

A veces la revolución política y la social van de la mano, otras veces sus protagonistas se enfrentan.



Viñetas de uso difundido en Google

### **Contra el Porfiriato:**

El *Porfiriato* es el gobierno de Porfirio Díaz, que ocupó 33 años de la historia de México, desde 1877. Ese gobierno se inscribe dentro de lo que hemos llamado el **modelo liberal**, una propuesta de progreso y de inserción en el mundo que tomaron muchos países de América Latina que beneficiaba fundamentalmente a las oligarquías terratenientes productoras de materias primas.

Para hacer de México un país moderno y rico, se fomentó la inmigración europea y el ingreso de capitales extranjeros. La inmigración no tuvo el éxito esperado pero el capital extranjero penetró profundamente. México se convirtió en el país predilecto de Estados Unidos y de su política inversionista que levantó redes de telégrafo y teléfonos y extendió y construyó ferrocarriles que llegaron a regiones remotas.

En tiempos de Porfirio, México volvió a ser un país minero, primer productor mundial de plata y segundo de cobre. En cambio, en la agricultura no se hicieron grandes progresos, las haciendas de los latifundistas crecían a costa de las parcelas de los indios y de los terrenos baldíos.

En lo social esto agudizó las diferencias entre una oligarquía minúscula y opulenta de costumbres afrancesadas y una enorme masa de trabajadores pobres que conservaban las tradiciones, desposeídos de la tierra y sujetos al hambre ante cada fracaso de las cosechas, sumidos en la ignorancia y la miseria.

El gobierno no toleraba opositores y Porfirio se había hecho reelegir una y otra vez, aún a costa de encarcelar a quienes pretendían reemplazarlo, como Francisco Madero, representante de una pequeña burguesía ilustrada que había surgido en las ciudades.

**La revolución:** Francisco Madero, liberado de la cárcel, invita a la sublevación contra Porfirio (Plan de San Luis Potosí). Es el 20 de noviembre de 1910 y se unen a Madero hombres de las más diversas condiciones sociales. Primero un pequeño grupo de burgueses, en general comerciantes de las ciudades, demócratas, liberales, antidictatoriales, de los cuales es Madero un digno representante. Pero también una masa de campesinos que luchan por obtener la propiedad o la restitución de su tierra, bajo el liderazgo de Emiliano Zapata, en el sur y Pancho Villa en el norte.

La **revolución política** triunfa y Madero asume la presidencia el 6 de noviembre de 1911, luego de la renuncia y la huida de Porfirio. Ya en el cargo, los líderes

campesinos lo abandonan al sentirse traicionados, ya que el nuevo presidente no emprende inmediatamente el reparto de las tierras y la reforma agraria.



Viñetas de uso difundido en Google

Comienza la **revolución social**. (Plan de Ayala). El movimiento se fractura y en uno de los distintos levantamientos, el presidente Madero es asesinado y reemplazado por un militar nacionalista, el General Huerta, que intenta atacar los intereses norteamericanos establecidos en México, lo que da lugar a la intervención de tropas de Estados Unidos. De todos lados surgen voces de repudio a esta intervención.

Hay sucesivos desacuerdos entre los jefes revolucionarios, que se combaten entre sí. Parece liderar durante algún tiempo el General Carranza, gobernador de Coahuila, alternativamente apoyado o cuestionado por los líderes campesinos, sobre todo Zapata, que no transige en sus reclamos de tierras para su gente que sufre y pelea pero no es reconocida por los que llegan al poder, como Carranza. Éste, ante la derrota y renuncia de Huerta, convoca a un Congreso que se reúne en Querétaro y promulga el 5 de febrero de 1917 una nueva Constitución, ejemplo para los pueblos de Latinoamérica. Lamentablemente, el líder campesino Emiliano Zapata no pudo ver este logro, ya que había sido asesinado (igual que Pancho Villa) por órdenes de Carranza, que, de este modo, concentraba el poder.

Siguiendo el mandato de la Constitución, durante el gobierno de Carranza se redistribuyen las tierras usurpadas a los campesinos durante la dictadura de Porfirio. La reforma agraria intenta aumentar el número de propietarios, fomentar el uso comunal de la tierra y mejorar los instrumentos agrícolas. Entre 1915 y 1935 se entregaron 10 millones de hectáreas a los campesinos con lo cual, si bien no se eliminó el latifundio, se dio la propiedad de la tierra a casi un millón de personas. Evidentemente, eso no era suficiente, pues en 1994-1996, se levantaron en Chiapas, un estado del sur mexicano, miles de campesinos que vuelven a reclamar por las tierras que no tienen. El grupo político que los nuclea se llama Frente **Zapatista** de Liberación Nacional, en recuerdo de aquel líder que murió por ese reclamo hace casi cien años.

## Episodio 2:

### Actividad:

- 1.- Visualización de cortometrajes<sup>8</sup> para volver a preguntarnos ¿Qué fue la Revolución Mexicana? ¿Ruptura, cambio del orden social? O continuidades reformadas?
- 2.- Confrontación con las hipótesis iniciales o supuestos. Escritura de un breve texto argumentativo recuperando las respuestas.

---

<sup>8</sup>Revolución Mexicana Documental: Las Soldaderas / Revolución Mexicana en <https://www.youtube.com/watch?v=3eHTfOzvelk>

Revolución Mexicana Documental: Imágenes de un sueño de libertad y justicia.

Revolución Mexicana en <https://www.youtube.com/watch?v=GtGwZp5HmFU>

3.- Plenario. Formulación de nuevas preguntas: ¿Qué encontramos de similar/diferente entre las dos Revoluciones que hemos analizado?

#### 4° Encuentro

##### **Tema: La vía revolucionaria en América Latina (2)**

##### **Propósitos:**

- a) Analizar el proceso político que, enmarcado en la nueva situación mundial de bipolaridad y Guerra Fría, se desencadena en la década de 1950 en Cuba, identificando las particularidades de su situación de dependencia.
- b) Reconocer en el caso cubano las tensiones que provoca la adopción de un nuevo orden social considerado revolucionario y heredero de Rusia, en un contexto de disputa con EEUU.

**Episodio 1:** Nuevamente el/la docente, mediante exposición dialogada, incorpora al planteo problemático inicial sobre América Latina la situación de posguerra y Guerra Fría (procesos mundiales ya trabajados por los alumnos en otros momentos), la cuestión de la relación entre Estados Unidos y Cuba. Recurre nuevamente al mapa y a la contextualización témporo-espacial.

##### **Actividades:**

1.- Lectura guiada del texto:

La Segunda Guerra Mundial marcó otro hito importante en el orden mundial que impactó en gran medida a América Latina. En los primeros pasos de la guerra algunos países se vieron afectados ante la retracción de la compra, por ejemplo Chile perdió su mercado inglés para el cobre, Brasil perdió un tercio de su mercado para el café, Perú en junio de 1940 sólo había vendido un tercio de su algodón. Esto hizo evidente una vez más, la inestabilidad de una economía basada en la exportación de productos primarios y contribuyó a fortalecer a aquellos gobiernos que habían apostado por una política de industrialización con capitales nacionales, como el caso de Argentina.

Por otra parte, Estados Unidos consolidó el crecimiento de su influencia en la región, alentada por políticas de compra de insumos estratégicos (como el caucho, carne para alimentación de los soldados, aceite de lino para el camuflaje). Sus bancos además, ofrecían créditos y el gobierno norteamericano presionaba a sus pares latinoamericanos a entrar en guerra como aliados, muchos lo hicieron y fueron premiados con créditos e inversiones.

De cualquier modo, las economías latinoamericanas al final de la guerra, en el caso de Brasil, México y Argentina habían consolidado una cierta industrialización basada en el mercado interno, y el “crecimiento hacia adentro” que, en el caso de los dos primeros les permitía hacia 1945, exportar manufacturas y cancelar completamente su deuda externa. Esto se transformó en la base de un nuevo modelo de desarrollo económico y replanteó la relación entre los sectores tradicionales dominantes, las oligarquías terratenientes, y los nuevos sectores urbanos surgidos de la industrialización: una burguesía creciente y los obreros. El papel del estado en el arbitraje de esa relación es fundamental.

Terminada la Guerra, Estados Unidos se convirtió en la primera potencia del mundo capitalista a partir de su triunfo militar, su supremacía atómica, su creciente capacidad tecnológica y la introducción constante de nuevos productos contra los que era muy difícil competir. Pasó a ser así, el mayor inversor extranjero y el principal consumidor de la producción local para muchos países del continente. A comienzos de los años 60, en el marco del enfrentamiento militar e ideológico con la Unión Soviética, conocido

como Guerra Fría, EE.UU. propuso, a través de sus empresas, una nueva política para América Latina, la “**Alianza para el Progreso**”. El objetivo principal de esta política era evitar que ocurriesen estallidos revolucionarios como el de Cuba. Para esto se hacía necesario fomentar el crecimiento económico del continente y favorecer la incorporación de los sectores excluidos de la participación, garantizando el funcionamiento del sistema democrático.

El crecimiento económico debía alcanzarse aplicando una reforma en la propiedad de la tierra que sacara del atraso a los sectores rurales, y afianzando el proceso industrializador. Para esto, los Estados Unidos transferirían 20.000 millones de dólares a lo largo de diez años, la mitad de los cuales provendría del gobierno y el resto de empresas privadas. Para llevar a cabo estas reformas, los estados latinoamericanos debían conseguir más recursos, a través de mayor recaudación impositiva y facilitar el desarrollo de los sectores excluidos.

Pronto los objetivos de crecimiento y democratización pasaron a un segundo plano, ocupando el lugar preponderante la “defensa del continente ante el avance del comunismo”. Los capitales destinados al desarrollo fueron en gran parte utilizados por los ejércitos de los diferentes países, que se convirtieron en muchos casos en los dueños del poder, con la venia de Estados Unidos.

*¿Qué había pasado en Cuba para desencadenar esta política?*

2.- Elaboración en los pequeños grupos de supuestos/hipótesis tentativas que intenten responder el planteo problemático.- Se anotarán en pizarrón y en carpeta.

### **Episodio 2:**

#### **Actividades:**

1.- Lectura en los pequeños grupos:

#### **LA REVOLUCIÓN CUBANA:**



Viñetas difundidas en Google

¿Por qué era Cuba tan importante en este momento?. Cuba es un pequeño país, una isla caribeña, perteneciente a esa América a la que llamamos “mestiza”. Una parte importante de su población es descendiente de esclavos africanos y fue la última colonia española en América. Su independencia fue lograda con la “ayuda” de los Estados Unidos a fines del siglo XIX y, desde ese momento, su vida política estuvo condicionada por esa relación. Hasta 1933, en la constitución cubana existía una cláusula llamada “Enmienda Platt” que permitía la intervención norteamericana en la isla para “proteger la vida, la libertad y los bienes” de los ciudadanos de ese país residentes en Cuba.

En 1952, los capitales norteamericanos controlaban el 90% de la producción de electricidad, el 70% de las refinerías de petróleo, el 100% de la producción de níquel y el 47,4% de la producción azucarera en grandes latifundios, además de los hoteles, casas de comercio y la industria de productos alimenticios. Como queda claro, controlaba el poder y el gobierno de la isla. La sociedad cubana estaba profundamente escindida entre dos sectores marcados, por un lado los empresarios extranjeros y sus altos empleados locales, sus testaferros (la oligarquía local, ínfima, que manejaba capitales norteamericanos) y por otro el campesinado local, empleado en la zafra, paupérrimo,

sometido a una economía que dependía de la exportación del azúcar, que sólo tenía trabajo para ellos dos o tres meses al año y luego los dejaba desprotegidos. Un pequeño grupo de profesionales y empleados públicos conformaba un sector medio urbano.

Los gobiernos de turno, electos recién después de 1944, seguían bajo la influencia de los Estados Unidos, y se desempeñaban bajo acusaciones de dictadura, corrupción e ineficiencia. A principios de la década del 50, luego de un golpe de estado, asume el nuevo dictador, Fulgencio Batista.

El nuevo gobierno generó una gran resistencia por parte de los sectores urbanos y sobre todo los estudiantes, a lo que respondía con represión. El 26 de julio de 1953 un grupo de jóvenes obreros y estudiantes, liderados por Fidel Castro, intentaron tomar el cuartel militar de Moncada y fracasaron. Sin embargo, lograron hacer un llamado a la insurrección popular y su líder, Castro, que había sido encarcelado, fue liberado ante la presión popular y se exilió en México.

La oposición a Batista se nucleó a partir de entonces en el llamado Movimiento 26 de Julio. Sus dirigentes en el exilio, los “jóvenes barbudos” (Fidel y Raúl Castro, Camilo Cienfuegos, y el médico argentino Ernesto “Che” Guevara, entre otros) lograron volver al país clandestinamente junto a un grupo de hombres y se establecieron en la Sierra Maestra, iniciando un movimiento guerrillero que, con enorme apoyo popular, fue ocupando distintos pueblos y ciudades hasta que, el 1 de enero de 1959 tomaron La Habana.

Los cargos de gobierno fueron ocupados por los jefes rebeldes y se iniciaron una serie importante de medidas que modificaron radicalmente el orden social en Cuba. Las primeras medidas fueron la Reforma Agraria, entregar la tierra a quienes la trabajen, una ley de alquileres que favorecía a los no propietarios, la expropiación de la tierra de los grandes latifundistas. Estas medidas causaron gran malestar en los Estados Unidos, que en 1960 dejó de comprar el azúcar cubano para presionar a un gobierno, que por primera vez en Latinoamérica, actuaba sin consultarlos.

Esto, en el clima de la Guerra Fría, condujo a un acercamiento de los cubanos a la U.R.S.S., que se comprometió a comprar el azúcar y proveerle el petróleo que no le mandaba Estados Unidos. Hubo después un gravísimo incidente militar cuando un grupo de cubanos de Batista, exiliados en Miami intentaron invadir la isla con apoyo de la CIA y fueron derrotados por el ejército castrista (incidente conocido como la invasión de Bahía de Cochinos o Playa Girón). Las compañías norteamericanas en la isla se negaron a trabajar y el gobierno expropió y nacionalizó todas las empresas de ese origen.

A partir de 1963 Estados Unidos declaró un bloqueo económico a Cuba que dura hasta hoy, esto contribuyó al acercamiento definitivo con la U.R.S.S. y a la adopción del marxismo por parte del gobierno cubano, que hasta 1962 no se había pronunciado en ese sentido sino como contrario a la dependencia de los Estados Unidos. Esto terminó de profundizar los rencores que aún permanecen, aún después de la caída de la Unión Soviética. Los logros de la Revolución en educación y salud (un pueblo analfabeto y sin medicina en 1958, hoy tiene 97% de alfabetizados y uno de los mejores sistemas de salud pública de Latinoamérica) no pueden disimular las carencias económicas de una isla con escasos recursos y bloqueada por la mayor potencia del mundo, que, sin embargo, aún se resiste.

- 2.-Visualización de cortometrajes<sup>9</sup> para volver a preguntarnos ¿Qué creemos ocurrió en la Revolución Cubana? ¿Ruptura, cambio del orden social?
- 3.- Confrontación con las hipótesis iniciales o supuestos. Escritura de un breve texto argumentativo recuperando las respuestas.

### Momento Cierre

Plenario. Formulación de nuevas preguntas: ¿Son estas Revoluciones que hemos analizado una opción para producir el cambio social anhelado por los sectores dominados? ¿Qué se sostiene hoy de las tres revoluciones? ¿Qué modificaciones produjeron?

### Bibliografía

- A.A.V.V.: Revista Gran Historia de Latinoamérica. Números varios. México- Buenos Aires. 1984.-
- ANSALDI W. y GIORDANO V. (2015) *Tiempos de violencia*. Emecé. Bs. As.
- AROSTEGUI, J. (1995). *La investigación histórica: teoría y método*. Crítica. Barcelona.
- HERING, H.: (1995) *Historia de América*. T.II. Colec.Eudeba. Buenos Aires. -
- MOGLIA, P. y otros: (1997) *Pensar la Historia. Argentina desde una Historia de América Latina*. Edit. Plus Ultra. Buenos Aires
- PAGÉS, J. y BENEJAM, P. (1997) *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Horsori. Barcelona.
- ROUQUIÉ Alain: (1999) *Extremo Occidente. Introducción a América Latina*. Emecé. Buenos Aires.

### Material audiovisual

<https://www.youtube.com/watch?v=x64kpfzCYI> -Revolución Cubana en Canal Encuentro.

<http://www.anthropologies.es/la-revolucion-cubana-a-traves-del-arte/> Revolución Cubana

- <https://www.youtube.com/watch?v=qH0tLz28hr8> Revolución Mexicana Documental

-<https://www.youtube.com/watch?v=3eHTfOzveIk> Revolución Mexicana Documental: Las Soldaderas /-Revolución Mexicana Documental: Imágenes de un sueño de libertad y justicia.

-Revolución Mexicana en <https://www.youtube.com/watch?v=GtGwZp5HmFU>

-Revolución Rusa documental en <https://www.youtube.com/watch?v=5R-MYwjr8gY&hl=en-GB&gl=NG>.

---

<sup>9</sup> Canal encuentro: <https://www.youtube.com/watch?v=x64kpfzCYI> y <http://www.anthropologies.es/la-revolucion-cubana-a-traves-del-arte/>

## **Capítulo 6: “La revolución es una lucha a muerte entre el futuro y el pasado”: las violencias en América Latina en clave comparada.**

BENEDETTI, María Carolina  
MONETTO, Florencia  
TORTOSA, Victoria

### **Introducción**

Los procesos revolucionarios del siglo XX en América Latina estuvieron marcados en gran medida por las corrientes ideológicas que se abren con la Revolución Rusa de 1917. A cien años de aquel acontecimiento, se presenta la oportunidad para elaborar una propuesta de trabajo que permita resignificar la importancia de este contenido en el currículum, recuperando sus influencias en el espacio latinoamericano, y a la vez, asumiendo la complejidad de presentar un contenido histórico que ponga en juego las categorías temporales de simultaneidad, cambios, permanencias, periodizaciones e interpretaciones controversiales y diversas.

Dicha propuesta está pensada para la enseñanza de la historia en quinto año del nivel medio dentro del Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba, y tiene como objetivo analizar, a lo largo de cinco encuentros, dos momentos históricos donde en América Latina se disputaron proyectos de orden: el caso cubano, que culminó con el triunfo de una Revolución socialista, y el contexto argentino de los '70, donde los grupos que disputaron el orden terminaron reprimidos y desmovilizados. Finalmente, nos interesa recuperar los legados que estos procesos históricos tuvieron en la realidad más actual del subcontinente. Los ejes problematizadores que articulan la propuesta son: ¿a través de qué medios se intentó cambiar el orden establecido y por qué? ¿Cuáles eran las posiciones políticas e ideológicas de los actores sociales que se disputaban el poder? ¿Qué tuvieron en común estos procesos y por qué sus resultados fueron diferentes? ¿Cuáles fueron sus legados? ¿Qué interpretaciones podemos hacer de ellos?

### **Fundamentación**

#### *Acerca del enfoque teórico e historiográfico adoptado*

El contexto global del *corto siglo XX* estuvo atravesado por la idea de violencia como medio para conservar, profundizar o cambiar el orden. En América Latina en particular, la violencia estuvo presente desde la llegada de los europeos, ya que fueron violentas la invasión, la conquista y la colonización. En su historia se dieron guerras de independencia, guerras internas y guerras internacionales. Durante el siglo XIX tuvieron relevancia en la formación del Estado y de la Nación. En el siglo XX, las acciones de violencia se explican por los intentos de transformación del orden social y/o político existentes en Estados ya constituidos<sup>1</sup>

En este sentido, autores como Waldo Ansaldi y Verónica Giordano, entre otros, se han preguntado cuál ha sido la importancia de la violencia en la construcción del orden en América Latina.<sup>2</sup> Desde la sociología histórica rastrean las condiciones estructurales del vínculo entre orden y violencia, entendiendo por estructura ese aspecto

---

<sup>1</sup> ANSALDI, Waldo y GIORDANO, Verónica (coord) *América Latina, Tiempos de violencias*, Ariel, Buenos Aires, 2014. Pág. 62

<sup>2</sup> *Ibidem*. Pág. 15

de la temporalidad histórica que, en palabras de Braudel, el tiempo tarda enormemente en desgastar y en transportar.

Los problemas que aquí se enuncian resultan particularmente interesantes si se los aborda desde “la nueva historia política” que se impone en Argentina a partir de los ’80. Este enfoque permite entender la política en un sentido más amplio, que no se reduce al ámbito de lo estatal, ni es un reflejo mecánico de las estructuras socio-económicas, sino que abarca múltiples tipos de interacciones desde todas las esferas de lo social. En este sentido, entendemos “lo político” como aquellas redes de relaciones que se tejen en torno al estado, lo público, y el poder. Desde esta perspectiva se abre el campo de la disciplina integrando nuevas fuentes de información, técnicas cuali y cuantitativas, se considera a todos los actores sociales, se indaga sobre los imaginarios sociales, y se abren temas que alimentan a la memoria colectiva habilitando espacios de crítica y reflexión.

Siguiendo a los autores mencionados, entendemos que las propuestas de orden que se confrontaron se valieron de diferentes formas de violencias: revolucionarias, contrarrevolucionarias o antirrevolucionarias. Por la primera, entendemos el tipo de violencia que se ejerce con la intencionalidad explícita de atacar el poder del Estado para reemplazarlo por otro, cuyo propósito es la transformación radical de la sociedad. La segunda, es entendida como la ejercida por grupos o clases sociales desplazadas del poder por un proceso revolucionario, con el objetivo de recuperarlo. Finalmente, la tercera es aquella llevada adelante por grupos o clases sociales en el poder, o por el propio Estado, para derrotar a movimientos revolucionarios que atacan y amenazan sus posiciones<sup>3</sup>.

Cabe destacar que, la presente propuesta no tiene la intención de evocar a teorías, que como la de los dos demonios, buscan equiparar el Terrorismo de Estado con la metodología de las organizaciones guerrilleras. El objetivo, en cambio, será identificar de qué violencia se trata, implementada por quiénes y contra quiénes, dónde, cuándo, cómo y por qué. Así, hablar de *violencias* nos obliga a pensar en ella desde diferentes planos: podemos considerar tanto aquellas violencias ejercidas desde arriba – como las institucionales- como aquellas vinculadas a la disputa del poder desde abajo – como las de organizaciones revolucionarias creadas para efectuar cambios más o menos radicales. Es decir, el concepto de violencia que aquí recuperamos es entendido como elemento de un proceso histórico conflictivo de construcción de un sistema de dominación, que implicará identificar actores, posiciones políticas e ideológicas.<sup>4</sup>

#### *La historia reciente en la Escuela Media*

Siguiendo el Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba, ubicamos los núcleos temáticos aquí propuestos dentro de la selección de contenidos pre-escrita para 5° año del Ciclo Orientado. Los itinerarios de aprendizaje que se proponen para este Ciclo están centrados en las indagaciones y conceptualizaciones referidas a la Historia de la Argentina en el contexto latinoamericano y mundial, en el período que se extiende entre mediados del siglo XIX y el presente, con especial énfasis en el “*corto siglo XX*”. En 5° en particular, se busca poner foco en el estudio en la historia reciente, enfatizando en las interrelaciones entre los procesos locales, latinoamericanos y mundiales.

Aquí se plantea la necesidad generar instancias “pedagógicas en las que se superen los mandatos por los que se atribuye a los jóvenes ser la promesa del futuro, incorporando el devenir discontinuo como situación en la que su temporalidad se

---

<sup>3</sup> Ídem.

<sup>4</sup> *Ibidem*. Pág. 19

constituye concreta, tangible y experiencial”<sup>5</sup>. En esta línea es que proponemos una problematización en torno a la “Construcción del orden en América Latina” que permita comprender los profundos cambios del mundo contemporáneo, habilitando una conceptualización del pasado que afianzará los fundamentos de la conciencia histórica. Se trata entonces de aspirar a generar una conciencia crítica en los estudiantes, sobre todo en los que ya tienen, en su mayoría, la posibilidad legal de participar políticamente en la sociedad. La construcción de la identidad subjetiva y personal, pero también colectiva y social, es el objetivo más amplio al que se pretende llegar y por eso los contenidos históricos entendidos en esta perspectiva apuntan a que los alumnos se entiendan como agentes de cambio de su realidad social, en este caso por medio del análisis de los distintos casos históricos de violencias en nuestra región y de los continuos cambios en el orden de dominación que ellos generaron.

#### *Acerca del enfoque didáctico- pedagógico*

Para alcanzar los objetivos antes mencionados se plantea la resolución de situaciones problemáticas como método de trabajo en el aula. Para ello es central promover una participación activa del alumno que tienda a retomar sus nociones y conocimientos previos, ampliarlos y luego complejizarlos. Ya sea por medio de exposiciones dialogadas, lecturas guiadas, resolución de problemas en grupos, reflexiones colectivas, etc.

Así entendida, la forma de trabajo tiende a fomentar el desarrollo de una conciencia crítica entre los alumnos. Es decir, que sean capaces de cuestionar el pasado, que puedan analizar los procesos de cambios y continuidades, que puedan entender que el proceso histórico en la región Latinoamericana tiende a atravesar por similares situaciones en sus distintas etapas y que eso les sirva para luego también comprender y transformar su presente, la realidad cotidiana que los interpela.

Por todo esto se busca con la temática abordada y también gracias a ella, promover una interpretación del orden establecido en América Latina como una construcción social compleja. Así, se identifican intereses contrapuestos de los diferentes sectores sociales y se comprende que los difíciles entramados de nuestra historia nos llevan a nuestros días. Los intentos por romper con el orden establecido en América llevan siglos, es parte de la identidad americana.

Por último, se recomienda a los docentes abordar la secuencia desde una perspectiva constructivista. De este modo fue pensada la propuesta en sus inicios y es así como se planificaron los sucesivos encuentros con los alumnos. En cada uno de ellos el conocimiento entra en una complejidad mayor de análisis, ya sea a través del estudio de casos, de su comparación, de su problematización, etc. Se apela a los docentes a tomar postura frente a la historia y frente a los alumnos y entender el conocimiento como una construcción y no como algo dado. Desde este punto de vista se descarta la posibilidad de afirmar verdades absolutas, sobre todo con temas tan controvertidos, sensibles y complejos como los que aborda nuestra historia reciente.

#### **Objetivos Generales**

- Reconocer la importancia de la violencia en la construcción del orden en América Latina.
- Identificar diferentes actores, posiciones políticas e ideológicas, e intereses en disputa en el período.

---

<sup>5</sup>DISEÑO CURRICULAR DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA, Tomo 5, 2012-2015. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

- Comparar los procesos los procesos revolucionarios de Cuba y Argentina, teniendo en cuenta antecedentes, resultados y legados de cada uno.
- Reflexionar sobre los procesos de construcción del orden en América Latina, y consolidar una posición fundamentada al respecto.

### **Secuencia Didáctica**

<b>1° Encuentro</b>
---------------------

#### **“Tiempos de violencias”**

##### **Objetivos**

- Visualizar las violencias políticas en A.L. en el contexto del mundo bipolar.
- Reconocer la importancia de la violencia en la construcción del orden en América Latina.

##### **1° Momento:**

En este primer momento de la clase se utilizará el recurso de una línea de tiempo para comenzar a trabajar el contenido. Con una exposición dialogada se situará temporal y espacialmente los temas a desarrollar. Luego, a través de una “lluvia de ideas” el docente recuperará los aportes de los alumnos sobre lo que entienden por orden y por violencia. Se construirán estos conceptos colectivamente, con los aportes que el docente pueda realizar desde la perspectiva teórica de Ansaldi y con los conocimientos previos de los alumnos. El docente, a su vez, sistematizará las ideas en un esquema en el pizarrón y diferenciará los tres tipos de violencias: revolucionaria, contrarrevolucionaria y antirrevolucionaria<sup>6</sup>. Se preguntará a los alumnos qué entiende por eso y se completará el esquema. Se dejarán planteados ejemplos sobre estas *violencias* que luego serán profundizados como: “guerrilla como violencia revolucionaria”, “Terrorismo de Estado como violencia antirrevolucionaria”.

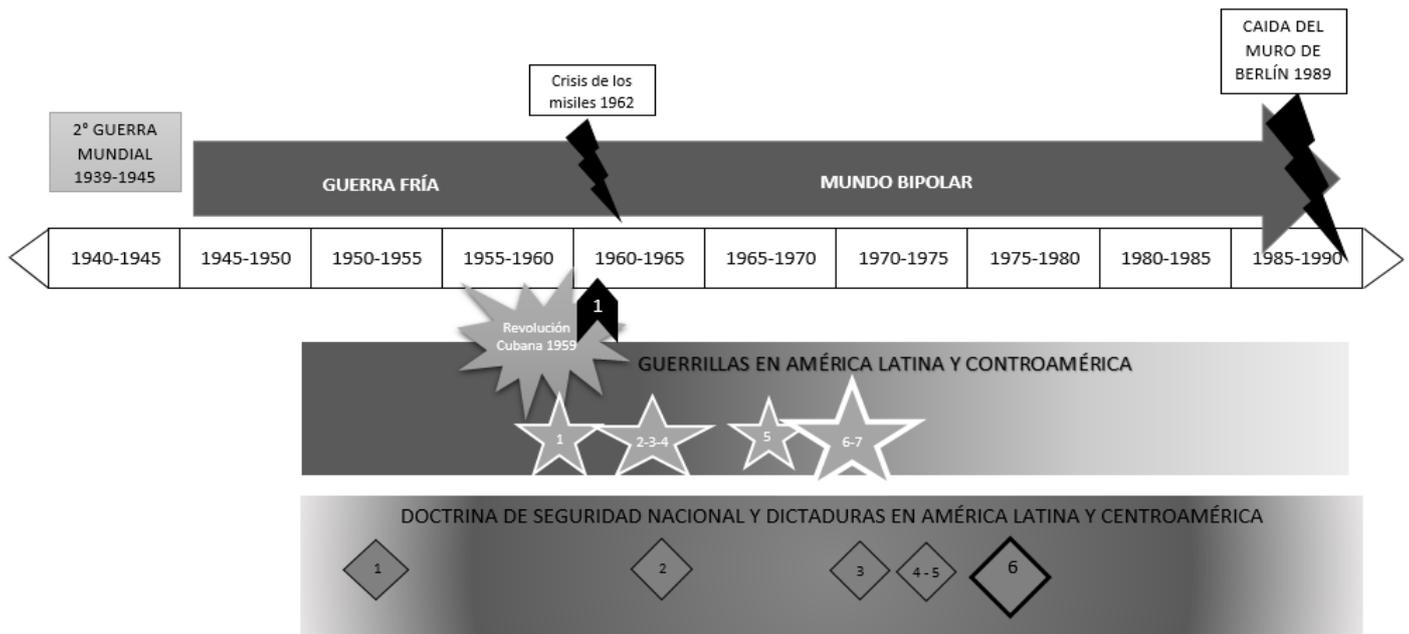
##### **Línea de Tiempo:**

---

<sup>6</sup> Violencia política armada revolucionaria: se ejerce con la intencionalidad explícita de atacar el poder del Estado para reemplazarlo por otro, cuyo propósito es la transformación radical de la sociedad.

Violencia política armada contrarrevolucionaria: es la ejercida por grupos o clases sociales desplazadas del poder por un proceso revolucionario, con el objetivo de recuperarlo.

Violencia política armada antirrevolucionaria: es aquella llevada adelante por grupos o clases sociales en el poder, o por el propio Estado, para derrotar a movimientos revolucionarios que atacan y amenazan sus posiciones.



## Referencias de casos



1: 1961 Invasión a Playa Girón por tropas de cubanos exiliados con apoyo de Estados Unidos  
**GUERRILLAS EN AMÉRICA LATINA Y CONTROAMÉRICA**



- 1: 1960 Guerrilla uruguaya: *TUPAMAROS*
- 2: 1961 Guerrilla nicaragüense: *Frente Sandinista de Liberación Nacional (FSLN)*
- 3: 1962 Guerrilla guatemalteca: *Fuerzas Armadas Rebeldes (FAR)*
- 4: 1964 Guerrilla colombiana: *Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (FARC-EP)*
- 5: 1966-67 Guerrilla boliviana: *Ñancahuazú* (bajo mando del comandante Ernesto Guevara)
- 6: 1970 Guerrilla argentina: *MONTONEROS*
- 7: 1970 Guerrilla argentina: *Ejército Revolucionario del Pueblo (ERP)*

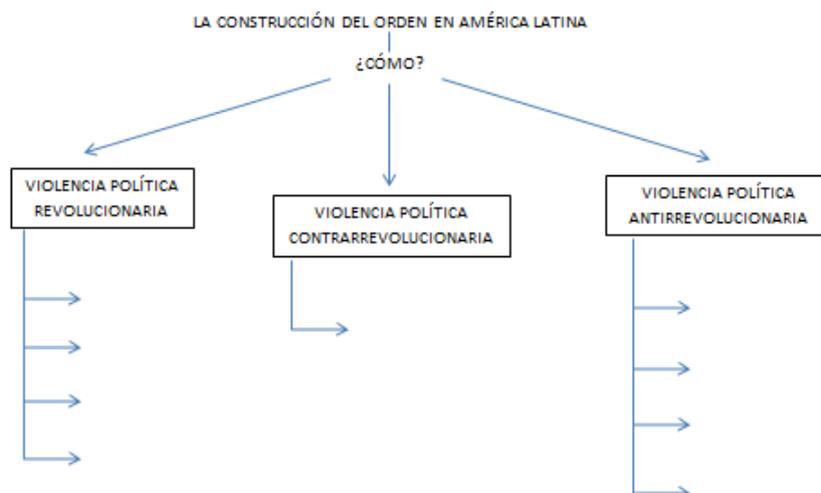
### DOCTRINA DE SEGURIDAD NACIONAL Y DICTADURAS EN AMÉRICA LATINA



- 1: 1952-1959 Dictadura de Fulgencio Batista en Cuba
- 2: 1964-1985 Dictadura de João Goulart en Brasil
- 3: 1971-1978 Dictadura de Hugo Banzer en Bolivia
- 4: 1973-1984 Dictadura de Juan María Bordaberry en Uruguay
- 5: 1973-1990 Dictadura de Augusto Pinochet Ugarte en Chile
- 6: 1976-1983 Dictadura de Jorge Rafael Videla en Argentina

## 2º Momento:

A partir de la contextualización hecha en el primer momento, los alumnos deberán observar detenidamente la línea de tiempo y completar el siguiente esquema ubicando los procesos históricos de América Latina dentro de las categorías de violencias trabajadas. A su vez, deberán elaborar una representación gráfica que sintetice cómo funciona cada una de ellas.



## 3º Momento:

Se realiza una puesta en común de lo elaborado en la actividad anterior, retomando los aportes principales en la pizarra.

## 2º Encuentro

### “Revolución es cambiar todo lo que debe ser cambiado”

#### Objetivos:

- Identificar los factores que permiten explicar el proceso revolucionario cubano.
- Analizar el proceso revolucionario cubano a la luz de las categorías de violencias trabajadas en la primera clase.

#### 1º Momento

Nuevamente recurriendo a la línea de tiempo, y con un mapa de América, se ubicará a los alumnos temporal y espacialmente para abordar el proceso revolucionario cubano. Para analizar las múltiples causas que desembocan en la Revolución de 1959 se recurrirá a un soporte audiovisual disponible en youtube: “Revolución cubana (Revoluciones – Canal Encuentro- Argentina)<sup>7</sup>. Al durar 14 minutos se podrá reproducir o frenar si fuera necesario. El objetivo es que se identifique el contexto previo, los actores involucrados, intereses y propuestas. Luego se procederá a la lectura guiada del

<sup>7</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=x64kpfzCYI>.

fragmento de un documento “*La primera declaración de La Habana*”<sup>8</sup>, para complementar el soporte audiovisual. Con una exposición dialogada el docente sistematizará las ideas principales.

### **2° Momento**

A continuación se presenta la actividad a realizarse en grupo de 2 alumnos. Teniendo en cuenta la información sistematizada en el primer momento de la clase se procederá a entregarles a los alumnos fragmentos de documentos compilados en el libro “*Encrucijadas e improvisaciones*”<sup>9</sup> que abordan el contexto de la revolución cubana para que puedan responder las siguientes consignas:

1. Identificar los factores que permiten explicar el proceso revolucionario cubano en los siguientes fragmentos.
2. Vincular dichos factores con las categorías de violencia trabajadas en la clase anterior.

### **3° Momento**

Se realiza una puesta en común de lo elaborado en la actividad anterior, retomando los aportes principales en la pizarra.

## **3° y 4° Encuentro**

### **“La revolución será socialista o no será”**

#### **Objetivos:**

1. Identificar los tipos violencias presentes en la Argentina en la década de los ’70 y las propuestas de orden que presentaban los grupos antagónicos.
2. Comparar los procesos de violencias de Cuba y de Argentina.
3. Reflexionar acerca de los resultados disímiles de ambos procesos.

#### **1° Momento:**

A través, de una exposición dialogada, el docente abordará las categorías de violencias trabajadas anteriormente, (re)contextualizándolas a partir de las particularidades del caso argentino. Para esto, se abordarán las condiciones que impuso la autodenominada “*Revolución Argentina*” (1966-1973) al funcionamiento del sistema político, vedando los canales institucionales de participación, a través de políticas como la suspensión del sistema de partidos, la clausura del parlamento, la intervenciones federales, etc. De este modo, se plantearán los antecedentes que favorecieron el surgimiento de dos tipos de violencia en la Argentina. Por un lado, la revolucionaria con las organizaciones guerrilleras que se forjaron desde fines de los ’60, que por medio de la resistencia buscaban crear un nuevo orden, tales como el ERP y Montoneros entre las emblemáticas. Por otro lado, se presentará la reacción generada desde el aparato represivo del Estado desde 1974, hasta la vuelta de la democracia en 1983.

#### **2° Momento:**

A continuación, se verán los siguientes recursos audiovisuales:

---

8 *Primera Declaración de la Habana*, 1960 en De Martí a Castro, México, 1970. En MOGLIA, Patricia y otros: *Pensar la Historia. Argentina desde una Historia de América Latina*. Plus Ultra, Buenos Aires, 1997.

9 *Encrucijadas e improvisaciones*, Mimeo, Cuba, 1996. Págs 25 a 27. En MOGLIA, Patricia y otros: *Pensar la Historia. Argentina desde una Historia de América Latina*. Plus Ultra, Buenos Aires, 1997.

1° <https://www.youtube.com/watch?v=8YYTWrEM9d4&list=PLexqa3nDt7bC1X2Om-kmK0FB8cSA9W2Wq&index=19>

Fragmentos recomendados:

Contextualización: minuto 4:38 a 5:30 o hasta 7:10

Principales organizaciones (ERP – Montoneros): minuto 8:36 a 9:34 o hasta 11:47

Accionar de las organizaciones: minuto 12:56 a 13:54 y 14:27 a 16:00

2° <https://www.youtube.com/watch?v=G-KvfJExtsw>

Fragmentos recomendados

Accionar montoneros: minuto 9:10 a 17:52 o hasta 21:16

3° <https://www.youtube.com/watch?v=7PCzaoEPv10>

Fragmentos recomendados

Antirrevolución, metodología antidemocrática: minuto 0:20 a 16:32<sup>10</sup>

Luego a partir de lo que los alumnos observen en estos recursos deberán responder las siguientes consignas:

**Actividades:**

- ¿Qué tipos de violencias pueden identificarse en la Argentina de los '70? ¿Qué propuestas de orden presentaban los grupos antagónicos?
- Comparar con el caso cubano trabajado en la clase anterior

### 3° Momento: (4° Clase)

En una puesta en común, los alumnos socializarán lo trabajado en la actividad anterior. Las ideas que se planteen se sistematizarán en un cuadro comparativo en el pizarrón, con el objetivo de identificar aquellas diferencias en las condiciones de cada caso, que permitieron el triunfo de la Revolución Cubana, y el fracaso de las guerrillas armadas argentinas.

	Violencia Revolucionaria	Violencia Antirrevolucionaria	Violencia Contrarrevolucionaria
Cuba			
Argentina			-----

### 4° Momento (4° Clase)

Se realiza una puesta en común de lo elaborado en las actividades anteriores, tanto de esta clase como de la clase previa, se reflexiona sobre los usos de violencias en Argentina.

## 5° Encuentro

**“No matarás al hombre porque cada hombre es sagrado y cada hombre es todos los hombres”**

**Objetivos:**

- Reconocer la importancia de la violencia en la construcción del orden en América Latina.
- Recuperar los objetivos e intereses de los distintos modos de ejercer la violencia.

---

<sup>10</sup> La elección de fragmentos a presentar en el aula queda a elección de cada docente. Lo referenciado en esta propuesta es atento a lo que se busca extraer de los mismos, pero se atenderá a la disponibilidad de tiempo la capacidad de reproducir más o menos fragmentos.

- Reflexionar sobre los usos de la violencia en la construcción del orden y consolidar una posición fundamentada al respecto.

**1° Momento:** La última clase, comenzará con una exposición dialogada con el objetivo de recuperar los conceptos y reflexiones más importantes que se produjeron en las clases anteriores. Se hará particular hincapié en las diferentes categorías de violencia trabajadas (revolucionarias, contrarrevolucionarias o antirrevolucionarias) y las formas que tomaron éstas. En la misma línea, se volverá sobre las implicancias del “Terrorismo de Estado” y de las guerrillas armadas en los casos abordados.

En forma conjunta, el grupo elaborará un esquema conceptual que sintetice lo trabajado.

**2° Momento:** Luego se procederá a hacer una lectura conjunta de la “Carta enviada a La Intemperie” por Oscar del Barco en Diciembre en el 2004, como respuesta a la entrevista a Hector Jouvé en números anteriores de dicha revista.

A continuación, se le pedirá a los alumnos que marquen aquellos pasajes de la carta que les parezcan más controversiales o que más les hayan llamado la atención. Una vez resaltadas estas citas y compartidas con el resto del grupo, se les pedirá a los alumnos que identifiquen qué lectura hace Oscar del Barco sobre el Terrorismo de Estado y sobre la decisión de tomar las armas de las organizaciones guerrilleras de la década de los '70 en Argentina (esta consigna puede resolverse individual y luego socializarse en instancia plenaria, o plantearse directamente en una instancia de debate conjunta, de acuerdo a la dinámica de cada grupo).

**3° Momento:** Como cierre, y con el objetivo específico de que los alumnos consoliden una posición fundamentada al respecto, se les pedirá que redacten una respuesta a la Carta de Oscar del Barco tomando el rol de un activista político de los años '70 en Argentina. Para ello pueden contar como insumo con la entrevista a Hector Jouvé y con una selección de respuestas de otros intelectuales contemporáneos.

### **Bibliografía**

- ANSALDI, W. y GIORDANO, V. (2014): *América Latina, Tiempos de violencias*, Ariel, Buenos Aires.
- ANSALDI, W. y GIORDANO, V. (2012): *América Latina, la construcción del orden*. Tomo I y II, Ariel, Buenos Aires.
- DISEÑO CURRICULAR DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA, Tomo 5, 2012-2015. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
- AA.VV (2007): *Sobre la responsabilidad: No Matar*, El Cíclope Ediciones/La Intemperie/Editorial de la UNC, Córdoba.
- MOGLIA, P. y otros (1998), *Pensar la Historia Argentina desde una Historia de América Latina*, Buenos Aires, Editorial Plus Ultra.

## Capítulo 7: De Zapata al Zapatismo 1910- 1994.

CEJA, Elvira Isabel  
DÁBALO, Arturo

### Introducción

En la línea de análisis que postula trabajar “los procesos revolucionarios del S.XX en el espacio latinoamericano” organizaremos una periodización que, desde el tiempo coyuntural, transite entre la Revolución Mexicana de 1910 y la acción que se concreta desde la proclama (Enero de 1994) del Movimiento Zapatista de Liberación Nacional.

Se recupera como criterio ordenador de la periodización a la resistencia de los actores sociales ante un sistema opresor. En este proceso es posible identificar continuidades, semejanzas y cambios. La principal continuidad son las demandas de los actores sociales: “tierra para el que la trabaja”, alimentación, techo, salud, educación, justicia y libertad. Que tanto en 1910 y 1994, solo un sector minoritario tiene garantizada la cobertura de las demandas.

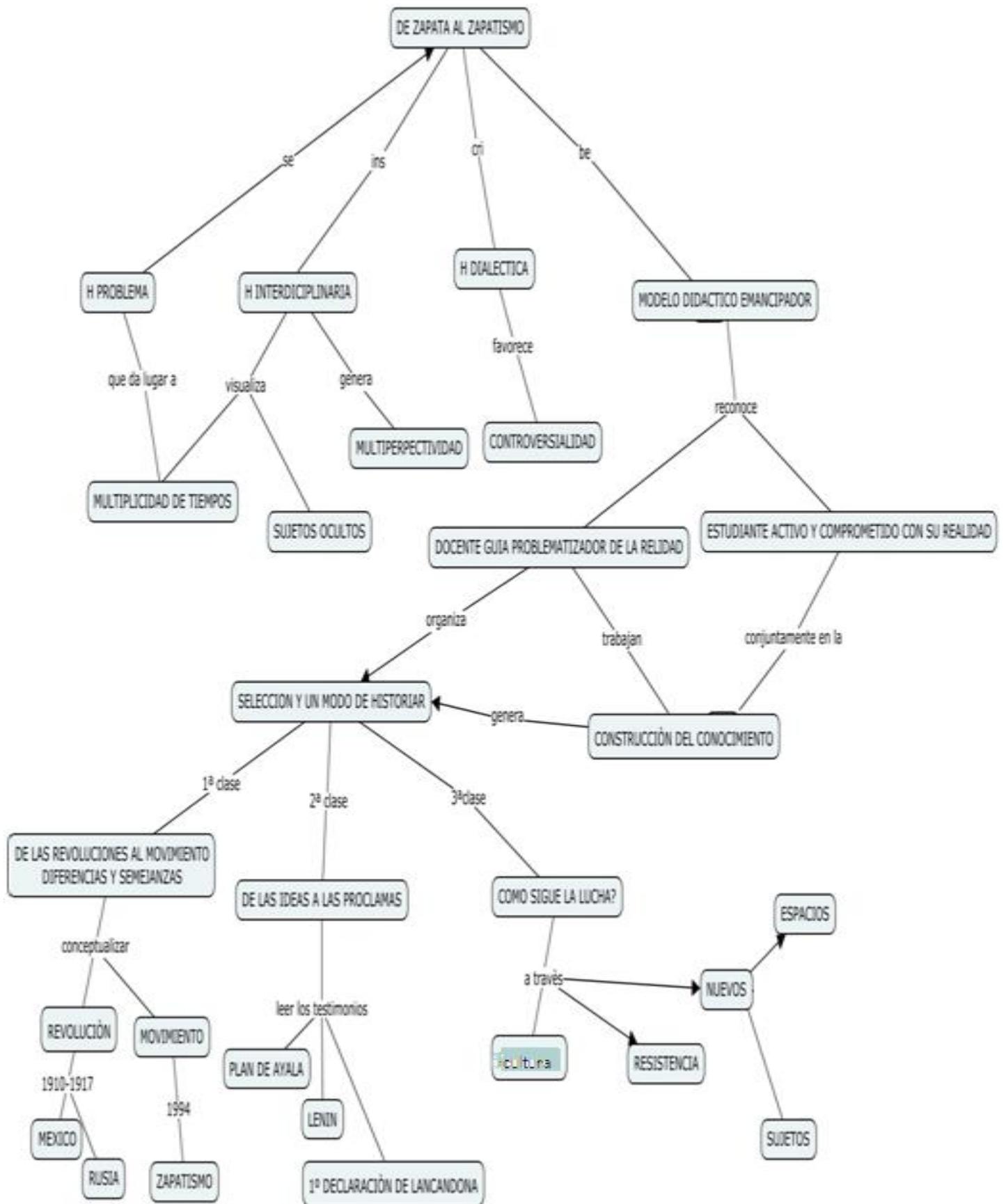
En este trabajo nos situamos en dos espacios, por un lado México (1910) y por el otro, las siete cabeceras municipales del Estado de Chiapas (1994). Consientes que se trata de dos hechos separados en el tiempo, desconexos, diferentes, nos interesa analizar y encontrar los puntos que los hacen semejantes. Recuperando las instituciones y el rol que ellas tienen en cada momento de la historia, y al mismo tiempo contrastar con lo que el conjunto de toda la comunidad cree que es lo mejor para todos.

Creemos que en estas nuevas miradas de la historia que apuestan a la multiperspectividad y controversialidad, resulta significativo visualizar dos momentos de la historia que los textos escolares no abordan y una lucha que es común: la liberación de los movimientos indígenas y campesinos. Para tal desafío apelamos a un análisis retrospectivo, análisis de fuentes editas y comparación históricas.

### Fundamentación

Consideramos importante enseñar o incluir este problema en la escuela focalizando en un tiempo largo que tiene sus cimientos en un mundo capitalista, aunque con el convencimiento de que existen otros mundos posibles. Precisamente la Revolución Mexicana (1910); la Revolución Rusa (1917) y el Movimiento Zapatista (1994...), vienen a romper con el orden establecido dando lugar a otros sujetos, al autogobierno, a sociedades más igualitarias, presentando una forma alternativa a lo que propone el capitalismo. Estos hitos que se marcan en el proceso, si bien, se leen como alternativas al momento de producirse, encuentran quiebres, cuestiones inconclusas, que favorecen a la autoregeneración del capitalismo, quien promueve nuevas estrategias para avanzar y expandirse. Creemos que una historia problema planteadas desde la multiperspectividad posibilita que nuestros estudiantes sean conscientes de su realidad y al mismo tiempo se conviertan en ciudadanos comprometidos y transformadores a partir de nuevas alternativas, miradas.

:



## Secuencia Didáctica

### 1° Encuentro

#### De la Revolución al Movimiento: Diferencias y semejanzas

**Conceptos claves:** Revolución, Movimiento, Revolución Mexicana, Revolución Rusa, Movimiento Zapatista

**Propósitos:**

- Conceptualizar revolución y movimiento estableciendo diferencias temporales y sentido.
- Identificar y comparar la Revolución mexicana, revolución rusa y el movimiento zapatista a partir de las categorías: tiempo, espacios, sujetos, propósitos, logros, discursos circulantes.
- Establecer diferencias y semejanzas.

Se comienza con un dialogo sobre las ideas previas, poniendo en la pizarra los dos términos: REVOLUCIÓN – MOVIMIENTO, luego se conceptualiza a través de dos definiciones, y nuevamente se abre el dialogo. Se complementa con titulares de diarios de la época para identificar y caracterizar a los diferentes acontecimientos seleccionados, a fin de encontrar las semejanzas y las diferencias.

**REVOLUCIÓN:** La Academia de la lengua define esta palabra, en su segunda acepción, como cambio violento en las instituciones políticas de una nación. A su vez, Capitant, con evidente exactitud, dice que es el movimiento popular de cierta amplitud que tiene por objeto derribar por la fuerza a los gobernantes de un Estado y cambiar la organización política de éste sin observar las formas legales preestablecidas. Es decir que lo que caracteriza la revolución no es el derrocamiento de los gobernantes, porque ella podría no pasar de un golpe de Estado (v.), sino el cambio de la estructura fundamental de la organización política de la nación, como sería convertir una monarquía en república o viceversa, una autocracia en una democracia, un régimen federal en uno unitario, etc. Lo esencial de la revolución es su carácter popular y por eso, cuando triunfa, abre una nueva legalidad, contrariamente a lo que sucede con el golpe de Estado, que casi siempre, por no decir siempre, tiene carácter militar y por eso, por no significar una revolución popular, es, aun triunfante, irremisiblemente ilegal. Así lo demuestra la historia. (V. REBELIÓN)

Fuente: Manuel Ossorio. Diccionario de Ciencias Jurídicas Políticas y Sociales. 1° Ed. Electrónica.

**MOVIMIENTO:** Un movimiento social es una forma de acción colectiva, y la existencia de una acción colectiva implica la preexistencia de un conflicto, de una tensión que trata de resolver –haciéndolo visible, dándole dimensiones- esa acción colectiva. Pero – importante llamada de atención- no cualquier conflicto desemboca en una acción colectiva que toma la forma de un movimiento social.

Fuente: Anuario de Movimientos sociales. Una mirada sobre la red. Elena Grau y Pedro Ibarra (coord.). Icaria Editorial y Getiko Fundazioa. Barcelona, 2000.





Posteriormente se propone la observación de los diferentes símbolos de las revoluciones y movimiento, generando una lectura de las imágenes. Complementado la lectura de los diarios y las imágenes podremos responder a algunas de las siguientes preguntas, recuperando los fondos, los colores, los símbolos semejantes, las diferencias, lo visible y lo oculto. ¿Qué genera la revolución y el movimiento? ¿Quiénes participan y de qué modo? ¿Cómo repercute o cuál es la importancia que se genera alrededor del acontecimiento?



Se prioriza en esta clase el trabajo con las fuentes: escritas y materiales. Finalmente y en el mismo estilo se propone la lectura de “Zapata y las afinidades con la revolución rusa” extraído de “Zapatismo para principiantes” a fin de que los estudiantes puedan advertir los discursos que se encuentran en el texto.

Cuartel General del Ejército Libertador, Tlaltizapán, Morelos.

“Mucho ganaríamos, mucho ganarían la humanidad y la justicia, si todos los pueblos de América y todas las naciones de la vieja Europa comprendiesen que la causa del México revolucionario y la causa de Rusia son y representan la causa de la humanidad, el interés supremo de todos los pueblos oprimidos. Aquí como allá, hay grandes señores, inhumanos, codiciosos y crueles que de padres a hijos han venido explotando hasta la tortura a grandes masas de campesinos. Y aquí como allá los hombres esclavizados, los hombres de conciencia dormida, empiezan a despertar, a sacudirse, a agitarse, a castigar.

Tanto el movimiento de la Revolución rusa como la Revolución agraria de México van dirigidos contra la infame usurpación de la tierra, que siendo propiedad de todos, como el agua y como el aire, ha sido monopolizada por unos cuantos poderosos, apoyados por la fuerza de los ejércitos y por la iniquidad de las leyes.

No es de extrañar, por lo mismo, que el proletariado mundial admire y aplauda la Revolución rusa, del mismo modo que otorgará toda su adhesión, su simpatía y su apoyo a esta Revolución mexicana, al darse cuenta de sus fines.

Es preciso no olvidar que la emancipación del obrero no puede lograrse si no se realiza a la vez la libertad del campesino. De no ser así, la burguesía podrá poner estas dos fuerzas la una frente a la otra, y aprovecharse de la ignorancia de los campesinos para combatir y refrenar los justos impulsos de los

trabajadores del mismo modo que si el caso se ofrece, podrá utilizar a los obreros poco conscientes y lanzarlos contra sus hermanos del campo.”

Emiliano Zapata, 14 de febrero de 1918.

## 2° Encuentro

### “De las ideas a las proclamas”

**Conceptos Claves:** Plan de Ayala, Primera Declaración de la Selva Lacandona, Lenin: El Estado y la revolución.

#### Propósitos:

- Reflexionar a partir de la lectura de los discursos.
- Comparar los titulares trabajados la primera clase con las proclamas.
- Diferenciar las intencionalidades entre la prensa y las revoluciones/movimiento.
- Establecer diferencias y semejanzas entre las fuentes.

Se comenzara recuperando los titulares trabajados en la clase anterior. La clase se centrará en la reflexionar sobre el valor de las ideas que comandan nuestras acciones, nos ubicaremos en el tiempo, en el espacio, y en los sujetos protagonistas que movidos por sus ideas hicieron declaraciones y proclamas, discursos que exteriorizaban y objetivaban las ideas, y sobre todo tendían a concientizar y ganar adeptos para colectivizar esas ideas en pos del bienestar del pueblo.

Ideas  discursos = ACCIONES

La actividad consistirá en la lectura y análisis de tres documentos históricos: fragmentos de la obra de Lenin “El Estado y la revolución” escrito en 1917; el Plan de Ayala gestado por Emiliano Zapata en noviembre de 1911; y la Primera Declaración de la Selva Lacandona en el año 1993. De este modo podremos analizar: quienes son los autores, a quien está dirigida la proclama, que propone; las proyecciones de cada discurso.

La Comuna sustituye el parlamentarismo venal y podrido de la sociedad burguesa por instituciones en las que la libertad de crítica y de examen no degenera en engaño, pues aquí los parlamentarios tienen que trabajar ellos mismos, tienen que ejecutar ellos mismos sus leyes, tienen que comprobar ellos mismos los resultados, tienen que responder directamente ante sus electores. Las instituciones representativas continúan, pero desaparece el parlamentarismo como sistema especial, como división del trabajo legislativo y ejecutivo, como situación privilegiada para los diputados. Sin instituciones representativas no puede concebirse la democracia, ni aun la democracia proletaria; sin parlamentarismo, sí puede y debe concebirse. [...] Pero la dictadura del proletariado, es decir, la organización de la vanguardia de los oprimidos en clase dominante para aplastar a los opresores, no puede conducir tan sólo a la simple ampliación de la democracia. A la par con la enorme ampliación del democratismo, que por vez primera se convierte en un democratismo para los pobres, en un democratismo para el pueblo, y no en un democratismo para los ricos, la dictadura del proletariado implica una serie de restricciones puestas a la libertad de los opresores, de los explotadores, de los capitalistas. Debemos reprimir a éstos, para liberar a la humanidad de la esclavitud asalariada, hay que vencer por la fuerza su resistencia. [...] La dictadura del proletariado, el período de transición hacia el comunismo, aportará por primera vez la democracia para el pueblo, para la mayoría, a la par con la necesaria represión de la minoría, de los explotadores. Sólo el comunismo puede aportar una democracia verdaderamente completa. [...]

V. I. Lenin: El Estado y la revolución, 1917.

## PLAN DE AYALA

Plan Libertador de los hijos del Estado de Morelos afiliados al Ejército Insurgente que defiende el cumplimiento del Plan de S. Luis, con las reformas que ha creído conveniente aumentar en beneficio de la Patria Mexicana. Los que subscribimos, constituidos en Junta Revolucionaria, para sostener y llevar a cabo las promesas que hizo la Revolución de 20 de noviembre de 1910, próximo pasado, declaramos solemnemente ante la faz del mundo civilizado, que nos juzga, y ante la Nación a que pertenecemos y amamos, los propósitos que hemos formulado para acabar con la tiranía que nos oprime y redimir a la patria de las dictaduras que nos imponen, las cuales quedan determinadas en el siguiente Plan:

3.º Se reconoce como Jefe de la Revolución libertadora al ilustre C. General Pascual Orozco, segundo del caudillo Don. Francisco I. Madero, y en caso de que no acepte este delicado puesto, se reconocerá como Jefe de la Revolución al C. General Emiliano Zapata.

4.º La Junta Revolucionaria del Estado de Morelos manifiesta a la Nación bajo protesta: Que hace suyo el Plan de San Luis Potosí, con las adiciones que a continuación se expresa, en beneficio de los pueblos oprimidos, y se hará defensora de los principios que defiende hasta vencer o morir.

5.º La Junta Revolucionaria del Estado de Morelos, no admitirá transacciones ni componendas políticas hasta no conseguir el derrocamiento de los elementos dictatoriales de Porfirio Díaz y Don. Francisco I. Madero; pues la Nación está cansada de hombres falaces y traidores que hacen promesas como libertadores pero que al llegar al poder, se olvidan de ellas y se constituyen en tiranos.

6.º Como parte adicional del Plan que invocamos hacemos constar: que los terrenos, montes y aguas que hayan usurpado los hacendados, científicos o caciques a la sombra de la tiranía y de la justicia venal entrarán en posesión de estos bienes inmuebles desde luego, los pueblos o ciudadanos que tengan sus títulos correspondientes de esas propiedades, de las cuales han sido despojados, por la mala fé de nuestros opresores, manteniendo a todo trance, con las armas en la mano, la mencionada posesión y los usurpadores que se crean con derecho a ellos, lo deducirán ante tribunales especiales que se establezcan al triunfo de la Revolución.

7.º En virtud de que la inmensa mayoría de los pueblos y ciudadanos mexicanos no son más dueños que del terreno que pisan sufriendo los horrores de la miseria sin poder mejorar en nada su condición social ni poder dedicarse a la industria o a la agricultura por estar monopolizados en unas cuantas manos las tierras, montes y aguas, por esta causa se expropiarán, previa indemnización de la tercera parte de esos monopolios a los poderosos propietarios de ellas, a fin de que los pueblos y ciudadanos de México obtengan ejidos, colonias, fundos legales para pueblos, o campos de sembradura o de labor, y se mejore en todo y para todo la falta de prosperidad y bienestar de los mexicanos

8.º Los hacendados, científicos o caciques que se opongan directa o indirectamente al presente Plan, se nacionalizarán sus bienes y las dos terceras partes que a ellos les correspondan, se destinarán para indemnizaciones de guerra, pensiones de viudas y huérfanos de las víctimas que sucumban en la lucha por presente Plan.

9.º Para ejecutar los procedimientos respecto a los bienes antes mencionados, se aplicarán leyes de desamortización según convenga; pues de norma y ejemplo pueden servir las puestas en vigor por el inmortal Juárez, a los bienes eclesiásticos que escarmentaron a los déspotas y conservadores, que en todo tiempo han pretendido imponernos el yugo ignominioso de la opresión y del retroceso.

10.º Los jefes Militares Insurgentes de la República; que se levantaron con las armas en la mano a la voz de Don. Francisco I. Madero, para defender el Plan de San Luis Potosí, y que ahora se opongan con fuerza armada al presente Plan, se juzgarán traidores a la causa que defendieron y a la Patria, puesto que en la actualidad muchos de ellos, por complacer a los tiranos, por un puñado de monedas, o por cohecho, o soborno están derramando la sangre de sus hermanos que reclaman el cumplimiento de las promesas que hizo a la Nación Don. Francisco I. Madero.

11.º Los gastos de guerra serán tomados conforme a lo que prescribe el Artículo XI del Plan de San Luis Potosí, y todos los procedimientos empleados en la Revolución que emprendemos, serán conformes a las instrucción que determina el mencionado Plan.

12.º Una vez triunfada la Revolución que hemos llevado a la vía de la realidad, una Junta de los principales Jefes revolucionarios de los distintos Estados, nombrara o designara un Presidente interino de

la República, quien convocará a elecciones para la nueva formación del Congreso de la Unión, y este a la vez convocará a elecciones para la organización de los demás poderes federales.

13.º Los principales Jefes Revolucionarios de cada Estado, en Junta, designarán al Gobernador Provisional del Estado a que corresponden, y este elevado funcionario convocará a elecciones para la debida organización de los Poderes públicos, con el objeto de evitar consignas forzosas que labran la desdicha de los pueblos, como la tan conocida de Ambrosio Figueroa en el Estado de Morelos, y otros que nos conducen al precipicio de conflictos sangrientos sostenidos por el capricho del dictador Madero y el círculo de científicos y hacendados que los han sugestionado.

14.º Si el Presidente Madero y otros elementos dictatoriales, del actual y antiguo régimen, desean evitar inmensas desgracias que afligen a la Patria, que hagan inmediata renuncia de l puesto que ocupan, y con eso en algo restañarán las grandes heridas que han abierto al seno de la Patria; pues que de no hacerlo así, sobre sus cabezas caerá la sangre derramada de nuestros hermanos.

15.º Mexicanos: considerad que la astucia y la mala fé de un hombre está derramando sangre de una manera escandalosa por ser incapaz para gobernar, considerado que su sistema de gobierno está aherrojando a la Patira y aherrojando con la fuerza bruta de las bayonetas, nuestras instituciones; y así como nuestras armas las levantamos para elevarlo al Poder ahora las volveremos contra él por haber faltado a sus compromisos con el pueblo mexicano y haber traicionado la revolución; no somos personalistas, somos partidarios de los principios y no de los hombres.

Pueblo Mexicano: Apoyad con las armas en la mano este Plan, y haréis la prosperidad y bienestar de la Patria.

Reforma, Libertad, Justicia y Ley. Noviembre 28 de 1911

Declaración de la Selva Lacandona

HOY DECIMOS ¡BASTA!

Al pueblo de México

Hermanos mexicanos:

Somos producto de 500 años de luchas: primero contra la esclavitud, en la guerra de Independencia contra España encabezada por los insurgentes, después por evitar ser absorbidos por el expansionismo norteamericano, luego por promulgar nuestra Constitución y expulsar al Imperio Francés de nuestro suelo, después la dictadura porfirista nos negó la aplicación justa de leyes de Reforma y el pueblo se rebeló formando sus propios líderes, surgieron Villa y Zapata, hombres pobres como nosotros a los que se nos ha negado la preparación más elemental para así poder utilizarnos como carne de cañón y saquear las riquezas de nuestra patria sin importarles que estemos muriendo de hambre y enfermedades curables, sin inmortales que no tengamos nada, absolutamente nada, ni un techo digno, ni tierra, ni trabajo, ni salud, ni alimentación, ni educación, sin tener derecho a elegir libre y democráticamente a nuestras autoridades, sin independencia de los extranjeros, sin paz ni justicia para nosotros y nuestros hijos.

Pero nosotros HOY DECIMOS ¡BASTA!, somos los herederos de los verdaderos forjadores de nuestra nacionalidad, los desposeídos somos millones y llamamos a todos nuestros hermanos a que se sumen a este llamado como el único camino para no morir de hambre ante la ambición insaciable de una dictadura de más de 70 años encabezada por una camarilla de traidores que representan a los grupos más conservadores y vendepatrias. Son los mismos que se opusieron a Hidalgo y a Morelos, los que traicionaron a Vicente Guerrero, son los mismos que vendieron más de la mitad de nuestro suelo al extranjero invasor, son los mismos que trajeron un príncipe europeo a gobernarnos, son los mismos que formaron la dictadura de los científicos porfiristas, son los mismos que se opusieron a la Expropiación Petrolera, son los mismos que masacraron a los trabajadores ferrocarrileros en 1958 y a los estudiantes en 1968, son los mismos que hoy nos quitan todo, absolutamente todo.

Para evitarlo y como nuestra última esperanza, después de haber intentado todo por poner en práctica la legalidad basada en nuestra Carta Magna, recurrimos a ella, nuestra Constitución, para aplicar el Artículo 39 Constitucional que a la letra dice: «La soberanía nacional reside esencial y originariamente en el pueblo. Todo el poder público dimana del pueblo y se instituye para beneficio de éste. El pueblo tiene, en todo tiempo, el inalienable derecho de alterar o modificar la forma de su gobierno.» Por tanto, en apego a nuestra Constitución, emitimos la presente al ejército federal mexicano, pilar básico de la dictadura que

padecemos, monopolizada por el partido en el poder y encabezada por el ejecutivo federal que hoy detenta su jefe máximo e ilegítimo, Carlos Salinas de Gortari.

Conforme a esta Declaración de guerra pedimos a los otros Poderes de la Nación se aboquen a restaurar la legalidad y la estabilidad de la Nación deponiendo al dictador.

También pedimos a los organismos Internacionales y a la Cruz Roja Internacional que vigilen y regulen los combates que nuestras fuerzas libran protegiendo a la población civil, pues nosotros declaramos ahora y siempre que estamos sujetos a lo estipulado por la Leyes sobre la Guerra de la Convención de Ginebra, formando el EZLN como fuerza beligerante de nuestra lucha de liberación. Tenemos al pueblo mexicano de nuestra parte, tenemos Patria y la Bandera tricolor es amada y respetada por los combatientes INSURGENTES, utilizamos los colores rojo y negro en nuestro uniforme, símbolos del pueblo trabajador en sus luchas de huelga, nuestra bandera lleva las letras «EZLN», EJÉRCITO ZAPATISTA DE LIBERACIÓN NACIONAL, y con ella iremos a los combates siempre.

Rechazamos de antemano cualquier intento de desvirtuar la justa causa de nuestra lucha acusándola de narcotráfico, narcoguerrilla, bandidaje u otro calificativo que puedan usar nuestros enemigos. Nuestra lucha se apega al derecho constitucional y es abanderada por la justicia y la igualdad.

Por lo tanto, y conforme a esta Declaración de guerra, damos a nuestras fuerzas militares del Ejército Zapatista de Liberación Nacional las siguientes órdenes:

Primero. Avanzar hacia la capital del país venciendo al ejército federal mexicano, protegiendo en su avance liberador a la población civil y permitiendo a los pueblos liberados elegir, libre y democráticamente, a sus propias autoridades administrativas.

Segundo. Respetar la vida de los prisioneros y entregar a los heridos a la Cruz Roja Internacional para su atención médica.

Tercero. Iniciar juicios sumarios contra los soldados del ejército federal mexicano y la policía política que hayan recibido cursos y que hayan sido asesorados, entrenados, o pagados por extranjeros, sea dentro de nuestra nación o fuera de ella, acusados de traición a la Patria, y contra todos aquellos que repriman y maltraten a la población civil y roben o atenten contra los bienes del pueblo.

Cuarto. Formar nuevas filas con todos aquellos mexicanos que manifiesten sumarse a nuestra justa lucha, incluidos aquellos que, siendo soldados enemigos, se entreguen sin combatir a nuestras fuerzas y juren responder a las órdenes de esta Comandancia General del EJÉRCITO ZAPATISTA DE LIBERACIÓN NACIONAL.

Quinto. Pedir la rendición incondicional de los cuarteles enemigos antes de entablar los combates.

Sexto. Suspender el saqueo de nuestras riquezas naturales en los lugares controlados por el EZLN.

PUEBLO DE MÉXICO: Nosotros, hombres y mujeres íntegras y libres, estamos conscientes de que la guerra que declaramos es una medida última pero justa. Los dictadores están aplicando una guerra genocida no declarada contra nuestros pueblos desde hace muchos años, por lo que pedimos tu participación decidida apoyando este plan del pueblo mexicano que lucha por trabajo, tierra, techo, alimentación, salud, educación, independencia, libertad, democracia, justicia y paz. Declaramos que no dejaremos de pelear hasta lograr el cumplimiento de estas demandas básicas de nuestro pueblo formando un gobierno de nuestro país libre y democrático.

INTÉGRATE A LA FUERZAS INSURGENTES DEL EJERCITO ZAPATISTA DE LIBERACIÓN NACIONAL

Comandancia General del EZLN. Año de 1993

### **Actividades:**

Lectura y análisis de los textos.

Utilice una técnica de lectura: subrayado, al margen de los textos.

Ubique en tiempo y espacio a cada una de los discursos, plan y declaración

Identifique: ¿A quiénes están destinadas las proclamas? ¿Qué sectores sociales opondrían resistencia a la misma? ¿Qué conceptos se reiteran en los tres textos? ¿Qué rastros ideológicos se evidencian? ¿Qué propósitos y proyecciones persigue quien escribe estos textos? ¿Cuáles son los conflictos que se encuentran implícitos en los escritos?

Finalmente se propondrá la vigencia de estas proclamas en el mundo actual que vivimos

### 3 ° Encuentro

#### ¿Cómo sigue la lucha?

**Conceptos Claves:** Cultura de masas, estereotipos, nuevos escenarios, sujetos.

**Propósitos:**

- Analizar las expresiones culturales como escenarios de conflicto de ideas, discursos y acciones.
- Derrumbar estereotipos creados por el capitalismo para desvirtuar luchas.
- Entender el contexto actual y proponer alternativas de resistencia.

Esta última clase busca lograr que los estudiantes pongan en cuestionamiento el consumo de cultura de masa para intentar leer las intencionalidades y las consecuencias que generan. Vamos a analizar el personaje creado en la década de 1950 por la Warner Bros. “Speedy Gonzalez”<sup>1</sup>. También utilizaremos fragmentos de la película “Batman de dark knight rises (2012) particularmente las intervenciones del villano Bane<sup>2</sup>. Y por último tomaremos algunas de las ilustraciones realizadas por el artista Sanyú en el libro “Zapatismo para principiantes”<sup>3</sup>. Todas las ideas se recuperan en la pizarra para poder integrar las tres clases desarrolladas.

**Actividades:**

¿Qué relación encontramos entre Speedy Gonzalez y la Revolución mexicana? ¿Hay elementos actuales en el dibujo animado? ¿Cómo se caracterizan los personajes?

¿Estás de acuerdo con el discurso de Bane? ¿Qué piensas que opinará Batman sobre lo que pregona Bane? ¿Qué ideología toma Bane para su discurso? ¿Qué similitud encontramos entre Bane y Speedy Gonzalez? ¿De qué manera podemos romper con la generalidad que propone la industria televisiva/cine de que los villanos tienen ideas socialistas? ¿Cuál es el objetivo de Sanyú en las viñetas del libro? Si no existieran las ilustraciones ¿el mensaje sería igual? ¿Quiénes son los personajes? ¿Cómo los caracteriza? ¿Qué significan los rostros tapados? ¿Por qué los medios masivos de comunicación fomentan que EZLN es un grupo terrorista por cubrir sus rostros pero a la vez vende héroes cinematográficos que defienden los buenos valores ocultos en una máscara? ¿Es posible romper estereotipos y en una sociedad globalizada? ¿Sirve la propuesta de Sanyú?

---

<sup>1</sup> [http://www.dailymotion.com/video/xhgk2m\\_silvestre-y-speedy-gonzales\\_shortfilms](http://www.dailymotion.com/video/xhgk2m_silvestre-y-speedy-gonzales_shortfilms)

<sup>2</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=hGy9mVXSDHE>

<sup>3</sup> <http://cosal.es/wordpress/wp-content/uploads/2016/12/zapatismo-para-principiantes.pdf>

## Capítulo 8: Aprendizajes sobre la Revolución Rusa a través de un diario local.

ANGELINI, Beatriz Rosa  
BERTORELLO, Susana Emma  
MISKOVSKI, Silvina Andrea

### Introducción

En este trabajo presentamos una secuencia didáctica referida a la Revolución Rusa dirigida a docentes y estudiantes de nivel medio. Uno de los objetivos que nos proponemos es que se pueda reconstruir los primeros años de la Revolución a través del diario local riocuartense “El Pueblo”, de orientación demócrata, también otras fuentes de información como manuales y textos académicos.

De acuerdo con una perspectiva historiográfica posmoderna, la secuencia se orienta hacia el análisis y la comprensión de los significados que sobre este fenómeno mundial se construyen de acuerdo a las distintas tendencias ideológicas de los medios a consultar. Este enfoque permite superar explicaciones que tradicionalmente han sido vertidas desde la historiografía liberal, centrando la atención en líderes políticos de la Revolución como así también aquellas que proceden de un pensamiento ortodoxo de izquierda que la presenta de manera lineal y predeterminada<sup>1</sup>.

Abordar un acontecimiento de trascendencia internacional a través del análisis de los significados construidos por un medio periodístico local, favorece en los estudiantes la construcción de un pensamiento histórico y en definitiva el acercamiento al oficio del historiador. Además, creemos que esta postura coopera con la formación de un pensamiento crítico que asume al conocimiento como relativo y provisorio, es decir, no ajeno al sujeto ni tampoco objetivo sino por el contrario situado y en permanente redefinición<sup>2</sup>. Como lo expresamos, trabajar con fuentes desarrolla en el estudiante la capacidad de comprender cómo se construye el conocimiento histórico a la vez que lo pone en contacto con las múltiples perspectivas desde las que se recepta una determinada situación histórica. Para esta tarea, que presenta su complejidad, hemos creído pertinente acercar a los estudiantes un marco interpretativo que puedan emplear para el análisis de las informaciones que se extraen de las fuentes basado en investigaciones acerca de la recepción de la Revolución Rusa en Argentina<sup>3</sup> así como aquel que expone la complejidad de este proceso desmitificando construcciones estereotipadas<sup>4</sup>.

Creemos además que el abordaje de la Revolución Rusa a través de representaciones de distintas fuentes permite observar diferentes perspectivas de análisis. El uso del diario local como fuente es significativo pues expresa la dimensión y

---

<sup>1</sup> SABORIDO, J. (2007) “Marxistas, liberales y revisionistas: una aproximación a la historiografía de la Revolución Rusa” en *Anuario N° 8* - Fac. de Cs. Humanas – UNLPam.

<sup>2</sup> MARDONES, J.M. y URSÚA, N. (1982) *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales*, Fontamara, Barcelona.

<sup>3</sup> Nos referimos a la obra de Roberto Pittaluga “Soviets en Buenos Aires” (2015) en la que se expone cómo las publicaciones juegan un papel importante en la lucha interpretativa acerca de la Revolución Rusa.

<sup>4</sup> La obra de Ezequiel Adamovsky “Mitos y realidades de la Revolución rusa” (2008) constituye un valioso aporte en este sentido.

perspectivas que alcanzó a escala mundial lo cual queda demostrado en las preocupaciones que ocasionaba su influencia en los conflictos obreros de la Argentina y también en el espacio local, principalmente en el contexto de la huelga de metalúrgicos en los talleres Vasena en enero de 1919. Por lo tanto esta forma de acercar al estudiante de nivel medio a la Revolución Rusa implica necesariamente el diálogo con la historia del contexto nacional de entonces.

### **Fundamentación**

¿Qué es una revolución? Qué significado se le ha dado a esta palabra en el contexto de la Rusia de 1917. Para dar respuestas y comprender este fenómeno histórico creemos que un camino posible a seguir es indagar en la significación que se le dio por parte del diario que recibía las noticias de los sucesos que ocurrían en Europa. A partir del mismo se puede dar cuenta de las implicancias que la Revolución Rusa ha tenido en diversos temas que requieren ser contemplados en la enseñanza a fin de mostrar la realidad en toda su complejidad.

Las fuentes evidencian la gran vinculación que en los primeros meses se le otorga a la revolución con la Primera Guerra Mundial, el impacto que aquella causó en el pensamiento socialista y anarquista, el debate teórico dentro del campo de la izquierda argentina que traslucía la lucha por el control del movimiento obrero y cómo fueron utilizadas ciertas categorías desde los sectores conservadores para desprestigiar la revolución y alentar, en el plano nacional y local, la represión en el contexto de gran conflictividad social.

Así, las noticias periodísticas seleccionadas para la enseñanza de este tema introducen una dimensión más a esa realidad compleja: la recepción de la noticia en la Argentina y en el espacio local de Río Cuarto. Porque no se trata de una mera transcripción de datos que llegan de las agencias de información sino que cobran una intencionalidad de acuerdo a los posicionamientos políticos e ideológicos.

El diario “El Pueblo” de tendencia liberal transmitía la experiencia revolucionaria en Rusia, al menos los dos primeros años, en permanente relación con la guerra mundial. Su identificación con Gran Bretaña colocan los fenómenos de la Revolución Rusa como una victoria del mundo democrático contra el imperialismo alemán. De manera semejante los conflictos obreros, en especial los ferroviarios en la localidad y en el país, se muestran como una modalidad de lucha del capital alemán contra el inglés sin dar cuenta de una conexión entre el reclamo de los trabajadores y la influencia de los soviets en Rusia.

La variedad de aristas que bordean a este tema en particular, lo hacen relevante a la enseñanza de la Historia en tanto disciplina que contribuye a formar el pensamiento social. Nos referimos al tratamiento de la realidad histórica en su aspecto complejo, multidimensional y al desarrollo de las “capacidades para la comprensión de la causalidad, la intencionalidad y el relativismo” que se requiere desarrollar para su reconstrucción y explicación desde una perspectiva crítica y situada de acuerdo con una concepción de conocimiento relativo como se expuso anteriormente.

Asimismo, trabajar con fuentes requiere de la capacidad de extraer datos, imágenes, intenciones y de contextualizar esa información para poder alcanzar una comprensión de la realidad histórica. Pero además y como señala Carlos Barros (2008) se necesita que el docente pueda actualizar y brindar un marco de referencia

historiográfico a los fines de que el estudiante advierta los diferentes puntos de vista desde los que se escribe y considerar así que no hay explicaciones históricas verdaderas sino más bien éstas son condicionadas por los contextos y las intencionalidades políticas y sociales.

En este punto creemos importante aportar a la secuencia material bibliográfico, como ya hemos expresado, de recientes investigaciones que aportan análisis renovados. Por ejemplo, la investigación de Roberto Pittaluga (2015) y los aportes de Ezequiel Adamovsky.

Para favorecer la enseñanza de capacidades en el tratamiento crítico de la información, en el reconocimiento de la multicausalidad y la multiperspectividad y para que el aprendizaje sea significativo, nos acercamos hacia una didáctica que tiene en cuenta la construcción del conocimiento articulando la subjetividad y los intereses de los estudiantes con los aportes teóricos, historiográficos y metodológicos que el docente pueda proporcionar en función de las posibilidades del contexto.

### **Secuencia didáctica**

**Problema:** ¿Cómo se conocía y se entendía en Río Cuarto la revolución de Rusia en los primeros años del siglo XX?

<b>Actividades introductorias al tema</b>
---

**Conceptos:** tiempo, espacio, proceso histórico, fuentes de información, revolución, zarismo, Soviets, Bolcheviques, autoritarismo, democracia.

**Propósitos:**

- Interpretar parte del mundo geopolítico y social actual a través del conocimiento de la revolución rusa entendida como proceso histórico desde su espacialidad y temporalidad.
- Conocer como presentan y explican los manuales el proceso de la revolución rusa.
- Desarrollar capacidades para construir un pensamiento social a partir del pensamiento histórico.

**Desarrollo de la construcción metodológica:**

Comenzar con la presentación de la pregunta que problematiza el tema. Explicar la intensión de esa problematización: comprender el proceso de la revolución rusa y cómo lo conocía la sociedad de Río Cuarto en ese tiempo histórico.

-Se registrará un listado (1) de preguntas (secundarias) que genere entre los estudiantes la pregunta problematizadora, diferenciando entre preguntas que apunten a explicaciones causales e intencionales (se recordará las diferencias entre unas y otras). La comprensión es un proceso activo, una forma de dialogar, generándose un lazo de unión entre interlocutores que genera nuevos sentidos, entendida así en el ámbito educativo también puede ser considerada como un proceso creativo según Batjín.

-Se indagará entre los estudiantes si saben el tiempo aproximado de la revolución rusa. Por medio de un Atlas histórico mundial interactivo<sup>5</sup> se ubicarán en la actualidad los espacios nombrados en la pregunta. Luego, en grupos de no más de tres se compararán mapas de esos territorios en las décadas anteriores (tres) y posteriores al suceso en

---

<sup>5</sup> (<http://geacron.com/home-es/?lang=es>)

cortes por décadas hasta el año 2000. A cada grupo se le pedirá que realice un registro de cambios en el mapa según la década.

-Realizando en clase una lectura crítica de la unidad dedicada a la revolución rusa en tres Manuales de diferentes editoriales (obtenidos en la biblioteca de la escuela) se intentará dar respuesta a las preguntas secundarias. Esta actividad se seguirá realizando entre los grupos formados para el análisis de mapas. Antes de esta lectura identificar el tipo de fuente de información que se utilizará.

### **Pasos para la Lectura crítica:**

- Lectura de anticipación: identificación de autores, año y editorial, títulos, subtítulos, imágenes, cambios y tamaños de letra.
- Realizar un cuadro comparativo de manera colectiva en el pizarrón entre los manuales con los elementos encontrados en la lectura de anticipación.
- Leer de manera silenciosa el texto del manual.
- Identificar palabras desconocidas y descifrarlas.
- Evaluar en conjunto los contenidos del texto: citas de fuentes y autores con diferentes opiniones, mapas, identificar tipos de explicaciones: causales e intencionales.
- Intentar dar respuestas a las preguntas secundarias por grupos y registrar de manera escrita.
- Puesta en común.

## **Actividad de Análisis de fuentes periodísticas**

**Conceptos:** Revolución, maximalismo, minimalismo, tiempo, espacio, proceso histórico, fuentes de información, zarismo, Soviets, Bolcheviques, autoritarismo, democracia.

### **Propósito:**

- Tomar conciencia de la complejidad de la realidad social presente y pasada, cercana y lejana, al analizar un proceso histórico desde la incorporación de fuentes primarias locales como periódicos.
- Comprender e interpretar la complejidad del proceso histórico y de la realidad social local del momento a través de la publicación de la noticia en el periódico local “El Pueblo”.
- Desarrollar capacidades para construir un pensamiento social a partir del pensamiento histórico.

### **Desarrollo de la construcción metodológica:**

- Iniciar la clase recuperando los conceptos más importantes trabajados en la actividad anterior analizando la publicación (soporte papel o digital) del diario del día en que se da la clase e intentar dar cuenta de una problemática actual por medio de una lectura de aproximación de la tapa del periódico
- Explicar el tipo de fuente de información, identificación del periódico, día, mes y año, títulos, subtítulos, imágenes, y tamaños de letra.
- Valorar la fuente desde algunas aportaciones sobre la ideología de la línea editorial del periódico.
- Mostrar las páginas del diario local donde aparecieron las noticias de la revolución rusa para identificar las diferencias y similitudes en la manera de publicar.

- Intentar una aproximación a la realidad social de la ciudad realizando un registro colectivo de ideas basadas en las otras noticias y los avisos publicitarios.
- Entregar a cada estudiante una copia con la transcripción de la información sobre la revolución rusa del periódico local entre los días 12 de septiembre y 13 de noviembre de 1917.

### **Lectura crítica colectiva del texto:**

- identificar los datos de la transcripción.
- identificar palabras desconocidas y descifrarlas.
- analizar la información publicada identificando hechos y conceptos nuevos y otros ya trabajados con la lectura de los manuales. Registrarlos de manera escrita.
- indagar si la información publicada brinda explicaciones causales o intencionales sobre el proceso, si hay diferentes opiniones sobre el mismo. Registrar la información con ejemplos.
- realizar una actividad grupal analizando cada grupo diferentes transcripciones de la noticia (14 de noviembre de 1917 al 08 de marzo de 1919), contestando las siguientes preguntas (listado 2):
  - Conceptos conocidos y desconocidos.
  - ¿Cómo aparecen los sujetos? ¿Identificados como individuos? ¿O como parte de un grupo social? ¿Las mujeres están presentes?
  - ¿Se dan explicaciones causales? ¿Monocausales o multicausales?
  - ¿Y explicaciones intencionales, aparecen en la noticia? ¿Quiénes toman las decisiones? ¿Para lograr qué? ¿A quién afecta esas decisiones? ¿Cómo los afecta?
  - ¿Aparecen diferentes opiniones? ¿Difieren las opiniones según los días de publicación?
  - ¿Se relaciona el proceso histórico de la Revolución Rusa con lo que sucede en la ciudad y el país?
  - ¿Qué diferencias se pueden observar entre la fuente primaria (Diario “el Pueblo”) y la fuente secundaria (manuales)?
- Como todos los grupos tendrán transcripciones de noticias de diferentes días, se construirá un texto de manera colectiva (por medio de google drive si se dispone de ese recurso o en el pizarrón) con las respuestas obtenidas.

<h3><b>Actividad de Reelaboración del Proceso Histórico</b></h3>
--

**Conceptos:** Revolución, maximalismo, minimalismo, tiempo, espacio, proceso histórico, fuentes de información, zarismo, Soviets, Bolcheviques, autoritarismo, democracia.

**Propósitos:**

- Desarrollar capacidades para construir un pensamiento social a partir del pensamiento histórico.
- Expresar a través de un proceso creativo la complejidad de la realidad social presente y pasada, cercana y lejana, al analizar un proceso histórico desde la incorporación de diferentes fuentes de información: manuales, periódicos y texto académico.

**Desarrollo de la construcción metodológica:**

- Lectura colectiva, en voz alta y alternando las voces, del texto “Presentación de la Revolución Rusa por el Diario El Pueblo de Río Cuarto” de Silvina Miskovski que aportará nuevas ideas para entender las informaciones extraídas de los diarios.
- Retomar las respuestas de los listados de preguntas 1 y 2, completarlas considerándolos aportes del texto leído.
- Pedir a cada estudiante que asuma el rol de periodista del diario “El Pueblo” de Río Cuarto y escribir una nota periodística para publicar en octubre de 1927 por el décimo aniversario de la Revolución Rusa, o del diario “Puntal” por los 100 años del hecho. Las condiciones del género periodístico se trabajarán con el espacio curricular de Lengua.

### Bibliografía

- ADAMOVSKY, E. (2008) “Mitos y realidades de la Revolución rusa”, en: SZPERLING Cecilia (2008) *Octubre Rojo*. Libros del Rojas, Universidad de Buenos Aires.
- BARROS, C. (2008) “Propuestas para el nuevo paradigma educativo de la Historia”, en: AGUIAR DE ZAPIOLA, L. y Otros (2008) *Reseñas de Enseñanza de la Historia* N° 6. APEHUN, Córdoba.
- MARDONES, J.M. Y URSÚA, N.(1982) *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales*. Fontamara, Barcelona.
- PITTALUGA, R. (2015) *Soviets en Buenos Aires. La izquierda de la Argentina ante la revolución en Rusia*. Prometeo, Buenos Aires.
- SABORIDO, J. (2007) “Marxistas, liberales y revisionistas: una aproximación a la historiografía de la Revolución Rusa” en: *Anuario N° 8* - Fac. de Cs. Humanas – UNLPam.

### ANEXO

#### **Transcripción Diario “El Pueblo” desde el 12 de septiembre de 1917 hasta 13 de noviembre de 1917 (todos el curso contara con este material).**

12 de setiembre de 1917. Telegramas (de nuestro servicio especial) Buenos Aires, 11 8:20 p.m. Anunciase graves complicaciones en la situación interna de Rusia.

18 de setiembre de 1917.TelegramasAnúnciase que ha sido proclamado el régimen republicano en Rusia.

07 de octubre de 1917.Telegramas.En Rusia declaróse una huelga general de los empleados de ferrocarriles.

09 de octubre de 1917. “La guerra comercial” “(...) Dos grandes acontecimientos (...) se produjeron este año, que hacen mirar el porvenir con confianza. Ellos son: la revolución rusa, que, aunque haya hecho momentáneamente la tarea de los aliados más dura, puede aún durante esta guerra por la libertad, hacer a Rusia más fuerte y más útil para llegar a una paz duradera, como nunca se hubiera obtenido bajo el gobierno reaccionario; y la entrada de Estados Unidos en la guerra, hecho de considerable importancia (...)”

08 de noviembre de 1917.Telegramas.De Petrograd, que el gobierno cortó las relaciones con el comité de obreros y soldados y que éste ordenó al ejército que desobedezca al gobierno.

09 de noviembre de 1917. Telegramas Anuncian de Petrogrado que fue depuesto Kerensky; los maximalistas dominan la situación. La guarnición apoya al Soviet que predominó así sin efusión de sangre. Mañana se reunirá el nuevo congreso. El Soviet declaró que el nuevo gobierno debe proponer la paz y convocar a una asamblea constituyente.

13 de noviembre de 1917. Telegramas. Comunican de Petrograd que se espera con ansiedad el resultado de la lucha empeñada entre las tropas que responden a Kerensky y los insurrectos encabezados por Lenin. Si el ejército de Kerensky sale triunfante se da reintegrado el gobierno y la derrota definitiva de los maximalistas (...) Los diarios de París creen que la paz propuesta por los maximalistas es inspirada por los alemanes.

**Noticias para ser distribuidas por grupos. Seleccionamos lo que corresponde a un grupo.**

**Grupo 1**

14-11-1917: De Petrograd se informa que Lenine y Trosky fueron derrotados por Kerensky y Korniloff. Las tropas leales atacaron y dominan a los maximalistas en Moscú. De Londres dicen que se anuncia la completa derrota de los revolucionarios por las tropas de Kerensky y Korniloff.

15-11-1917: De Finlandia comunican que está Kerensky en Petrograd, que domina la capital y fiscaliza los telégrafos. Moscú hizo asiento del gobierno provisional. Las fuerzas de Kerensky derrotaron a los maximalistas.

16-11-1917: Telegrama de Copenhague. Comunican que fueron derrotados los Bolsheviki y Lenine hecho prisionero. Kerensky es dueño completamente de la situación en Petrogrado.

18-11-1917: "Democracia y absolutismo": Los últimos telegramas que nos llegan dándonos noticias sobre la situación rusa, nos hacen saber que el espíritu de la democracia encarnado en Kerensky, marchó sobre Petrograd derrotando en pocas horas al espíritu de la anarquía encarnado en Lenine y sus secuaces.

En este caso vemos, pues, una vez más, que la democracia ha triunfado sobre el absolutismo. Portugal, Mejico, China, luego Grecia, hoy Rusia y mañana quien sabe qué otros estados, se revolverán en la contienda interna de esa lucha por la democracia. Mucho tememos que nuestra república sea la encargada de continuar en esta serie, dando por el suelo con estos gobiernos que por una relajación o aberración del espíritu popular nos ha tocado en suerte en tan mal momento y los cuales gobiernos satisfaciendo sólo ansias de mando y de usufructo, van concluyendo no sólo con el respeto a las instituciones sino también con el respeto al derecho y a la libertad (...).

## Capítulo 9: Estructuras y subjetividades en América Latina contemporánea: un aporte desde el estudio de la historia local.

BRUNAS, Ana M.  
OLIVERA, Mónica.

### Fundamentación

Para enseñar historia en el nivel medio requerimos, de una serie de conceptos que permitan proyectar una selección y organización de sus contenidos. Entre ellos, y en este caso desde una perspectiva histórico política social, en los últimos años, se han enfatizado (entre otros) conceptos tales como el Estado, Sociedad Civil, Régimen Político, Ciudadanía, Poder<sup>1</sup>. Conceptos explicativos que son pertinentes para abordar la multicausalidad de los fenómenos históricos.

Desde esta perspectiva, trabajar una historia conceptual que problematice el conocimiento histórico nos remite a dos dimensiones: la intelectual ligada a la voluntad de conocimiento: ¿por qué fue así y no de otro modo? ¿qué componentes modelaron un escenario en el que lo que paso fuera posible? En tanto que la dimensión ética configura las responsabilidades del presente en pos de identificar los valores, ideas, presupuesto o conductas que los sujeto sociales abonaron en aquellos escenarios.

### Entonces nos preguntamos ¿qué Historia Enseñar?

Una historia que aborde los procesos históricos en sus complejidades y conflictos, que articule categorías explicativas más generales, que atienda a la pluralidad de actores en juego a sus intereses, ideologías e intencionalidades, que supere la mera enunciación descriptiva y que facilite un acercamiento reflexivo al pasado. En definitiva, una Historia que interpele a los discursos dominantes que hoy circulan, que incluya los diferentes relatos, las diferentes voces, que haga tangible los diferentes contextos, que reconozca la intencionalidad de las voces silenciadas de la Historia local, una Historia que “concebida desde abajo” supere las omisiones en las bibliografías escolares que circulan, en definitiva, que se comprometan con la formación de una ciudadanía responsable.

Es posible abordar una propuesta con estas características desde la escuela? Y en tal caso, ¿con qué elementos?

Esta postulación para la enseñanza de la historia que implican un desafío ético político hacen necesaria también, una renovación en la tarea pedagógica que pueden plantearse desde tres aspectos fundamentales: revalorizar el lugar de la historia Regional local en las aulas, problematizar/conceptualizar desde la enseñanza histórica, y enseñar a educar la mirada de nuestras/os estudiantes

### Enseñar Historia Local para contribuir a la problematización/conceptualización en la formación escolar

Enseñar contenidos de nuestra Regional- local encuentra un anclaje interesante en aquellas propuestas didácticas fundamentadas en la *problematización /conceptualización*.<sup>2</sup> En estas, se propone la enseñanza a partir de situaciones que dan cuenta de prácticas y concepciones de la vida social cotidiana, que desde diferentes

---

<sup>1</sup> AGUIAR L. (2003) “El retorno de la política y la narración ¿una nueva historia enseñada? en Revista *Reseñas de Enseñanza de la historia*, APEHUN, ed. Universitat, n°1, septiembre.

<sup>2</sup> LERNER D (1996) “La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición”, en Castorina J. y otros (1996) *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*, Paidós, Buenos Aires.

testimonios permitirán el acceso a la experiencia y a la subjetividad. En este sentido Isabelino Siede sostiene que no se pretende un saber teórico que luego tenga aplicaciones prácticas sino un saber construido desde el análisis de las prácticas (propias o ajenas) que reconstruye en parte enfoques teóricos de las disciplinas de referencia a partir de problemas y preguntas que le dieron origen <sup>3</sup>

Nuestra idea es estudiar en perspectiva disciplinar revalorizando el lugar de la Historia Regional-Local, abordando los problemas relevantes de las sociedades, rastreando los conflictos de intereses que se presentan en diferentes escalas. Las elegidas a nivel espacial será Latinoamérica y en escala local la región del NOA Argentino y a nivel temporal: el siglo XIX y XX (promoviendo las interrelaciones que hacen legible nuestro presente).

La propuesta, tiende a brindar claves de comprensión de los procesos originados en México y en Argentina (NOA) y sus reivindicaciones como parte de un complejo entramado socio-histórico que configuró diferentes movimientos revolucionarios en los estados.

El presupuesto ético que subyace es el reconocimiento y la afirmación de los derechos del ciudadano. El advenimiento del Estado cuyo desarrollo coincide con la ampliación de los derechos civiles, políticos que, asumiendo distintos formatos de representación y con demandas/exigencias no satisfechas hasta la actualidad, constituyen una categoría de amplio alcance explicativo. Para lograrlo, una de las posibilidades reside en la presentación de una propuesta que plantee nuevos problemas -que no hubieran sido planteados fuera de la escuela<sup>4</sup> centrada en la movilización de las representaciones de los estudiantes.

### **Nos proponemos:**

- Reconocer a la historia como ciencia social en permanente construcción para abordar la comprensión del pasado y sus implicancias en el hoy.
- Comprender los procesos de la modernidad en el S. XIX y XX diferenciando los cambios y permanencias en las estructuras sociales, económicas y políticas en la Región
- Relacionar los distintos procesos revolucionarios que, en diferentes escenarios, suscitan el quiebre del orden social y se presenta como una alternativa política.
- Identificar a los sectores sociales, que se van consolidando y los que se van conformando a partir de los procesos de cambio para comprender su accionar en las distintas dimensiones de la realidad social.
- Participar de modo reflexivo, crítico y creativo en la realización de actividades en las diferentes instancias de desarrollo de la propuesta.

### **Secuencia didáctica**

<b>1° Encuentro</b>
---------------------

**¿Fue el Quijote de los Andes o un visionario de las demandas de las provincias en tiempos revueltos?**

---

<sup>3</sup> SIEDE, I (2007a) *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Paidós, n° 53. Bs As. SIEDE, I (2007b) "Hacia una didáctica de la formación ética y política" en SHUJMAN G y SIEDE, I. (comp) *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Aique Educación. Bs As.

<sup>4</sup> LERNER D (1996) "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición", en Castorina J. y otros (1996) *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*, Paidós, Buenos Aires

**Conceptos Claves:** Caudillo-proclama-derechos civiles-sujetos- historia local-centralismo

**Propósitos:**

- Conocer y comprender las acciones, los motivos e intereses de Felipe Varela que, en el contexto de lucha política, proponía un nuevo modelo de Estado nacional durante la segunda mitad del siglo XIX.
- Utilizar algunos procedimientos de análisis que emplean los historiadores.
- Interpretar fuentes históricas escritas, orales, y gráficas.
- Valorar la multiperspectividad en el estudio de la historia.
- Elaborar conclusiones propias.

Comenzaremos la clase dialogando con los estudiantes acerca de los conocimientos previos que tienen de Felipe Varela, en forma paralela, se irán proyectando imágenes del caudillo. En esta instancia, resultará conveniente que busque información en los manuales con los trabajan habitualmente. Esto permitirá que infieran acerca el no registro de la historia local y lo que ello implica. En la continuidad se explicarán las características que asume este proceso histórico y las múltiples perspectivas de los historiadores: la historia oficialista de Mitre, para quien Varela era “no solo un bandolero, depredador de los pueblos, traidor a la patria, sino también “caudillo tan ignorante como funesto”, la del historiador Dávila-“que había logrado fanatizar a las masas”.<sup>5</sup> y la visión que el historiador Roberto Galasso <sup>6</sup>describe en su obra “los malditos.

**Actividades:**

¿Qué importancia tiene conocer las diferentes versiones acerca del relato histórico?

Los manuales con los que trabajan en la biblioteca, ¿Asignan un espacio a la historia local? ¿Advierten alguna intencionalidad o esto es casual?

¿Qué significa el término caudillo?

Varela utilizaba, como una forma de expresarse la proclama: ¿Qué es una “proclama”?, ¿Es utilizada en la actualidad?, ¿En qué situaciones? ¿Consideras que ha sido reemplazada por otro forma de comunicación? ¿Cuáles por ejemplo?

Luego de Leer la transcripción de la Proclama, realizada por José María Rosa en su libro “La Guerra del Paraguay” (1), y la Proclama completa (2)

<b>Proclama revolucionaria, fechada el 10 de diciembre de 1866 (1)</b>	<b>Proclama revolucionaria, fechada el 10 de diciembre de 1866 (2)</b>
--	--

<sup>5</sup> ROSA, J. (1986) *La Guerra del Paraguay, y las Montoneras Argentinas*. ed. Hyspamérica. Pág: 223

<sup>6</sup> <https://practica2historiafh.blogspot.com.ar/>

¡Argentinos! El pabellón de mayo que radiante de gloria flameó victorioso desde los Andes hasta Ayacucho, y que en la desgraciada jornada de Pavón cayó fatalmente en las ineptas y febrinas manos del caudillo Mitre, ha sido cobardemente arrastrado por los fangales de Estero Bellaco, Tuyuty, Curuzú y Curupayty.

Nuestra Nación, tan feliz en antecedentes, tan grande en poder, tan rica en porvenir, tan engalanada en glorias, ha sido humillada como una esclava, quedando empeñada en más de cien millones y comprometido su alto nombre a la vez que sus grandes destinos por el bárbaro capricho de aquel mismo porteño, que después de la derrota de Cepeda lagrimeando juró respetarla.

Tal es el odio que aquellos fratricidas porteños tienen a los provincianos, que muchos de nuestros pueblos han sido desolados, saqueados y asesinados por los alevés puñales de los degolladores de oficio: Sarmiento, Sandes, Paunero, Campos, Irrazábal y otros varios dignos de Mitre.

¡Basta de víctimas inmoladas al capricho de mandones sin ley, sin corazón, sin conciencia! ¡Cincuenta mil víctimas inmoladas sin causa justificable dan testimonio flagrante de la triste e insoportable situación que atravesamos y que es tiempo de contener!

Abajo los infractores de la ley! ¡Abajo los traidores de la Patria! ¡Abajo los mercaderes de las cruces de Uruguayana, a precio de oro, de lágrimas y de sangre argentina y oriental!

Nuestro programa es la práctica estricta de la constitución jurada, del orden común, la paz y la amistad con el Paraguay, y la unión con las demás repúblicas americanas.

¡Compatriotas nacionalistas! El campo de la lid nos mostrará el enemigo. Allí los invita a recoger los laureles del triunfo o la muerte, vuestro jefe y amigo. Felipe Varela.

**Fuente:** Varela, Felipe, ¡Viva la Unión

“¡Argentinos! El hermoso y brillante pabellón que San Martín, Alvear y Urquiza llevaron altivamente en cien combates, haciéndolo tremolar con toda gloria en las tres más grandes epopeyas que nuestra patria atravesó incólume, ha sido vilmente enlodado por el general Mitre, gobernador de Buenos Aires.

”La más bella y perfecta Carta Constitucional democrática, republicana, federal, que los valientes entrerrianos dieron a costa de su sangre preciosa, venciendo en Caseros al centralismo odioso de los espurios hijos de la culta Buenos Aires, ha sido violada y mutilada desde el año sesenta y uno hasta hoy, por Mitre y su círculo de esbirros.

”El pabellón de Mayo, que radiante de gloria flameó victorioso desde los Andes hasta Ayacucho y que en la desgraciada jornada de Pavón cayó fatalmente en las ineptas y febrinas manos del caudillo Mitre — orgullosa autonomía porteña del partido rebelde—, ha sido cobardemente arrastrado por los fangales de Estero-Bellaco, Tuyutí, Curuzú y Curupaytí.

”Nuestra Nación, tan feliz en antecedentes, tan grande en poder, tan rica en porvenir, tan engalanada en glorias, ha sido humillada como una esclava, quedando empeñada en más de cien millones de pesos fuertes y comprometido su alto nombre a la vez que sus grandes destinos por el bárbaro capricho de aquel mismo porteño que, después de la derrota de Cepeda, lacrimando juró respetarla.

”Compatriotas: Desde que aquél usurpó el Gobierno de la Nación, el monopolio de los tesoros públicos y la absorción de las rentas provinciales vinieron a ser el patrimonio de los porteños, condenando al provinciano a cederles hasta el pan que reservara para sus hijos. Ser porteño es ser ciudadano exclusivista, y ser provinciano es ser mendigo sin patria, sin libertad, sin derechos. Esta es la política del gobierno de Mitre.” Tal es el odio que aquellos fratricidas tienen a los provincianos que muchos de nuestros pueblos han sido desolados, saqueados y guillotinado por los puñales de los degolladores de oficio, Sarmiento, Sandes, Paunero, Campos, Irrazábal y otros varios oficiales dignos de Mitre.” Empero, basta de víctimas inmoladas al capricho de mandones sin ley, sin corazón y sin conciencia. Cincuenta mil víctimas hermanas, sacrificadas sin causa justificable, dan testimonio flagrante de la triste e insoportable situación que atravesamos y que es tiempo ya de contener.” ¡Valientes Entrerrianos! Vuestros hermanos de causa en las demás provincias os saludan en marcha al campo de la gloria, donde os esperan. Vuestro ilustre jefe y compañero de armas, el magnánimo Capitán General Urquiza, os acompañará y bajo sus órdenes venceremos todos, una vez más, a los enemigos de la causa nacional. ”A

<p>Americana! Manifiesto del General Felipe Varela a los pueblos americanos sobre acontecimientos políticos de la República Argentina en los años 1866-67 (Potosí, enero de 1868). cit. en J. M. Rosa, La Guerra del Paraguay y las montoneras., Op. Cit., pp. 220-221.</p>	<p>él y a vosotros obliga concluir la grande obra que principiasteis en Caseros, de cuya memorable jornada surgió nuestra redención política consignada en las páginas de nuestra hermosa Constitución, que en aquel campo de honor escribisteis con vuestra sangre.” ¡Argentinos, todos! ¡Llegó el día de mejor porvenir para la Patria! A vosotros cumple ahora el noble esfuerzo de levantar del suelo ensangrentado el pabellón de Belgrano para enarbolarlo gloriosamente sobre las cabezas de nuestros liberticidas enemigos.” Compatriotas: ¡A las armas!... ¡Es el grito que se arranca del corazón de todos los buenos argentinos!” ¡Abajo los infractores de la ley! ¡Abajo los traidores a la Patria! ¡Abajo los mercaderes de cruces en la Uruguayana, a precio de oro, de lágrimas y de sangre Argentina y Oriental!” ¡Atrás los usurpadores de las rentas y derechos de las provincias en beneficio de un pueblo vano, déspota e indolente!” ¡Soldados federales! Nuestro programa es la práctica estricta de la Constitución jurada, el orden común, la paz y la amistad con el Paraguay y la unión con las demás Repúblicas Americanas. ¡Ay de aquel que infrinja este programa!” ¡Compatriotas Nacionalistas! El campo de la lid nos mostrará al enemigo; allá os invita a recoger los laureles del triunfo o la muerte, vuestro Jefe y amigo.”  <b>Fuente:</b> <a href="http://diariocontralegem.blogspot.com.ar/2015/12/felipe-varela-viene-el-interior-federal.html">http://diariocontralegem.blogspot.com.ar/2015/12/felipe-varela-viene-el-interior-federal.html</a></p>
---	--

Compárelas e identifique semejanzas y diferencias entre ellas, resáltelas con color. ¿A quiénes estaba dirigida la proclama?

Busque información complementaria en el al blog<sup>7</sup> y caracterice el momento histórico en el que Varela cobra protagonismo.

¿Puede identificar los ideales que guiaron sus luchas? Sus demandas existían en las otras regiones del país, ¿ puede identificarlas? Descríbalos brevemente.

En la entrevista, recientemente editada<sup>8</sup>, el historiador Armado Raúl Bazán, hace referencia a “omisiones historiográficas” que suelen realizarse a los caudillos, ¿pueden generar confusiones? ¿qué relación encuentra entre esta opinión y la vertida por Roberto Galasso?

## 2° Encuentro

**Nuevos escenarios de proclamas, iguales demandas: La revolución Mexicana y el contexto internacional.**

**Conceptos Claves:** revolución mexicana- -reivindicaciones sociales- contexto internacional-

<sup>7</sup> <https://practica2historiafh.blogspot.com.ar/>

<sup>8</sup> <https://youtu.be/yXUMXAtgpvU>

## Propósitos

- Reflexionar a partir de la lectura de fuentes.
- Establecer relaciones con lo trabajado en la clase anterior.
- Identificar diferencias y semejanzas entre fuentes escritas y visuales.
- Entender las particularidades del contexto internacional.
- Inferir la plena vigencia de demandas no satisfechas.

Iniciaremos la clase recuperando los conceptos trabajados anteriormente, centrando la atención ahora en nuevos escenarios: por un lado Latinoamérica. De manera particular abordaremos la figura de uno de los caudillos de la revolución mexicana: Emiliano Zapata que al igual que Varela, la historia de la manuales ha relegado a un lugar secundario. Nos interesa conocer su génesis, su particular concepción sobre la propiedad y el poder. Para ello trabajaremos con el Manifiesto a todos los pueblos en General que desde el campamento Revolucionario proclamara el caudillo mexicano como un “llamamiento a los que fueron despojados de sus tierras” y el Plan de Ayala<sup>9</sup>, que fuera gestado en 1911. Estos documentos revalorizan las relaciones de parentesco, del Consejos de ancianos y explican el agrarismo zapatista, en el contexto de la revolución, propulsando una importante reforma en el país que buscaba el bien común. Por el otro, y en forma paralela, el escenario internacional: Rusia allí también el proceso Revolucionario se construye desde el accionar de un verdadero ideólogo: Lenin que lucha incansablemente por una sociedad más justa, más equitativa, más digna que merezca ser vivida. En este caso analizaremos los principales fragmentos del discurso que en 1917 pronunciara Lenin ante los trabajadores del soviets de San Petersburgo. En definitiva, estos hombres, un tanto olvidado, cada uno con sus concepciones de vida generaron declaraciones, proclamas, discursos que exteriorizaban sus ideales de justicia desde un modelo de organización social.

**Lenin** recordó que “la petición que entonces habían formulado los obreros al régimen zarista exponía: "somos unos esclavos desgraciados y escarnecidos; el despotismo y la arbitrariedad nos abruman (...) solicitamos de nuestros amos que nos diesen lo mínimo que la vida exige para no sea un martirio".(...) "la petición exponía las siguientes reivindicaciones, amnistía, libertades públicas, salario normal, entrega gradual de la tierra al pueblo, convocatoria de una Asamblea Constituyente elegida en votación general". (...) "¡Señor! ¡No niegues la ayuda a Tu pueblo! ¡Derriba el muro que se alza entre Ti y Tu pueblo! (...) sólo tenemos dos caminos: la libertad y la felicidad o la tumba”. Más tarde, **Lenin** decía: " el partido revolucionario de Rusia lo formaban un pequeño grupo de personas (...) El panorama cambió por completo en el curso de unos meses (tras el Domingo Sangriento), los centenares de socialdemócratas revolucionarios se convirtieron en los jefes de dos o tres millares de proletarios (...) el movimiento campesino repercutió en el ejército y provocó insurrecciones de soldados (...) así, pues, un país enorme de ciento treinta millones de habitantes se lanzó a la revolución".

V.1 Razón y Revolución. **Fragmento del discurso pronunciados en Enero de 1917**

## Actividades:

Leer, analizar e interpretar los documentos, (Manifiesto de Nahual), (Plan de Ayala) (Discurso de Lenin) identificando tiempo y escenario en que se produce el

<sup>9</sup> Recuperado de: <http://www.worldpolicy.org/sites/default/files/uploaded/image/Zapata-1911-Plan%20de%20Ayala.pdf>

manifiesto, la proclama y el discurso. ¿Quién los escribe? ¿A quiénes están destinados? ¿A qué sector de la sociedad cuestiona? ¿Qué reivindican? ¿Encuentra similitudes con las demandas que realizara Felipe Varela? En tal caso, ¿Tienen vigencia?

	
1	2

El trabajo con fuentes escritas será complementado con la observación e interpretación de El mural de Diego de la Rivera: “La Revolución Mexicana” (2) y el perteneciente a Siqueiros (1) también denominado “La revolución mexicana”. El trabajo con las imágenes, es acompañada por las siguientes actividades: ¿Con que estilo de obras pictóricas se identifican? ¿Conoces otras producciones de estos autores? ¿Qué temáticas abordan? ¿A qué sector representan? ¿Qué acciones realizan? ¿Cuál es el mensaje que transmiten? ¿A qué época pertenecen? ¿Qué nos resulta significativo de esas imágenes? en definitiva ¿Qué representan ellas?

Finalmente, la observación de dos videos que corresponden al films<sup>10</sup> La leyenda de Emiliano Zapata permitirán recrear la relación de Zapatas con la cosmogonía Maya, y trabajar lo mítico y lo histórico.

### 3° Clase

#### **De proclamas y demandas: el cancionero popular como fuente historiográfica**

**Conceptos Claves:** expresiones populares, fuente audio-visuales, Ciudadanía, reivindicación

**Propósitos:**

- Analizar las diferentes expresiones culturales como escenarios de reivindicaciones ciudadanas
- Comprender que las políticas hegemónicas atentan contra los derechos civiles.
- Fortalecer el aprovechamiento de los recursos y de las nuevas tecnologías en situaciones concretas.
- Brindar respuesta a los planteos iniciales apelando a la organización de nuevos esquemas que re signifiquen el conocimiento de nuestra historia Regional –Local.

<sup>10</sup> <https://youtu.be/HS1q79CeJOU?list=PL6B78C09ACD24F3A7>

En esta última clase les proponemos a los estudiantes interpelar a una fuente muy próxima a sus intereses: la música. En este sentido, consideramos valioso trabajar, desde diferentes géneros musicales, atender, escuchar y analizar, el modo diferente de tratar estos procesos de la historia que se desprende de expresiones populares recuperadas por el Folclore y por el Rock Latinoamericano.

### Actividades:

Observar el video, “La Felipe Varela” interpretado por Horacio Guarani<sup>11</sup>. Compare esta versión con la letra rescatada por el cancionero popular, ¿qué conceptos se reiteran en ambas? En qué se contradicen? ¿Qué propósitos tiene cada versión? ¿Con qué modelo de país se identifica cada versión?

En el	<b>LA FELIPE VARELA – Zamba</b> <b>Letra: José Ríos Música: Juan José Botelli (1960)</b>	<b>Cancionero Popular</b> <b>Catamarqueño (Carrizo J. 1926)</b>
	Felipe Varela viene por los cerros de Tacuil: el valle lo espera y tiene un corazón y un fusil Se acercan los montoneros, que a Salta quieren tomar; no saben que, en los senderos, valientes sólo han de hallar. Galopa en el horizonte, tras muerte y polvaderal; porque Felipe Varela matando llega y se va. Mañana del diez de Octubre, de sangre por culpa de él: entre ayes al cielo sube todo el valor por vencer. Ya se va la montonera, rumbo a Jujuy esta vez; la echarán a la frontera: de allá no podrá volver.	Se acercan los coroneles marchando desde San Luis La Rioja espera y tiene lanza y divisa carmín Mañana del diez de octubre De sangre por culpa ¿de quién? del gobernador que estaba y de otros tercios como él. Galopa en el horizonte bajo un cielo federal; los coroneles de Mitre matando vienen y van, porque, Felipe Varela nunca mató por matar.

Concierto que “Manu Chao” interpretara en el Zócalo de la Ciudad de México, luego de una primera interpretación instrumental el líder del grupo inicia su actuación. (Marzo de 2006)<sup>12</sup>. Obsérvalo atentamente, analiza sus movimientos luego, cuando el público lo aclama inicia su repertorio ¿a qué hace alusión? La letra de las primeras canciones ¿te resulta conocida? ¿Qué relación encuentras con los documentos trabajados en la clase pasada?

Elige a unos de los referentes revolucionarios estudiados para realizar una entrevista. Organiza el guión interrelacionando las demandas estudiadas con problemáticas actuales recupera conceptos tales como: Estado, Sociedad Civil, Régimen Político, Ciudadanía, Poder, revolución, Co participación, Hegemonía, Centralismo (entre otros). Si deseas la puedes subir Facebook y compartirla con tus amigos

### Reflexiones finales

Hoy enseñar historia, historia Regional – Local, implican, en gran medida el desafío que asumimos desde esta propuesta: recuperas las voces silenciadas, identificar los valores, ideas, presupuesto o conductas que los sujeto sociales de nuestra historia

<sup>11</sup> <https://youtu.be/crz-3D5oIf0>

<sup>12</sup> <https://youtu.be/gCs7EKVCnBM>

Regional- Local, abonaron en aquellos escenarios y que hoy tiene plena vigencia. Desde estos espacios de discusión asumimos el compromiso de seguir colaborando, trabajando en la formación de ciudadanos que, orgullosos de su identidad se comprometan a ser parte de una sociedad más justa, más libre más soberna.

### Bibliografía

- AGUIAR L. (2003) “El retorno de la política y la narración ¿una nueva historia enseñada? en *Revista Reseñas de Enseñanza de la historia*, APEHUN, ed. Universitas, n°1, septiembre.
- AGUIAR L. y CERDÁ M. C. (2008) “¿Retornos, crisis o terceras vías? Lo político y el presente en la enseñanza” en Jara Miguel (comp) *Enseñanza de la historia. Debates y propuestas*. Educo. Argentina.
- ANELLI, H. (2013 Mayo 4). “La Felipe Varela” interpretado por Horacio Guaraní. Recuperado de: <https://youtu.be/crz-3D5oIf0>
- ARÓSTEGUI, J (2001) “Ver bien la propia época (Nuevas reflexiones sobre el presente como historia)”, en revista *Sociohistórica*, n° 9-10,
- Atlas Catamarca (2014 marzo 24) Juan Felipe Varela Recuperado de: [http://www.atlas.catamarca.gov.ar/index.php?option=com\\_content&view=article&id=232](http://www.atlas.catamarca.gov.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=232)
- CARRIZO, J. (1987) “Selección del Cancionero de Catamarca”. Buenos Aires.
- EDELSTEIN G. Y CORIA, A. (1995) *Imágenes, imaginación, iniciación a la docencia*. Kapelusz. Buenos Aires.
- FONTANA J. (1997) *Introducción el estudio de la historia*, Barcelona, ed. Crítica.
- FUNES A. G. y PAGÉS, J (2010) “Enseñanza de la historia y socialización política” en *Rev. Reseñas de Enseñanza de la Historia*, ed. Alejandría, APEHUN, Noviembre, n° 8.
- GALASSO, N. (2004). Catamarca Guía. Recuperado de: <http://catamarcaguia.com.ar/Historia/Personalidades/FelipeVarela.php>
- GALASSO, N. (2012). Periódico Vas Buenos Aires. Recuperado de: <http://Gwww.periodicovas.com/acerca-del-homenaje-a-felipe-varela/>
- GARCÍA, A. (2015, diciembre 6).”Felipe Varela Viene...”: El interior federal contra Mitre y la proclama del 6 de diciembre de 1866. Recuperado de: <http://diariocontralegem.blogspot.com.ar/2015/12/felipe-varela-viene-el-interior-federal.html>
- <http://www.folkloredelnorte.com.ar/cancionero/l/lafelipevarela.html>
- LA CAPRA, D (2009) “Resistiendo al Apocalipsis y repensando a la historia” en Mudrovicic M. I. (ed.), *Pasados en conflicto. Representación, mito y memoria*, ed. Prometeo libros, pp. 35-60
- LEÓN PORTILLA, M (1978-1996) Los manifiestos en náhuatl de Emiliano Zapata. UNAM Gobierno del Estado de Morelos.
- LERNER D (1996) “La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición”, en Castorina J. y otros (1996) *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*, Paidós, Buenos Aires.
- MAGAÑA, G. (1938). El agrarismo zapatista. edit Ruta México.
- Noticiero Chilecito (2010 Agosto 1). Reportaje al Historiado Armando Raúl Bazán. Recuperado de: <https://youtu.be/yXUMXAtgpvU>
- OCARANZA ZAVALÍA, N. (2016 noviembre 5) La Felipe Varela. Recuperado en: PAGÉS J (2009) “El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía”, en *Rev. Reseñas de enseñanza de la historia*, ed. Alejandría, octubre, n° 7, APEHUN.

- RANCIERÉ, J. (2010) *Momentos políticos*, Capital intelectual, Bs. As.
- ROSA, J. (1986) *La Guerra del Paraguay, y las Montoneras Argentinas*. ed. Hyspamerica.
- SIEDE, I (2007a) *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Paidós, n° 53. Bs As.
- SIEDE, I (2007b) “Hacia una didáctica de la formación ética y política” en SHUJMAN G y SIEDE, I. (comp) *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Aique Educación. Bs As.
- TORRES MOLINA, R (1998) *El Federalismo del interior (1810-1869)*, ed. Al Marge

### **Material Anexo para Trabajar**

#### *PLAN DE AYALA*

Plan Libertador de los hijos del Estado de Morelos afiliados al Ejército Insurgente que defiende el cumplimiento del Plan de S. Luis, con las reformas que ha creído conveniente aumentar en beneficio de la Patria Mexicana. Los que subscribimos, constituidos en Junta Revolucionaria, para sostener y llevar a cabo las promesas que hizo la Revolución de 20 de noviembre de 1910, próximo pasado, declaramos solemnemente ante la faz del mundo civilizado, que nos juzga, y ante la Nación a que pertenecemos y amamos, los propósitos que hemos formulado para acabar con la tiranía que nos oprime y redimir a la patria de las dictaduras que nos imponen, las cuales quedan determinadas en el siguiente Plan:

3.º Se reconoce como Jefe de la Revolución libertadora al ilustre C. General Pascual Orozco, segundo del Caudillo Don. Francisco I. Madero, y en caso de que no acepte este delicado puesto se reconocerá como jefe de la revolución al c. general Emiliano Zapata

4.º La Junta Revolucionaria del Estado de Morelos manifiesta a la Nación bajo protesta: Que hace suyo el Plan de San Luis Potosí, con las adiciones que a continuación se expresa, en beneficio de los pueblos oprimidos, y se hará defensora de los principios que defiende hasta vencer o morir.

5.º La Junta Revolucionaria del Estado de Morelos, no admitirá transacciones ni componendas políticas hasta no conseguir el derrocamiento de los elementos dictatoriales de Porfirio Díaz y Don. Francisco I. Madero; pues la Nación está cansada de hombres falaces y traidores que hacen promesas como libertadores pero que al llegar al poder, se olvidan de ellas y se constituyen en tiranos.

6.º Como parte adicional del Plan que invocamos hacemos constar: que los terrenos, montes y aguas que hayan usurpado los hacendados, científicos o caciques a la sombra de la tiranía y de la justicia venal entrarán en posesión de estos bienes inmuebles desde luego, los pueblos o ciudadanos que tengan sus títulos correspondientes de esas propiedades, de las cuales han sido despojados, por la mala fé de nuestros opresores, manteniendo a todo trance, con las armas en la mano, la mencionada posesión y los usurpadores que se crean con derecho a ellos, lo deducirán ante tribunales especiales que se establezcan al triunfo de la Revolución.

7.º En virtud de que la inmensa mayoría de los pueblos y ciudadanos mexicanos no son más dueños que del terreno que pisan sufriendo los horrores de la miseria sin poder mejorar en nada su condición social ni poder dedicarse a la industria o a la agricultura por estar monopolizados en unas cuantas manos las tierras, montes y aguas, por esta

causa se expropiarán, previa indemnización de la tercera parte de esos monopolios a los poderosos propietarios de ellas, a fin de que los pueblos y ciudadanos de México obtengan ejidos, colonias, fundos legales para pueblos, o campos de sembradura o de labor, y se mejore en todo y para todo la falta de prosperidad y bienestar de los mexicanos

8.º Los hacendados, científicos o caciques que se opongan directa o indirectamente al presente Plan, se nacionalizarán sus bienes y las dos terceras partes que a ellos les correspondan, se destinarán para indemnizaciones de guerra, pensiones de viudas y huérfanos de las víctimas que sucumban en la lucha por presente Plan.

9.º Para ejecutar los procedimientos respecto a los bienes antes mencionados, se aplicarán leyes de desamortización según convenga; pues de norma y ejemplo pueden servir las puestas en vigor por el inmortal Juárez, a los bienes eclesiásticos que escarmentaron a los déspotas y conservadores, que en todo tiempo han pretendido imponernos el yugo ignominioso de la opresión y del retroceso.

10.º Los jefes Militares Insurgentes de la República; que se levantaron con las armas en la mano a la voz de Don. Francisco I. Madero, para defender el Plan de San Luis Potosí, y que ahora se opongan con fuerza armada al presente Plan, se juzgarán traidores a la causa que defendieron y a la Patria, puesto que en la actualidad muchos de ellos, por complacer a los tiranos, por un puñado de monedas, o por cohecho, o soborno están derramando la sangre de sus hermanos que reclaman el cumplimiento de las promesas que hizo a la Nación Don. Francisco I. Madero.

11.º Los gastos de guerra serán tomados conforme a lo que prescribe el Artículo XI del Plan de San Luis Potosí, y todos los procedimientos empleados en la Revolución que emprendemos, serán conformes a las instrucciones que determina el mencionado Plan.

12.º Una vez triunfada la Revolución que hemos llevado a la vía de la realidad, una Junta de los principales Jefes revolucionarios de los distintos Estados, nombrará o designará un Presidente interino de la República, quien convocará a elecciones para la nueva formación del Congreso de la Unión, y este a la vez convocará a elecciones para la organización de los demás poderes federales.

13.º Los principales Jefes Revolucionarios de cada Estado, en Junta, designarán al Gobernador Provisional del Estado a que corresponden, y este elevado funcionario convocará a elecciones para la debida organización de los Poderes públicos, con el objeto de evitar consignas forzosas que labran la desdicha de los pueblos, como la tan conocida de Ambrosio Figueroa en el Estado de Morelos, y otros que nos conducen al precipicio de conflictos sangrientos sostenidos por el capricho del dictador Madero y el círculo de científicos y hacendados que los han sugestionado.

14.º Si el Presidente Madero y otros elementos dictatoriales, del actual y antiguo régimen, desean evitar inmensas desgracias que afligen a la Patria, que hagan inmediata renuncia de l puesto que ocupan, y con eso en algo restañarán las grandes heridas que han abierto al seno de la Patria; pues que de no hacerlo así, sobre sus cabezas caerá la sangre derramada de nuestros hermanos.

15.º Mexicanos: considerad que la astucia y la mala fé de un hombre está derramando sangre de una manera escandalosa por ser incapaz para gobernar, considerado que su sistema de gobierno está aherrojando a la Patria y aherrojando con la fuerza bruta de las bayonetas, nuestras instituciones; y así como nuestras armas las levantamos para elevarlo al Poder ahora las volveremos contra él por haber faltado a sus compromisos con el pueblo mexicano y haber traicionado la revolución; no somos personalistas, somos partidarios de los principios y no de los hombres.

Pueblo Mexicano: Apoyad con las armas en la mano este Plan, y haréis la prosperidad y bienestar de la Patria.

Reforma, Libertad, Justicia y Ley. Noviembre 28 de 1911

Propuesta para el Guión de la Entrevista	
Entrevista a Emilio Zapata	Entrevista a Felipe Varela
	
<p>Existe un personaje, un caudillo reconocido en esta época, que está dando mucho que hablar. Nos gustaría hacerle algunas preguntas con respecto a su vida personal.....cuáles son sus orígenes.....</p>	<p>Coronel Varela ¿puede usted aclararnos finalmente dónde nació? ¡Esto es motivo de largar disputa!</p>
<p>¿y al estar en esa hacienda, y convivir con tantas injusticias, decide organizar un ejército?</p>	<p>¿Cuáles fueron las razones por las que se levanta contra el gobierno de Mitre?</p>
<p>Sabemos que en 1909 participó en la junta de su localidad, ¿platiquemos que sucedió ahí?</p>	<p>Este centralismo porteño que tanto daña a las provincias, ¿puede revertirse? ¿De qué manera?</p>
<p>¿Entonces usted hace propio el derecho agrario y busca como restituir a los originarios sus tierras? ¿Qué sentido tuvo el manifiesto escrito en Nauhtl? ¿Tuvo esto que ver con la Cosmogonía de su pueblo?</p>	<p>¿Usted esperó la respuesta de Urquiza? Por favor emita una opinión del accionar de quien alguna vez fue su jefe.</p>
<p>¿Considera que las promesas incumplidas pudieron canalizarse en el Plan de Ayala?</p>	<p>Para que las viejas “confusiones” no se remplacen con “nuevas confusiones”, necesitamos que sus propias palabras nos exprese ¿Por qué considera que José María Rosa omitió la parte inicial de su proclama?</p>
<p>A esta altura del reportaje nos parece importante que usted nos comente ¿con que ideología se identifica?</p>	<p>¿Cómo considera que podemos salvar estas ausencias en las generaciones que han estudiado con este documento incompleto?</p>

<p>¿se contactó, con el líder Ruso Lenin?</p> <p>¿Su visión de pueblo, es semejante a la que Lenin pronunció en su discurso ante los soviets?</p> <p>¿Cree que la consigna de entregar la tierra a quien la trabaja es la que usted viene abonando y proclamando desde comienzo del S.XIX?</p> <p>Finalmente, cuál es su mensaje para en sus palabras: “esos políticos que sólo buscan el poder” y no atienden las demandas de sus pueblos...</p> <p>Muchas Gracias</p>	<p>Hoy sentados realizando esta entrevista ¿cuáles de los planteos formulados en su proclama se proyectan a nuestro días? ¿Por qué los gobernadores de nuestra región, no son más enfáticos al reclamar lo que nos corresponde?</p> <p>¿Cómo se sintió cuando escuchó las coplas que su pueblo le dedicó?</p> <p>¿Cree usted que la Unida de Latinoamérica se logrará algún día ¿cuál es su postura al respecto?</p> <p>Muchas gracias</p>
---	--

## Capítulo 10: En torno a los setenta: “Hacer del 17 de Octubre un Octubre del 17”

HURTADO, Eduardo

### Introducción

La revolución bolchevique de 1917 despertó en nuestro país temores, preocupación y represión, especialmente en la llamada “semana trágica de 1919”. Pero la existencia del gobierno socialista soviético generó inquietud a lo largo de todo el siglo XX. Durante las décadas del sesenta y setenta, enmarcado en la guerra fría, el enfrentamiento entre sectores que propiciaron el camino al socialismo y sectores temerosos del expansionismo marxista soviético tuvo una intensidad especial. En el año 1969 el Cordobazo introdujo una atmósfera política especial y originó en algunos sectores políticos la representación de una sociedad movilizada y dispuesta a transformar la realidad, a través de la vía insurreccional armada. Desde la llamada tendencia peronista se sustentó la idea de una evolución del movimiento hacia el socialismo nacional. La proscripción del peronismo se extendió al arco de partidos, la falta de canales para la participación política robusteció la idea de que “el poder nace de las bocas de los fusiles”, la alternativa de hacer del 17 de octubre un octubre del 17 germinó fundamentalmente en los jóvenes del peronismo.

Desde la materia Historia Argentina Actual del profesorado de Historia en clases teóricas-prácticas y a través de libros de textos y documentales, buscamos reconstruir el proceso histórico. El problema planteado gira en torno a la concepción sobre las condiciones objetivas y subjetivas para producir un cambio revolucionario en la argentina. Comprender las causas de la naturalización del uso de la violencia extrema para resolver los conflictos políticos y el incremento de la intolerancia en una sociedad que históricamente se mostró muy poco tolerante por el pensamiento diverso. En las clases se intentará indagar posibles respuestas y analizar las perspectivas, declaraciones y posiciones del complejo entramado social de nuestro país. Desde el comportamiento de los principales protagonistas: autoridades militares y civiles, dirigentes políticos, sindicales, la juventud movilizada y aquellos sectores de la sociedad civil menos involucrados en la conflictividad social. La finalidad es analizar la intencionalidad de las decisiones políticas en el tiempo histórico de estudio, reconocer la conflictividad socioeconómica y exponer los niveles de autoritarismo e intolerancia que recorren la historia de nuestro país. La formación del profesorado tiene por objetivo orientar, a través del conocimiento social, las preferencias y valores que deben guiar la acción social. Señalar que el proceso educativo es intencional pero establecer que la historia como disciplina científica debe ser “*crítica, metodológicamente rigurosa, exorcizar mitos y leyendas, abordando el pasado sin complejos*”<sup>1</sup>. Trabajar para suprimir la manipulación del conocimiento del pasado y eliminar posiciones excluyentes e intolerantes. Desde este encuadre se busca que los estudiantes logren desarrollar un pensamiento social crítico y creativo. Se intenta que los futuros trabajadores de la educación cimenten una actitud de compromiso social y político con la realidad social. Se propone que puedan conseguir la capacidad para actuar de manera autónoma y

---

<sup>1</sup> GARCÍA CÁRCEL, R (2011), *La herencia del pasado: las memorias históricas de España*. Barcelona. Galaxia-Gutenberg.

responsable. Para la consecución de estos fines se requiere un compromiso entre quienes participan de la construcción del conocimiento: el profesor debe posibilitar todas las herramientas necesarias para la construcción y comunicación de conocimientos socialmente significativos y científicamente válidos, explicitar la ideología desde la cual actúa e interpreta los problemas sociales y su enseñanza. El estudiante participación y compromiso en la construcción del conocimiento.

### **Fundamentación**

Nos proponemos revisar las distintas miradas sobre el devenir político y las representaciones que diversos sectores sociales tuvieron de la realidad argentina en los años 60-70. La historia es una disciplina que cumple funciones sociales y educativas, conocemos que desde su enseñanza se suelen buscar fines políticos. Nuestro país es un ejemplo de como la historia desempeñó una tarea sustancial en la búsqueda de consolidar una representación sobre la identidad nacional. *“La historia es, en especial una ciencia del tiempo y coincide con el resto de Ciencias Sociales en que el tiempo se explica como una estructura de conceptos, entre los que están: la memoria, las utopías, los cambios, la gestión del tiempo personal.”*<sup>2</sup> Junto al tiempo, un eje conceptual importante, en el análisis histórico, es la causalidad relacionada con la intencionalidad. La complejidad de los procesos históricos suele a veces ser presentada como casualidad, en realidad existen causalidades para explicar las situaciones políticas, sociales y económicas. Las causas se vinculan con las intenciones de quienes toman decisiones, éstas no son realizadas al azar sino que se concretan buscando determinados fines u objetivos. *“La historia entendida como materia escolar no debe concebirse como una serie de conocimientos acabados, sino como una aproximación a un conocimiento en construcción, como lo es cualquier conocimiento científico”*<sup>3</sup>. Entendemos que la tarea del profesor de historia es afrontar el problema de la politización, porque no se puede eludir, especialmente en una sociedad como la argentina que retorna permanentemente a su pasado, un pasado con numerosas cuestiones sin resolver, pero es preciso señalar que el análisis histórico no debe someterse a fines políticos partidarios. Las realizaciones históricas son hechos y comportamientos significativos, se sitúan en un espacio geográfico localizable y en un tiempo determinado, resultan observables y pasibles de ser narrados. La narración es una interpretación o una recreación intelectual de las realizaciones históricas, por tanto no se puede pretender uniformidad, de por sí, hay lugar para varias narraciones o interpretaciones, pero no para cualquier narración o interpretación. Para ser aceptadas, necesitan validarse, esto es, mostrar de manera convincente, su correspondencia con las realizaciones históricas, las que, a su vez, se suponen provistos de una significatividad objetiva. En el contexto, significatividad objetiva implica, al menos, que se descartan lecturas arbitrarias por lo que las narraciones históricas se distinguen de las ficciones literarias. La producción discursiva nos permite identificar los mecanismos significantes que estructuran el comportamiento y las relaciones sociales entramadas en la sociedad. Desde la narración se puede describir en qué condiciones se desarrollan las relaciones sociales y observar la producción de sentido. Un componente significativo del relato histórico es el control de la temporalidad, *“Quien controla el pasado, controla el futuro; quien controla el*

---

<sup>2</sup> FUNES, A. (2011), “La enseñanza de la historia y los problemas sociopolíticos: de la historia reciente/presente al futuro”, en PAGES, J. y SANTISTEBAN, A. (coord.) *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de las ciències socials*, Universidad Autónoma de Barcelona.

<sup>3</sup> PRATS CUEVAS, J (2015), *Combates por la historia en la educación*, Debates.

*presente, controla el pasado*”<sup>4</sup>. Los sentidos de pertenencia y de referencia que tengan los individuos y grupos sociales en sus distintas interacciones resultan fundamentales en la configuración de la identidad y en el proceso socio cultural compartido. El reencuentro con el pasado y el presente, el lugar que se le asigne a la historia, a la memoria y la identidad son conceptos relevantes en las relaciones del entramado social. En el presente se reviven las luchas del pasado, el pasado se prolonga de diversas formas en el presente; lo sucedido no se borra, sino que sigue existiendo en la memoria, en el presente se libra un combate para imponer una determinada interpretación del pasado buscando adhesión social a la propia memoria sectorial. En la sociedad confrontan las memorias colectivas, pero desde la disciplina se debe construir la memoria histórica. Desde la historia se debe interrogar a la memoria. La historia a enseñar se nutre de la memoria para producir conocimiento científico, *“la memoria de los hechos del pasado puede ser un estímulo para el pensamiento histórico al que reta a construir su comprensión, contextualización, interpretación y como consecuencia, a elaborar una explicación*”<sup>5</sup>

### **Secuencia Didáctica**

Cada actividad se iniciará con una conjetura que ordenará el proceso de construcción del conocimiento. Se continuará con lecturas de texto y proyección de documentales. En el desarrollo de la secuencia didáctica predomina la lectura de texto. Para aprender historia la lectura es una herramienta fundamental y lo es hasta tal punto que, *“en ciertas condiciones, leer textos de historia y aprender historia son dos procesos que se funden en una misma actividad: aprendemos historia leyendo*”<sup>6</sup>. La lectura es un ejercicio que requiere la participación activa tanto del lector como del escritor para la construcción de significados. Es preciso aclarar que ligada a la construcción de significados aparece la comprensión, pero no siempre se hace referencia a lo mismo cuando nos remitimos a ella. *“Consideramos la comprensión como un proceso activo, como una forma de dialogar. En ese sentido, comprender lo enunciado por otra persona implica que el interlocutor lo asimile en el en el contexto de sus propias significaciones anteriores.*”<sup>7</sup> Las actividades no necesariamente tendrán una conclusión cerrada sino que serán consideraciones parciales que posibilitaran retomar la discusión sobre el tema.

### **Actividad 1**

**Tema:** El escenario histórico político en la coyuntura de las décadas 60-70.

**Propósito de la actividad:** Reconstruir el proceso histórico, previo al retorno del peronismo al gobierno, desde una mirada crítica.

**Desarrollo:**

---

<sup>4</sup> ANSALDI, W. (2002), “Una cabeza sin memoria es como una fortaleza sin guarnición. La memoria y el olvido como cuestión política”, en *Ágora, Revista de Ciencias Sociales, Nueva época*, Nº 7, Valencia.

<sup>5</sup> PRATS CUEVAS, J (2015), *Combates por la historia en la educación*, op.cit.

<sup>6</sup> AISENBERG, B. (2010), “Enseñar historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje”, en SIEDE, I.A (coord.), *Ciencias Sociales en la Escuela*, Aique, Buenos Aires.

<sup>7</sup> ELICHIRY, N (2013), “La comprensión como proceso creativo: reconsideraciones sobre Mijaíl Bajtín”, en ELICHIRY, N (comp), *Historia y vida cotidiana en educación: perspectivas interdisciplinarias*, Manantial, Buenos Aires.

Conjetura: ¿Fue el aumento de la protesta social y el crecimiento de las organizaciones insurreccionales armadas el propulsor de la decisión del gobierno militar de culminar con la veda electoral, permitir la participación del peronismo y el retorno de Perón al país?

Breve diálogo recuperando lo analizado en clases anteriores: El fracaso de las posibles soluciones al problema peronista posterior a 1955, llevó a los militares como agentes tutelares de la sociedad y el Estado a intervenir en 1966 mediante un nuevo golpe de estado. El golpe cívico militar encabezado por el teniente general Juan Carlos Onganía impulsó como solución suprimir la actividad política partidaria, la disolución de los partidos políticos equiparó a todas las expresiones al peronismo. Esta medida clausuró un importante canal de participación ciudadana y llevó al recrudecimiento de la protesta social, pero quizás lo más significativo fue que produjo el acuerdo y articulación de partidos históricamente enfrentados como el peronismo y el radicalismo.

-Lectura individual y compartida de textos con diversas interpretaciones de la conflictividad socio política de este tiempo histórico buscando que los estudiantes conozcan la problemática. Los textos seleccionados son:

- Juan Gasparini, Montoneros Final de Cuentas, de donde se escogen los siguientes puntos: El caldo de cultivo. La matriz. Perón rompe.
- Liliana De Riz, Historia Argentina. La política en suspenso 1966/1976. De este trabajo se eligió el Capítulo II, la Revolución a la deriva, de donde se proponen el punto 2, el partido militar y el punto 3, el tiempo político.

La lectura de texto se torna sumamente necesaria para el conocimiento histórico. Desde el docente se propondrán consignas que permitan una lectura a conciencia que resguarde la autonomía de los estudiantes y la interpretación que realicen de los contenidos de la enseñanza. Considerando que la enunciación de las consignas es de vital importancia para propiciar una lectura comprensiva, debemos tener en cuenta para formularlas la racionalidad de las decisiones que se tomaron, la causalidad y la intencionalidad.

Preguntas como: ¿Por qué sucedió? ¿Cómo sucedió? Serán las iniciales para continuar con consignas abiertas:

¿Cuáles fueron las causas que produjeron el aumento de la intensidad del conflicto social? ¿Por qué se naturalizó la violencia en la sociedad argentina?

¿Qué intencionalidad tuvieron los gobiernos militares con las decisiones que tomaron?

¿Cuál fue la actitud de los partidos políticos?

¿Qué comportamiento tuvo Perón y sus seguidores en la conflictividad social y política?

¿Qué niveles de racionalidad y tolerancia tuvieron los partícipes del acontecer político?

¿Cómo se desarrolla la pugna distributiva entre los grupos de interés y factores de poder?

*“La pregunta y la respuestas no son categorías lógicas (...) y suponen una extra posición recíproca. Si la respuesta no origina una nueva pregunta deja de formar parte del dialogo”<sup>8</sup>*

Se realizarán comentarios sobre los planteos y argumentos que aparecieron en los textos, intentando explicar, inferir, relacionar.

Como cierre la reconstrucción colectiva del texto, por grupos, donde los estudiantes puedan establecer relaciones entre sus conocimientos y el mundo histórico desplegado en los textos.

---

<sup>8</sup>BAJTÍN, M. (1982), “Hacia una metodología de las ciencias humanas”, en *Estética de la creación verbal*, México, siglo XXI.

## Actividad 2

**Tema:** Las variantes interpretativas del peronismo su proyección en los años 60-70

**Propósito de la actividad:** Explorar el anclaje teórico político de la llamada tendencia peronista o el peronismo de izquierda.

### Desarrollo:

Conjetura: El peronismo de izquierda se fortalece durante la llamada Revolución Argentina e impulsado por Perón desde Madrid. ¿Podemos encontrar su rastro en la proscripción del peronismo, en la llamada resistencia peronista y durante el primer tiempo histórico del peronismo?

Breve diálogo recuperando lo analizado en clases anteriores: Durante el segundo lustro de la década del sesenta John William Cooke, un referente del peronismo por esos años, sostuvo que el régimen militar no puede institucionalizarse porque el peronismo obtendría el gobierno y aunque no formule ningún programa anti burgués, la obtención de satisfacciones mínimamente compatibles con las expectativas populares y las exigencias de autodeterminación que son consubstanciales a su masa llevarían a la alteración del orden social existente. El régimen, entonces, tiene fuerza sólo para mantenerse, a costa de transgredir los principios democráticos que invoca como razón de su existencia. El peronismo, por su parte, jaquea al régimen, agudiza su crisis, le impide institucionalizarse, pero no tiene fuerza para suplantarlo, cosa que solo será posible por métodos revolucionarios. En su análisis situacional conjetura el camino que debía seguir el movimiento peronista. Perón desde el exilio madrileño expresaba: “Debemos irnos convenciendo que, cerrados los caminos legales, solo nos queda la violencia para resolver nuestros problemas... la dictadura que azota a la patria no ha de ceder en su violencia sino ante otra violencia mayor.” En la década previa a la aparición de Montoneros hubo movimientos insurreccionales que realizaron una experiencia en el marco de la resistencia peronista. Las bases peronistas sin el amparo del estado, del partido y ejercitadas por las intensas luchas de la segunda mitad de los 50, se radicalizaron hacia ideas revolucionarias.

Con la lectura del texto de Alberto Ciria, política y cultura popular, la argentina peronista 1946-1955, buscamos analizar las expresiones sobre el justicialismo de Juan Domingo Perón, conductor del movimiento, y las dos interpretaciones sobre el carácter político del peronismo. La obra de Raúl A. Mendé (1950), calificada como la oficial y la obra de Eduardo B. Astesano (1953) donde considera al gobierno peronista como el realizador de un proceso revolucionario que debe necesariamente ser aliado del frente socialista revolucionario mundial. En el capítulo 1, apartado “Una filosofía” el autor analiza el aspecto filosófico del peronismo y sus tempranas interpretaciones.

En el texto de Lucas Lanusse: *Montoneros. El mito de sus doce fundadores*, formulamos interrogantes buscando conocer y comprender las causas de la inestabilidad política pos peronismo, la resistencia peronista y sus diferentes expresiones, la situación política y socio económico de Latinoamérica, el descontento social con la dictadura de la llamada Revolución Argentina.

De este libro seleccionamos el apartado segunda parte. Las condiciones para el surgimiento de Montoneros.

Luego de la lectura se procederá a una puesta en común de las interpretaciones resultantes. Elaborando consideraciones escritas sobre los matices interpretativos del peronismo.

### Actividad 3

**Tema:** Perón en el exilio el conductor y el estratega.

**Propósito:** Reconocer el posicionamiento de Perón en relación a la situación mundial y en especial a la cuestión argentina, identificando su estrategia a través de los mensajes enviados a la sociedad y a sus seguidores

**Desarrollo:**

Conjetura: Perón en una entrevista con Pino Solanas envía un mensaje a sus seguidores. Desde su mirada histórica, describe la situación mundial, continental y del país, sosteniendo el afianzamiento de una nueva etapa en la historia de la humanidad. De su explicación se desprende que el peronismo debe realizar una actualización doctrinaria e integrarse a la lucha de los pueblos contra los imperios ¿también debe el peronismo realizar una actualización ideológica?

Breve diálogo recuperando lo analizado en clases anteriores: La resistencia peronista y sus diferentes tácticas para enfrentar los gobiernos militares. En clase se proponen consignas para luego proyectar el documental “Actualización Política y Doctrinaria para la toma del poder”.

Las consignas propuestas apuntan a conocer y comprender la definición de Perón en relación a las siguientes cuestiones:

- El justicialismo.
- Las etapas históricas: capitalismo –socialismo.
- La tercera posición.
- El trasvasamiento generacional.
- La lucha del peronismo y el socialismo nacional.

Se dialoga sobre el documental impulsando una actitud de cuestionamiento e indagación, buscando lograr una postura crítica, de reflexión sin posiciones dogmáticas, respetando miradas diferentes, siendo racionales y tolerantes con la diversidad de interpretaciones y opiniones

### Actividad 4

**Tema:** La confrontación político ideológica en el universo peronista.

**Propósito de la actividad:** Comprender la lógica del conflicto al interior del peronismo y las consecuencias futuras.

**Desarrollo:**

Conjetura: Cuando Perón tuvo certezas sobre la posibilidad de su regreso, comenzó a propiciar el diálogo con la oposición pero especialmente al interior de su propio movimiento. Está claro que no sirvió para encauzar el conflicto entre quienes proponían para el peronismo, diferentes caminos: a) no modificarlo, b) reformarlo c) seguir el camino revolucionario. Frente a aspiraciones disímiles y antagónicas ¿las decisiones de Perón como conductor fueron las únicas posibles o pudo tomar otro camino? En el documental Perón plantea “Para los amigos todo. Para los enemigos ni justicia” ¿los jóvenes de la tendencia peronista, las formaciones especiales como las llamaba Perón, se transformaron en sus enemigos, por tanto no recurrió a los instrumentos legales del Estado de derecho para ajustarse a la ley?

Breve diálogo recuperando lo analizado en clases anteriores. Sobre la racionalidad de los partícipes del proceso político, sus intencionalidades. Situándolos en el tiempo histórico para comprender las causalidades del conflicto.

Las lecturas seleccionadas provienen de los textos de Sergio Bufano y Lucrecia Teixidó, autores de Perón y la triple A. Las 20 advertencias a Montoneros. El otro texto seleccionado es de Ricardo Grassi, autor de Periodismo sin aliento, el descamisado. Director de dicha revista. Lecturas en claves comparativas tomando como eje dos momentos cruciales: El 20 de Junio de 1973, la masacre de Ezeiza y el asesinato de J.I. Rucci, secretario general de la C.G.T. Seleccionamos las advertencias 1 y 7 del primero de los textos mencionados y los capítulos 5 y 10, 11 y 12 del texto de Grassi. Con estas lecturas se busca comprender la magnitud del enfrentamiento entre Perón y Montoneros.

Bajo la sombra de lo analizado se introduce la frase de Perón: Nosotros somos justicialistas...No hay nuevos rótulos que califiquen a nuestra doctrina ni a nuestra ideología. Como disparador del cierre de la clase buscando construir respuestas a los interrogantes planteados. Se propone ver la película de Héctor Olivera “No habrá más penas ni olvidos”, basada en la obra de Osvaldo Soriano para la actividad siguiente, donde analizaremos el nivel de ficción y de realidad histórica de dicha película.

### **Bibliografía**

- BUFANO, S. TEIXIDÓ, L. (2015), *Perón y la triple A. Las 20 advertencias a Montoneros*, Sudamericana, Buenos Aires.
- CIRIA, A. (1983), *Política y Cultura Popular, la argentina peronista 1946-1955*, Ediciones de la Flor, Buenos Aires.
- DE RIZ, L. (2000), *Historia Argentina. La política en suspenso 1966/1976*, Paidós, Buenos Aires.
- GASPARINI, J. (1988), *Montoneros: Final de Cuentas*, Puntosur, Buenos Aires.
- GRASSI, R. (2015), *Periodismo sin aliento. El descamisado*, Sudamericana, Buenos Aires.
- LANUSSE, L. (2005), *Montoneros. El mito de sus doce fundadores*, Vergara, Buenos Aires.

## Capítulo 11: Una revisita por la revolución rusa desde las prácticas de autogestión obrera.

AÑAHUAL Gerardo  
SALTO Víctor

### ¿Qué y para qué enseñar de la revolución rusa?

“Ya lo dijo el proverbio árabe antes que nosotros: ‘Los hombres se parecen más a su tiempo que a sus padres’”.

Marc Bloch. *Introducción a la historia*.

En el marco de su centenario, focalizar la mirada en las prácticas políticas devenidas del propio curso de la revolución nos permite entablar diálogos fructíferos con el presente. Y habilitan posibilidades didácticas para dar cuenta de algunos de sus legados. En este sentido, y en clave comparativa, en el presente trabajo presentamos una revisita posible sobre la revolución a partir del abordaje de las prácticas de autogestión obrera.

Entendemos que dichas prácticas son una de las notas distintivas del propio proceso y que quizás sean poco consideradas cuando se proponen enseñanzas sobre el tema. En esta línea, proponemos un marco conceptual y algunas orientaciones destinadas a pensar en particular sobre ¿por qué es posible la autogestión obrera en la experiencia de los comités de fábrica rusos y en los ceramistas de FaSinPat? Y con ello, observar si ¿contribuyen las prácticas de autogestión a la mejora de las formas de vida de nuestras sociedades?

### **Las prácticas de autogestión obrera entre los comités de fábrica rusos y FaSinPat**

El proceso revolucionario que se abre en febrero de 1917 con la caída del régimen zarista y se cierra en 1921 con la consolidación del gobierno socialista soviético, se caracteriza por un progresivo movimiento de auto organización. En ese trayecto, entre otros, se había logrado fundar soviets en varios lugares, crear coordinadoras en todo el país, comités de fábricas y se intensificaron rebeliones populares (como las de inicio de julio) que expresaban su confianza en la representación de esos soviets. También se generalizó el mandato de disolución del gobierno provisional hacia el segundo congreso de los soviets de toda Rusia (el 24 de octubre de 1917) y la idea de toma del poder por los soviets a partir de Octubre. Hechos que definen la revolución rusa de 1917 como un fenómeno histórico progresivamente construido. Y un trayecto que tuvo varios momentos de radicalización que configuraron un horizonte político con claro contenido e interlocutor obrero (sin desestimar el claro protagonismo que tuvieron otros sectores sociales).

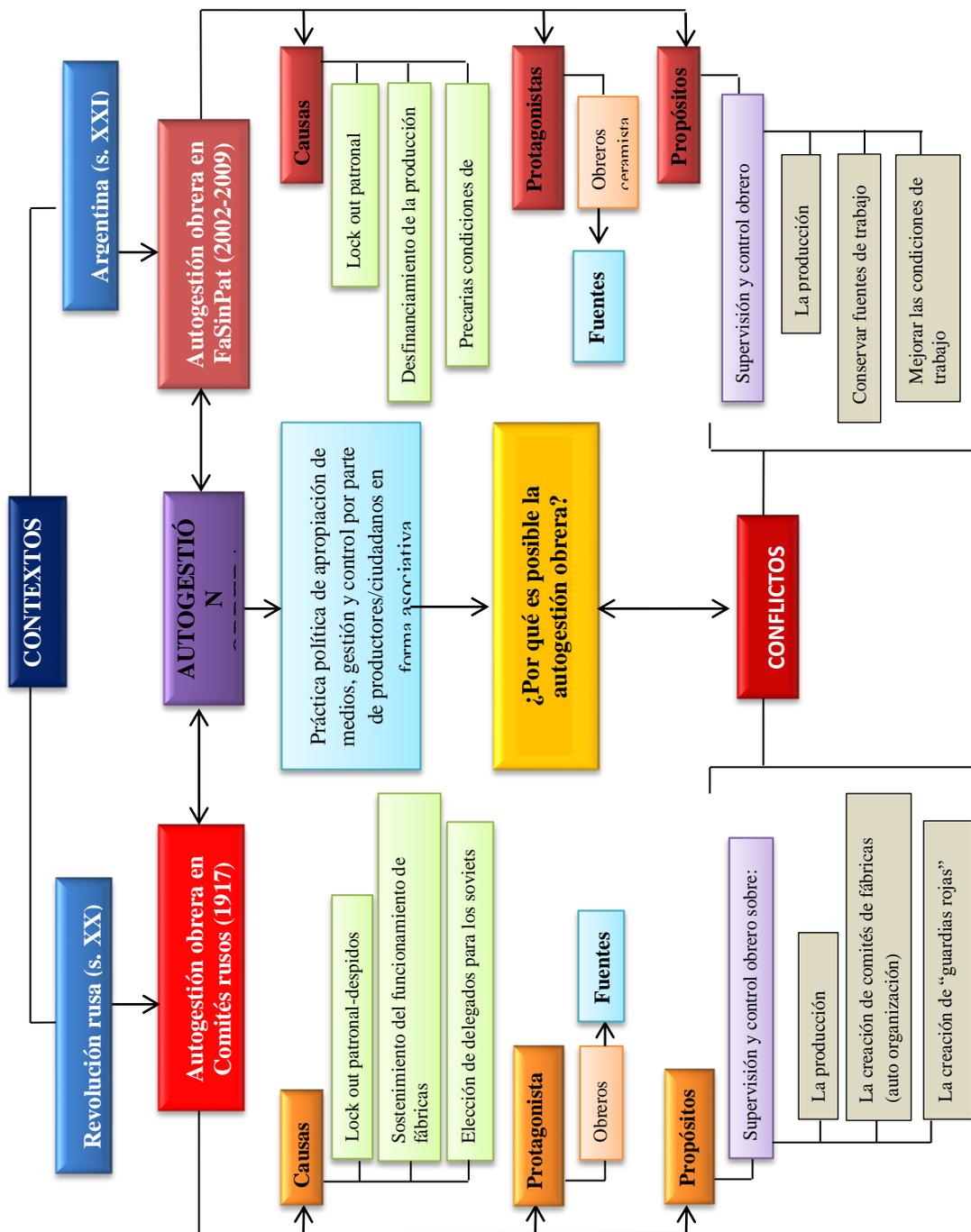
En este contexto, nos interesa observar la relevancia de las prácticas de autogestión obrera en el marco de un abordaje didáctico en clave comparativa, de época y en relación a nuestra historia regional. Enfoque que nos permite abordar diálogos posibles entre experiencias de aquel proceso revolucionario ruso con experiencias proyectadas por ceramistas de la actual fábrica FaSinPat en la localidad de Neuquén capital (Argentina).

Dicho propósito se inscribe entonces en un abordaje orientado por tres ideas centrales. En primer lugar, considerar la posibilidad de comparar situaciones de conflicto presentes en ambas experiencias en términos diacrónicos y sincrónicos (observando sus diferencias y sus diálogos posibles). Situaciones vinculadas (en sus

respectivos contextos) a la tensión abierta en torno a la autogestión obrera de fábrica como horizonte político posible. En segundo lugar, establecer en el marco de esas tensiones una unidad de comprensión analítica evitando generalizaciones y anacronismos. Pero también lecturas evolutivas que dificulten dicha comprensión sobre nuestra realidad actual. Finalmente, y en tercer lugar, ofrecer un abordaje que contribuya a la configuración de posibles periodizaciones entre los inicios del s. XX y los inicios del nuevo milenio.

Para ello, planteamos la presentación de fuentes históricas de época que permitan dar cuenta de la especificidad de ambas experiencias. Y a partir de las mismas ofrecer orientaciones para pensar frente a un conflicto político específico.

**Red conceptual orientadora de la secuencia. Fuente: Elaboración propia.**



Ambas experiencias históricas las observamos como dos casos orientados por el horizonte de consolidar una nueva forma de vida social desde el mundo del trabajo: en la revolución rusa por parte de trabajadores obreros; en el caso de FaSinPat, por parte de trabajadores ceramistas en sus fábricas. Casos que ponen en tensión la autogestión obrera de fábrica como horizonte de expectativa en conflicto. Y experiencias que, a pesar de decantar en ambos casos, al menos ponen en tensión la idea de lo imposible de ser concretadas. Idea que permite revitalizar también las tensiones entre mitos y realidades históricas pasadas y presentes. Y pensar en otras claves interpretativas para la comprensión de movimientos históricos del pasado y del presente. Particularmente desde los horizontes que ponen en disputa.

### Secuencia didáctica

#### “Fuentes en movimiento: la autogestión obrera entre los comités de fábrica rusos y los ceramistas de FaSinPat”

Organizamos el desarrollo de una secuencia didáctica sobre el tema a partir de cuatro encuentros de trabajo<sup>1</sup>:

**Primer encuentro:** La autogestión obrera como práctica política.

¿Qué es autogestionar? La autogestión obrera como práctica política. Posibles conflictos: sus causas y las soluciones que pueden plantearse sobre ambas.

**Segundo encuentro:** La autogestión obrera en los comités de fábricas durante el proceso revolucionario ruso (1917).

**Tercer encuentro:** La autogestión obrera de fábricas en los ceramistas de FaSinPat en la Argentina del s. XXI.

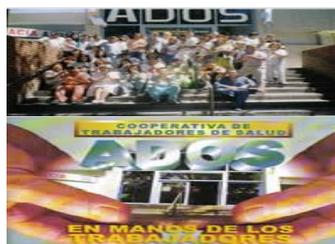
**Cuarto encuentro:** Análisis comparativo: ¿Por qué es posible la autogestión obrera de fábricas? Alcances e implicancias de la autogestión obrera como práctica política. Fundamentación de posibles ventajas y desventajas

#### Primer encuentro: la autogestión obrera como práctica política

**Propósito:** Promover la identificación de una experiencia de autogestión en la actualidad para dar cuenta de sus causas, sus protagonistas y los propósitos que permiten su organización. Ofrecer una primera aproximación conceptual para construir una unidad de análisis posible.

#### Primer momento:

Presentación de dos situaciones de autogestión. El caso de Cooperativa de trabajadores de salud ADOS y cooperativa de trabajadores y trabajadoras CAE BABYLON.



<sup>1</sup> El desarrollo de cada encuentro se piensa como sujeto a la decisión de cada docente en función de su contexto y grupo de estudiantes. Por lo tanto, la cantidad de clases implicada en cada encuentro se ajusta a dichas posibilidades. Por otro lado, el desarrollo de nuestra propuesta demanda de una inicial contextualización histórica de cada experiencia que, según el esquema propuesto, aquí no ampliamos por falta de espacio y por los fines de este trabajo.



**Propósito:** Observar documentos sobre la experiencia de los comités de fábrica en el contexto de la revolución rusa para identificar las prácticas de autogestión obrera de sus protagonistas, sus causas, los propósitos que hicieron posible su organización y los conflictos que enfrentaron.

**Primer momento:**

Lectura colectiva de tres documentos escritos con orientación docente:

**Documento 1**

“Los bolcheviques tenían escasa influencia en los grandes sindicatos nacionales, dominados por los mencheviques. Pero con el deterioro gradual del transporte y las comunicaciones, los grandes sindicatos, con sede en Petrogrado o Moscú, perdieron contacto con sus afiliados, diseminados por todo el país. Los trabajadores tendían ahora a trasladar su lealtad de los sindicatos profesionales a las fábricas. Este proceso ocurrió a pesar del inmenso crecimiento de la sindicalización en 1917. Las organizaciones obreras que registraron un mayor crecimiento de su poder e influencia fueron los comités de fábricas, o *fabzavkomi*. Habían surgido a comienzos de febrero en las fábricas estatales dedicadas a la defensa, tras la desaparición de sus gerentes designados por el gobierno. Desde allí se extendieron a las empresas privadas. El 10 de marzo, la asociación de industriales de Petrogrado acordó con el Ispolkom el establecimiento de comités de fábrica en todas las plantas de la capital. Un mes después, el Gobierno provisional les otorgó su reconocimiento oficial y los autorizó a actuar como representantes de los trabajadores.

En un principio, los *fabzavkomi* adoptaron una postura moderada y se concentraron en aumentar la producción y arbitrar los conflictos industriales. Luego se radicalizaron. Descontentos con el agravamiento de la inflación y la escasez de combustible y materias primas que provocaba el cierre de plantas, acusaron a los empresarios de especulación, una contabilidad fraudulenta y el recurso a los cierres patronales. Aquí y allá expulsaban a los propietarios y los gerentes e intentaban gestionar las fábricas por su cuenta. En otros lugares exigían mayor voz en la dirección. Los mencheviques veían con desagrado estas instituciones anarcosindicalistas y procuraban integrar los comités de fábrica a los sindicatos nacionales. Pero la tendencia se movía en sentido contrario, dado que las preocupaciones inmediatas y cotidianas de los trabajadores los unían más a sus compañeros de trabajo bajo el mismo techo que a sus homólogos de otros lugares. Los bolcheviques encontraron en los *fabzavkomi* una herramienta ideal para neutralizar la influencia menchevique en los sindicatos. Aunque desaprobaban la idea sindicalista del ‘control obrero’ y después de la toma del poder liquidarían esta institución, en la primavera de 1917 les interesaba promoverla. Ayudaron a formar más comités de fábrica y les dieron una organización nacional. En la Primera Conferencia de Comités de Fábrica de Petrogrado, que convocaron para el 30 de mayo, los bolcheviques controlarían al menos a dos tercios de los delegados. Su moción para otorgar a los trabajadores un voto decisivo en la dirección de las fábricas, así como el acceso a los libros de contabilidad de las empresas, se aprobó por abrumadora mayoría. Los *fabzavkomi* fueron la primera institución en caer bajo su control.”

Pipes Richard. *La revolución rusa*. Penguin Random House Grupo Editorial. España. Cap. 2.

**Documento 2**

**Los comités de fábricas: lucha obrera más allá de la lucha sindical**

(...) Los obreros volvieron al trabajo pero empezaron a organizarse en comités de fábrica y a implementar en forma autónoma y unilateral la jornada de trabajo de 8 hs., así como a exigir toda una serie de derechos que le correspondían a estos nuevos comités: la contratación y el despido de personal, la fijación de los ritmos de trabajo, la duración de los descansos, etc. En muchas fábricas los supervisores y capataces más odiados fueron sacados por la multitud obrera y tirados al río o a la calle. Los comités eran electos en forma directa por los trabajadores, y se mostraron enormemente flexibles para dar cuenta de los cambios de ánimo que se estaban produciendo entre los trabajadores.

La oposición inicial del comité ejecutivo del Soviet, quien veía en todo esto un "exceso de demandas" por parte de los trabajadores, no pudo evitar que éstas fueran impuestas espontáneamente por la intervención de los trabajadores y finalmente conquistadas. El 10 de marzo más de 300 empresas de Petrogrado, entre la que se hallaba la patronal de la industria de guerra, se ven obligadas a aceptar un acuerdo con el Soviet a favor de la implementación de la jornada de 8 hs. y por el reconocimiento de los comités de fábrica. Los límites y alcances que ésta nueva institución concentrará será uno de los debates centrales del carácter radical que toma la revolución rusa. En los comités de fábrica tenían peso centralmente las organizaciones socialdemócratas, los mencheviques y bolcheviques.

A diferencia de los sindicatos, no se limitaban al establecimiento de la regulación de la relación entre obreros y patrones en torno a las condiciones del trabajo y al pago de salarios sino que se inmiscuían en la administración directa de la producción. En los hechos ponían en cuestión quién era el que debía dirigirla y en interés de qué clase social. Si bien los sindicatos crecieron en las primeras semanas de la revolución (unos 750 mil obreros se afiliaron a los sindicatos por esos días), los comités de fábrica surgieron y se extendieron espontáneamente abarcando a un mayor número de trabajadores. En algunas fábricas se los denominó comités de "veteranos", por el peso que en ellos tenían los obreros con más experiencia, aquellos que habían participado de la revolución de 1905 y de las huelgas fabriles de 1912. De aquí que los bolcheviques contaran con un peso importante de militantes y una extendida simpatía entre los obreros de los comités. Los bolcheviques, a diferencia de los mencheviques que buscaban restringir las demandas obreras, fueron su ala más radical e impulsaron constantemente su acción hacia delante.

Fuente: <http://www.pts.org.ar/Los-Comites-de-Fabrica-bajo-el-primer-gobierno-provisional>

### Documento 3

“¿Cuáles fueron las fuerzas que se enfrentaron con las que buscaban una transformación total de las condiciones en las que vivía el mundo del trabajo? En primer lugar, claro está, la burguesía. La burguesía lo perdía todo en una transformación total. Ante la perspectiva de la gestión obrera, lo que estaba en juego para ella no era solamente su propiedad de los medios de producción, sino también la posibilidad de conservar posiciones de privilegio bajo la máscara del «técnico», o en puestos que le dieran un poder de decisión. Nada tiene de asombroso que los burgueses suspiraran, aliviados, al ver que los líderes de la revolución «se contentaban con nacionalizar» y estaban dispuestos a dejar intacta la relación dirigentes ejecutantes en la producción -y en otras partes. Desde luego, amplios sectores de la burguesía lucharon desesperadamente para recuperar la propiedad que habían perdido, y la guerra civil fue larga y sangrienta. Pero millares de individuos, que estaban más o menos íntimamente ligados a la burguesía expropiada, por los lazos de la costumbre y de la cultura, tuvieron muy pronto la oportunidad de volver a entrar en la «fortaleza revolucionaria» (por la puerta trasera, claro está), volvieron a desempeñar su papel, en tanto que directores en el proceso de producción en el «Estado obrero», y aprovecharon con entusiasmo esa inesperada oportunidad, o se incorporaron masivamente al partido, decidieron cooperar con él, alabando cínicamente todas las frases de Lenin y de Trotski sobre «la disciplina de trabajo» o la «dirección por un solo hombre».

Hubo muchos que fueron rápidamente nombrados (desde arriba) a puestos dirigentes en la economía. Fusionando con la nueva «élite» político-administrativa, cuyo núcleo lo constituía el propio partido, los sectores más «abiertos» y mejor dotados técnicamente de la «clase expropiada» no tardaron en volver a posiciones dominantes en las relaciones de producción.

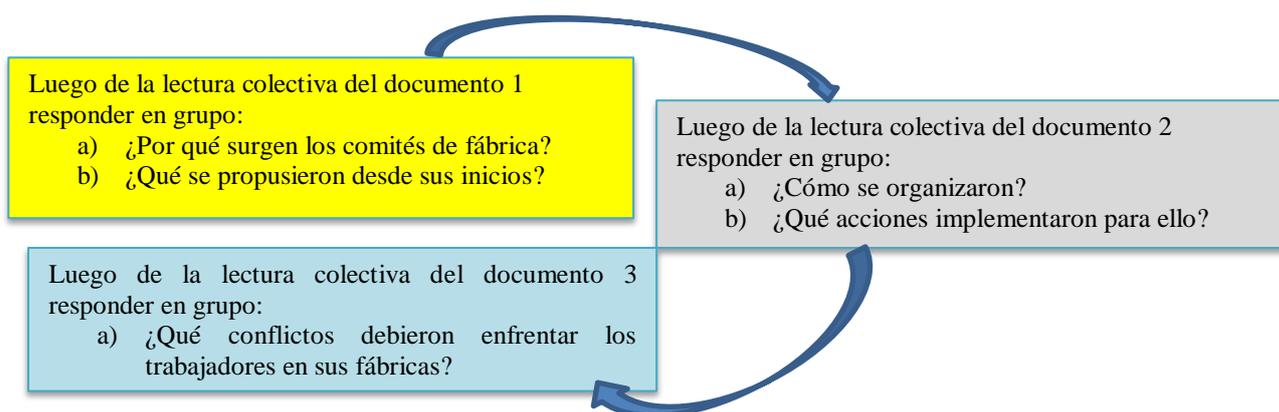
En segundo lugar, el movimiento de los Comités de fábrica tuvo que enfrentarse con tendencias abiertamente hostiles de la «izquierda», como los mencheviques. Los mencheviques insistieron repetidamente en que, como la revolución sólo podía ser de tipo democrático-burgués, no podía haber en el futuro intentos de gestión obrera de la producción. Todas esas tentativas eran denunciadas y calificadas de «anarquistas» y «utopistas». En algunos lugares los mencheviques resultaron un serio obstáculo para el movimiento de los Comités de fábrica; pero su oposición vino por anticipado, y fue de principio y continua.

En tercer lugar -mucho más ambigua y desconcertante- fue la actitud de los bolcheviques. Entre marzo y octubre, los bolcheviques apoyaron el desarrollo de los Comités de fábrica, se enfrentaron violentamente a ellos durante las últimas semanas de 1917, tratando de incorporarlos en una nueva estructura sindical, lo cual era el mejor modo de emascularlos. Ese proceso, minuciosamente descrito en este texto, desempeñó un papel importante al impedir que la impugnación creciente de las relaciones de producción capitalistas pudiera desarrollarse plenamente. Los bolcheviques canalizaron las energías desencadenadas entre marzo y octubre en un ataque victorioso contra el poder político de la burguesía (y contra las relaciones de propiedad en las que se fundaba ese poder). En ese aspecto, la revolución fue «victoriosa». Pero los bolcheviques consiguieron también la «victoria» en su restauración de la «ley y el orden» en la producción -ley y orden que volvieron a consolidar las relaciones autoritarias en el trabajo, relaciones que durante un breve periodo habían sido seriamente perturbadas.”

**Brinton, Maurice. (1972) *Los bolcheviques y el control obrero*. Ruedo Ibérico, París. pp. 9-10.**

### Segundo momento:

Resolución de consignas específicas sobre cada documento. Trabajo en grupo con orientación docente.



**Tercer momento:**

Puesta en común y debate a partir de las respuestas elaboradas de cada fuente. Llenado de cuadro con orientación docente en relación a:

<u>¿Por qué es posible la organización de comités de fábrica durante la revolución rusa?</u>		
<u>Comités de fábricas rusos</u>	<u>Razones históricas de su organización</u>	✓ ✓ ✓

**Tercer encuentro: El caso de la autogestión obrera en los ceramistas de FaSinPat (2002-2009)**

**Propósito:** Observar fuentes sobre la experiencia de los ceramistas de FaSinPat en los inicios de la Argentina del s. XXI para identificar las prácticas de autogestión obrera de sus protagonistas, sus causas, los propósitos que hicieron posible su organización y los conflictos que enfrentaron.

**Primer momento:**

Lectura colectiva de tres documentos escritos con orientación docente.

**Documento 1**

“Había mucho miedo dentro de la fábrica, recuerdan los obreros Mario Balcazza y José Luis Urbina: «Si el encargado le decía a un trabajador que tenía que quedarse 16 horas trabajando, lo tenía que hacer porque si no al otro día lo suspendían». Cuando comenzaron a armar una lista alternativa para presentarse a las elecciones, en 1998, la represión interna aumentó considerablemente: «Si dialogabas con alguien del sindicato, la empresa te marcaba y te despedían, y nadie te defendía porque todos sabían que esa actitud implicaba el despido», dice Balcazza245. Finalmente, más del 60% de los 300 trabajadores optaron por renovar el sindicato y alejar a los burócratas.

Ahí comenzó otra historia. La nueva dirección sindical no se dejó ni comprar ni intimidar por la empresa, hizo las denuncias correspondientes cuando había situaciones ilegales y se ganó la confianza de los trabajadores. Para superar una situación de dificultades operativas y comerciales, la empresa intensificó los ritmos de trabajo, lo que provocó numerosos accidentes laborales.

A partir del año 2000 estos hechos se encadenaron: un empleado murió en la empresa sin contar con atención médica, ya que una empresa que trabaja 24 horas no tenía siquiera una ambulancia y un médico a disposición. Cuando falleció Daniel Ferrás, de 22 años, los trabajadores pararon la producción durante ocho días

exigiendo y consiguieron que la empresa trajera la ambulancia y un enfermero. A continuación, Zanón comenzó a retrasarse en el pago de salarios (hasta tres meses sin pago) hasta que en setiembre de 2001 decidió apagar los hornos.

La propuesta de Cerámicas Zanón era quedarse con sólo 60 empleados, pero los trabajadores lo interpretaron como una forma de «limpiar» el sindicato. A esas alturas, Zanón tenía grandes deudas con el gobierno provincial, que había entregado dinero a la empresa para el pago de salarios. Los obreros rechazaron los despidos, quemaron los telegramas frente a la Casa de Gobierno, instalaron una carpa frente a la empresa (durante cinco meses) y gracias a que la justicia incautó el 40% del stock de cerámicas y se lo cedió a los obreros, comenzaron a venderlas para cobrarse los salarios adeudados. Sin embargo, pese que llevaban varios meses sin cobrar sus sueldos, una parte de esos cerámicos los donaron al hospital provincial para su recuperación, mientras los desocupados del MTD (Movimiento de Trabajadores Desocupados) de Neuquén pusieron la mano de obra.

En marzo de 2002, 220 de los 330 trabajadores decidieron ocupar la fábrica y comenzaron a producir «bajo control obrero». Decidieron en asamblea que todos cobraran el mismo salario y formaron comisiones de ventas, administración, seguridad, compras, producción, planificación, seguridad e higiene y prensa y difusión. Los indígenas mapuches, que hasta ese momento habían sido burlados y explotados por las empresas de cerámica, pusieron a disposición de los obreros de Zanón sus canteras de arcilla. El 5 de abril de 2002 salió la primera producción de 20 mil metros cuadrados de cerámicos. Tres meses después producían 120 mil metros, la mitad de lo que producía la empresa cuando estaban sus propietarios.”

Fuente: Zibechi Raúl (2007) *Autonomías y emancipaciones. América Latina en movimiento*. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales. Lima. pp. 336-337

## Documento 2

### Testimonio de “Paco”

“(…) la recorriamos. Por afuera, siempre por afuera. Hasta que decidimos ingresar (...) y como no teníamos respuesta, ni desde la patronal ni desde el gobierno, ni de nadie, ni del gobierno nacional, provincial, de ningún lado, decidimos en una asamblea -éramos 260 trabajadores más o menos- (...) bueno, "¿qué hacemos?" Bueno, ya no nos daba más para salir a pedir, para hacer más fondo de huelga, porque lo hicimos durante cuatro meses (...) buscando fondo de huelga, a sindicatos, que algunos nos daban, otros no nos daban, en fin de todo. Y ya la situación no daba para más. Estando afuera y sin tener ninguna respuesta. Ahí se decidió, en una asamblea, ingresar a la fábrica y (...) ponerla en marcha [...]

(...) entonces cuando ingresamos, yo ingresé a las líneas. Cada compañero se fue a su sector. Y bueno, "muchachos veamos qué podemos hacer". Yo empecé a limpiar la línea, me fui a la que yo siempre laboraba (...) Porque esto lo manejaron siempre los trabajadores. Siempre fue operado por los trabajadores, acá ningún jefe operaba nada. Ellos estaban para dar órdenes. Nada más. No, no, trabajo operativo no hacían (...) maquinarias, ni nada de eso. Ellos estaban en el tema papeles, el tema de dar órdenes, la conducción, nada más. O sea, la gente que siempre había trabajado en todo ese tema, tanto la parte eléctrica, la parte de energía eléctrica, gas, todo, estaban. Los compañeros estaban [33].

### La organización productiva

“En las *Normas de Convivencia de Zanón bajo Control Obrero* el funcionamiento fabril se adecua a lo que fue siempre el modo de actuar ceramista, por excelencia asambleario. La asamblea es el máximo órgano de decisión de los trabajadores; existen, además, asambleas por turnos (informativas o resolutivas) y en general se colocan en el transparente de ingreso a la fábrica el temario (si existe) a abordar. La forma inicial de coordinar la producción fue simple; cada sector: atomizadores, prensa, líneas, hornos, selección, laboratorio de pastas, laboratorio de esmaltes, mantenimiento, stock y despacho, compras, ventas, administración, guardias, prensa y difusión elige obligatoriamente a un representante por turno (existen tres turnos) que se encargará de coordinar al mismo y relevar las necesidades y problemas más apremiantes. Luego, los coordinadores se reúnen para evaluar y asignar prioridades de cada sector. Se propone un coordinador general para toda la fábrica y se establece como órgano de dirección máximo a la reunión de coordinadores [43] compuesta por el coordinador general, los coordinadores de sectores, y tres miembros de la comisión interna o directiva del SOECN. Todos los coordinadores sectoriales son revocables por la asamblea general y se propone como principio la rotación periódica de los cargos a fin de que todos tengan la posibilidad de asumir las responsabilidades directivas. Todos los trabajadores de la fábrica cobrarán un salario de 800 pesos [44], que luego tendrá variaciones. Los coordinadores se reúnen dos veces por semana (las reuniones son abiertas) y sus resoluciones son publicadas en el transparente de la fábrica; luego esas resoluciones son propuestas en la/s asamblea/s, que las puede revocar o aceptar. Se establece en función de diversos conflictos internos que fueron surgiendo una serie de normas disciplinarias que básicamente tienen el mismo esquema para distintas situaciones como llegadas tarde, faltas, indisciplina, etcétera: un día de descuento la primera vez, dos días de descuento la segunda vez y una semana la tercera. La cuarta reincidencia se somete a decisión de la reunión de coordinadores, y de ser necesario se resuelve en asamblea general. Por último, las actividades consideradas "centrales", como son las "jornadas" mensuales en donde se reúne toda la fábrica por un lapso de ocho horas, o las movilizaciones, son de participación obligatoria.”

Fuente: Aiziczon Fernando (2017) “Teoría y práctica del Control Obrero: el caso de cerámica Zanón. Neuquén 2002-2005”. Publicado en *Herramienta, debate y crítica marxista*. En [www.herramienta.com](http://www.herramienta.com) [recuperado el 22-02-2017].

### Fuente 3

#### Testimonio de Rosa Maldonado

“¿Qué diferencia ves en esto de tener que tomar ahora las decisiones por si mismos?”

RM: - Yo creo que son dos cosas culturalmente distintas. Los trabajadores tienen una cultura del trabajo en el capitalismo, con patrón. No se la armaron ellos, se la armaron de afuera. Ese es un aspecto. Ellos se tienen que armar una cultura del trabajo distinta. Se tienen que auto disciplinar, lo que es mucho más difícil. Primero que tomaron una fábrica, lo que rompe toda una estructura capitalista de años. Que se den cuenta que los medios de producción son de ellos y que socialicen el trabajo... Ese es el gran avance. Antes no sentían que socializaban el trabajo. Ahora sienten que además de tener un salario, sienten que son parte de eso. No hay un patrón. Ellos socializan el trabajo. Es un giro de 180° en la conciencia. Lento, pero un cambio. No hay que olvidarse de que acá hay una lógica de control obrero en un país capitalista. Están permanentemente enfrentados a una contradicción terrible”

#### Testimonio de Carlos Saavedra

“¿Cómo te sentís como coordinador general?”

CS: - yo soy siempre optimista. La fábrica ésta tiene un punto de equilibrio que son 300.000 m2 de producción, teniendo en cuenta que tienen una capacidad de 1.000.000 de m2 cuadrados mensuales. No soy un empresario. Soy un trabajador y quiero reportarle a la comunidad todo lo que nos dio. Acá nadie se olvida de todos los meses que subsistimos sin producir y que estamos subsistiendo gracias a la gente, que nos compra alrededor de 40.000 m2 acá, mensuales. Las ganancias de esta fábrica tienen que ir para ellos. Queremos dar una solución a parte de los problemas que hay de desocupación y a solucionar montones de problemas que hay en ésta zona en cuanto a demanda de primeros auxilios, hospitales. En la medida en que valla creciendo ésta fábrica va ser muy rentable. Es muy difícil mover éste monstruo como nos tocó a nosotros, sin inversión de capital y nadie nos quería dar nada, trabajar en condiciones desfavorables, teniendo que pagar por adelantado. También es entendido que no confiaran: Zanon les quedo debiendo mucha. A muchos los hundió. Hay proveedores de arcilla a los que le han rematado hasta los camiones porque Zanon nunca les pagó. La tarea como coordinador es una responsabilidad grande. A veces es normal que te demande más horas de las comunes, pero yo estoy contento. No controlo a nadie ni me controlan. Simplemente todos rendimos cuentas del trabajo que realizamos. Los números son claros. Cualquiera los puede ver. Que yo sea coordinador es una decisión de la asamblea y que no lo sea también va hacerlo. Cada uno tiene que cumplir con la responsabilidad que se le ha pedido”

#### 4.1. Zanón

“pero no todo es perfecto en “Zanon bajo control obrero”. Entre tanta señal positiva también ocurren conflictos internos. En el viaje hasta la fábrica y entre varias charlas, nos fuimos enterando de que la semana anterior se había dado algo inverosímil: unos compañeros habían parado una de las líneas de producción en protesta porque se había incorporado como obreros a integrantes del Movimiento de Trabajadores Desocupados (MTD) en lugar de los familiares de los que ya estaban adentro. La decisión de incorporar a la gente del MTD, tomada en asamblea (siempre aceptada como máxima autoridad por los trabajadores, al menos en las palabras), no había alcanzado a satisfacer a todos. La sorpresa despertada por la reacción tenía algo paralizado al resto. Por la misma razón habían arreciado (intensificado) en las últimas semanas la crítica a la guardia, formada también por la gente del MTD recién ingresada. La mayoría había decidido que, ya que el apoyo del MTD había sido fundamental para ocupar y resistir, era justo que se los incluyera a la hora de producir. Lo contrario había sido nepotismo laboral, en una ciudad donde se multiplican los Planes Trabajar y faltan los trabajos verdaderos. Los obreros “rebeldes”, por su parte, seguramente llegaban a su casa agotados y veían a algún hermano, hijo o cuñado cobrando los 150 lecps del Plan Trabajar, que reciben los menos afortunados y desesperaban por ayudarlos. También debía sobrevolar sobre ellos el miedo a que los más “politizados” terminaran superando largamente a los obreros más conservadores y su visión copara el manejo de la fábrica”

Fuente: Magnani Esteban (2003) *El cambio silencioso. Empresas y fábricas recuperadas por los trabajadores en la Argentina*. Ed. Prometeo. Buenos Aires. pp. 133, 143-144 y 152-153.

### Segundo momento:

Resolución de consignas específicas sobre cada fuente. Trabajo en grupo con orientación docente.

Luego de la lectura colectiva de la fuente 1 responder en grupo:

- ¿Por qué surge el control obrero en la actual FaSinPat?
- ¿Qué se propusieron desde sus inicios?

Luego de la lectura colectiva de la fuente 2 responder en grupo:

- ¿Cómo se organizaron?
- ¿Qué acciones implementaron para ello?

Luego de la lectura colectiva de la fuente 3 responder en grupo:

- ¿Qué conflictos debieron enfrentar los trabajadores en sus fábricas?

### Tercer momento:

Puesta en común y debate a partir de las respuestas elaboradas de cada fuente.  
Llenado de cuadro con orientación docente en relación a:

<b>¿Por qué es posible la organización del control obrero en la experiencia de los ceramistas de la actual FaSinPat?</b>		
<b>Los ceramistas de FaSinPat</b>	<b>Razones históricas de su organización</b>	✓ ✓ ✓

### Cuarto encuentro: ¿Por qué es posible la autogestión obrera en los soviets rusos y en los ceramistas de FaSinPat? Similitudes y diferencias.

**Propósito:** Comparar las experiencias de autogestión obrera de los comités de fábrica rusos y los ceramistas de FaSinPat para identificar ventajas, desventajas y posibilidades de realización en los actuales y futuros contextos sociales.

#### Primer momento:

Completar en grupos el siguiente cuadro:

<b>Comparación histórica en relación a:</b>	<b>Comités de fábrica rusos</b>	<b>Ceramistas de FaSinPat</b>
<b>¿Es un caso de autogestión obrera? ¿Por qué?</b>		
<b>¿En qué beneficia a sus trabajadores/as?</b>		
<b>¿En qué desfavorece a sus trabajadores/as?</b>		

#### Segundo momento:

Realizar un plenario en el que cada grupo deberá compartir a sus respuestas a partir de lo elaborado en el cuadro anterior.

#### Tercer momento:

Debatir en torno a las posibilidades que ofrecen ambas experiencias para pensar en: ¿Contribuyen las prácticas de autogestión a la mejora de las formas de vida de nuestras sociedades?

Cierre parcial de la secuencia didáctica.

### Bibliografía

- ADAMOVSKY Ezequiel (2008). “Mitos y realidades de la revolución rusa”, en SZPERLING Cecilia (Comp.) *Octubre rojo. La revolución rusa noventa años después*. Libros del rojas. UBA. Argentina.
- AIZICZON Fernando (2017). “Teoría y práctica del Control Obrero: el caso de cerámica Zanón. Neuquén 2002-2005”. Publicado en *Herramienta, debate y crítica marxista*, en [www.herramienta.com](http://www.herramienta.com) [recuperado el 22-02-2017].
- BRINTON Maurice (1972). *Los bolcheviques y el control obrero*. Ruedo Ibérico, París.
- FUNES Alicia Graciela y SALTO, Víctor (2016). “Enseñar historias en clave temporal”, en *Revista de enseñanza de las ciencias sociales*. n° 15. Barcelona.
- MAGNANI Esteban (2003). *El cambio silencioso. Empresas y fábricas recuperadas por los trabajadores en la Argentina*. Ed. Prometeo. Buenos Aires.

-MARINO Roberto Fernando (2015). “La autogestión obrera y la propiedad colectiva de los medios de producción: el dilema de la tecnología como materialización de las relaciones de producción capitalistas”, en *Revista Idelcoop. Instituto de la Cooperación. Fundación de Educación, Investigación y Asistencia Técnica- IDELCOOP. ISSN 0327-1919 / Sección Reflexiones y Debates.* n° 216. Consultado: 23-12-2016.

-PIPES Richard (2016). *La revolución rusa.* Penguin Random House Grupo Editorial. España.

-ZIBECHI Raúl (2007). *Autonomías y emancipaciones. América Latina en movimiento.* Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales. Lima.

**Sitios web consultados:**

<http://www.pts.org.ar/Los-Comites-de-Fabrica-bajo-el-primer-gobierno-provisional>

<http://argentina.indymedia.org/news/2015/07/878673.php>

<http://www.recuperadasdoc.com.ar/descripciones/adoc.htm>